



ANAIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho de 2012
Curitiba - Brasil



ANAIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

Eixos Temáticos:

1. INTEGRAÇÃO DAS SOCIEDADES NA AMÉRICA LATINA
2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO:
SUAS MÚLTIPLAS FACES
3. PARTICIPAÇÃO: DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA E CIDADANIA
4. CULTURA E IDENTIDADE NA AMÉRICA LATINA
5. MEIO-AMBIENTE: QUALIDADE, CONDIÇÕES E SITUAÇÕES DE VIDA
6. CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PRODUÇÃO, DIFUSÃO E APROPRIAÇÃO
7. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL
8. MIGRAÇÕES NO CONTEXTO ATUAL: DA AUSÊNCIA DE POLÍTICAS
ÀS REAIS NECESSIDADES DOS MIGRANTES
9. MÍDIA, NOVAS TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho 2012
Curitiba - Brasil

ANAIIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

Eixo 2

“EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO: SUAS MÚLTIPLAS FACES”

www.cepial.org.br

15 a 20 de julho de 2012

Curitiba - Brasil

EIXO 2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO: SUAS MÚLTIPLAS FACES

MR2.1. Economia Solidária, Universidade e Comunidade

EMENTA

Contribuir para as discussões do Eixo: Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. A Economia Solidária mais do que nunca se apresenta como uma alternativa de transformação social e de desenvolvimento econômico, local, regional e territorial. Visa a organização de pessoas para a geração de trabalho, renda e bem viver. Seu avanço depende, entre outros fatores, da construção e efetivação de políticas públicas e da participação crescente das universidades e comunidades. O debate e a troca de experiências propostas por esta mesa visa a integração latino-americana em torno destes objetivos comuns.

Coordenador: Alnary Nunes Rocha Filho – Incubadora de Empreendimentos Solidários da Universidade de Ponta Grossa - (IESOL/UEPG - BRASIL)

Luiz Alexandre Cunha Gonçalves: Incubadora de Empreendimentos Sociais da Universidade de Ponta Grossa - (IESOL/UEPG - BRASIL)

Luiz Inácio Gaiger: Universidade do Vale dos Jesuítas do Rio Grande do Sul – (UNISINOS – BRASIL)

Daniel Maidana: Centro de Servicios a La Comunidad - Universidad Nacional de General Sarmiento – (UNGS - ARGENTINA)

Magdalena León T.: Fundación de Estudios, Acción y Participación Social – (FEDAEPS – ECUADOR)

RESUMOS APROVADOS

LIMITES E POSSIBILIDADES DAS INCUBADORAS POPULARES: o caso da Incubadora de Empreendimentos Solidários – IESol-UEPG. (autor(es/as): **ALNARY NUNES ROCHA FILHO**)

O PROGRAMA DE AQUISIÇÃO DE ALIMENTOS (PAA): Sua possível interface com a Economia Solidária e como uma Ferramenta para o Desenvolvimento Local no Prê Assentamento Emiliano Zapata, Ponta Grossa-PR (autore(s/as): **Carla Caroline Correia**)

Da Crítica para às Ideias e das ideias à prática: a experiência formativa do programa de honra em economia solidária, meio ambiente e desenvolvimento de base local da UFPR. (autor(es/as): **Christian Henríquez Zuñiga**)

Projeto Bem da Terra: Limites e Possibilidades (autor(es/as): **Cristine Krüger Garcias**)

APARTICIPAÇÃO DA UNIVERSIDADE ATRAVÉS DA EXTENSÃO EM PROJETOS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA: ESTUDO DE CASO DA UNICENTRO – IRATI – PARANÁ (autor(es/as): **Elmarilene Walk**)

O PROTAGONISMO DA REDE DE ECONOMIA SOLIDÁRIA DO VALE DO ITAJAÍ – RESVI (autor(es/as): **Fabricio Gustavo Gesser Cardoso**)

Incubadora Tecnológica de Cooperativa Popular como estratégia para emancipação humana e geração de trabalho e renda (autor(es/as): **Francisco Antonio Maciel Novaes**)

ASPECTOS DA SEGURANÇA NO TRABALHO E OS CUIDADOS PREVENTIVOS COM A SAÚDE NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DA ASSOCIAÇÃO DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS “PIRAÍ LIMPO” (ASCAMP) (autor(es/as): **Jaqueline Sartori**)

A ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO FORTALECEDORA DO ENFRENTAMENTO AS CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL (autor(es/as): **Lorena Dantas Abrami**)

INCUBADORA DE ECONOMIA SOLIDÁRIA: EXPERIÊNCIAS NA RELAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A SOCIEDADE (autor(es/as): **Nara Grivot Cabral**)

UMA INTEGRAÇÃO COMUNIDADE-UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA PARA A CRIAÇÃO E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA (autor(es/as): **Renata Cristina Geromel Meneghetti**)

O NOVO NASCE DO VELHO: CULTURA E ECONOMIA SOLIDÁRIA (autor(es/a): **Sabrina Gabrielle Sawczyn**)

MR2.2. Educação Superior e Inclusão Social: experiências e percepções

EMENTA

Considerando o importante papel da educação na promoção e consolidação da cidadania, diversos setores sociais tem se dedicado à luta pela ampliação e democratização do acesso ao ensino superior. Ao mesmo tempo, no interior da Universidade intensificou-se o debate sobre alternativas para superar a alta seletividade social que o modelo de ensino superior adotado pelo estado pode produzir, bem como sobre mecanismos que possam ampliar o acesso e a permanência de estudantes oriundos de classes sociais de maior vulnerabilidade social. Por outro lado, alguns governos nacionais, frente à necessidade de dar respostas a estes movimentos, tem formulado e implantado políticas públicas com vistas a ampliar a oferta de vagas no ensino superior; a democratização do acesso, com adoção de mecanismos como cotas sociais e étnicas; e a permanência, com a criação de bolsas de estudo para estudantes com vulnerabilidade social. Desse modo, a mesa pretende ser um espaço para a comunidade discutir o tema da inclusão social no ensino superior, no âmbito da América Latina, com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento de mecanismos que levem à superação e reversão do atual quadro de desigualdade, fragmentação e exclusão social.

Coordenador: João Alfredo Braidão – Universidade Federal da Fronteira Sul - (UFFS - BRASIL)

Jaime Giolo: Reitor da Universidade Federal da Fronteira Sul – (UFFS - BRASIL)

Aloizio Mercadante Oliva: Ministro da Educação do Brasil – (MEC – BRASIL)

Ingrid Severdlik: Universidade Pedagógica - (ARGENTINA)

Armando Alcántara Santuário: Universidad Nacional Autónoma de México – (UNAM - MÉXICO)

RESUMOS APROVADOS

Educação e mundo do trabalho em sociedades em transição (autor(es/as): **fernando Pedrão**)

Educação escolar para o desenvolvimento dos povos indígenas do Brasil: múltiplas faces (autor(es/as): **Francine Rocha**)

DOCÊNCIA INDÍGENA NO EXTREMO OESTE BRASILEIRO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM ANDAMENTO (autor(es/as): **José Alessandro Cândido da Silva**)

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES (autor(es/as): **Maria José da Silva**)

ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR, DO QUE ESTAMOS FALANDO? RELATOS DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE ACADÊMICOS INDÍGENAS (autor(es/as): **MARIANE DEL CARMEN DA COSTA DIAZ**)

NÚCLEO DE ESTUDOS FRONTEIRIÇOS DA UFPEL - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO SOCIAL NA FRONTEIRA - BRASIL-URUGUAI (autor(es/as): **MAURÍCIO PINTO DA SILVA**)

www.cepial.org.br

15 a 20 de julho de 2012

Curitiba - Brasil

A Inclusão Laboral: Programa Promotor (autor(es/as): PRISCILA GADEALORENZ)

Expansão do ensino superior no Brasil – democratização do acesso e redução da iniquidade – Abordagem empírica utilizando dados do Censo da Educação superior e PNAD 2009 (autor(es/as): Rogerio Allon Duenhas)

O PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE – UNATI NA UNIOESTE: INTEGRANDO SABERES E PROMOVENDO A CIDADANIA DO IDOSO (autor(es/as): ROSELI ODORIZZI).

2.4. Educação na América Latina

Considerando as mudanças ocorridas no campo político e econômico, no que se refere ao papel do Estado e sua função no campo das políticas sociais, a mesa propõe ser um espaço para difusão e discussão de política educacionais implementadas em diferentes países da América Latina. Os objetivos são facilitar a troca de experiências entre pesquisadores e instituições, refletir sobre os rumos da educação nos países da região, além de promover um processo de integração regional

RESUMOS APROVADOS:

LUDOSOFIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR (autor(es/as): **Alegria Baía Evelin Soria**)

CONVERGÊNCIAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO QUE APONTAM PARA A EDUCAÇÃO DA MULHER NOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO (autor(es/as): **Allene Carvalho Lage**)

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E O NÚCLEO DE ATIVIDADES PARA PROMOÇÃO DA CIDADANIA (NAP) CONTRIBUINDO PARA FORMAÇÃO DOCEnte NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES): UMA NOVA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (autor(es/as): **Carlos Alberto Malveira Diniz**)

CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DO COLÉGIO ESTADUAL SÃO MATEUS: CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS DO SUL-PR, NO PERÍODO 2004-2009 (autor(es/as): **Cláudia Regina Pacheco Portes**)

EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS: ANÁLISE COMPARADA DA ESTRUTURA DOS CURSOS E EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DA UFPR E DA UDELAR. (autor(es/as): **Ellen da Silva**)

A NECESSIDADE DA ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (autor(es/as): **FABRÍCIO CORDOVIL TEIXEIRA DE OLIVEIRA**)

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA E DISCURSOS HEGEMÔNICOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR (autor(es/as): **Felipe da Silva Machado**)

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL FORMAL COMO ELEMENTO RECONHECEDOR DO PATRIMÔNIO CULTURAL (autor(es/as): **FLAVIA ALBERTINA PACHECO LEDUR**)

O DISCURSO FREIREANO E A POLÍTICA SOCIAL (autor(es/as): **GLEYDS SILVA DOMINGUES**)

A educação escolar indígena e a educação intercultural (autor(es/as): **Jasom de Oliveira**)

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS ESCOLAS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM DO PARÁ (autor(es/as): **Juliana Cordeiro Modesto**)

Formando uma consciência integracionista (autor(es/as): **Karina Fernandes de Oliveira**)

SOMOS TIERRA: FORMACIÓN Y EXPERIENCIAS EN EL MOVIMIENTO CAMPESINO DE CÓRDOBA – ARGENTINA (autor(es/as): **Karina Scaramboni**)

A gestão escolar participativa e seus desafios (autor(es/as): **Maria Inês Vidal**)

A política da Educação do Campo e a Emancipação Humana (autor(es/as): **Maria Inês Vidal, Luis Alexandre Gonçalves Cunha**)

A FORMAÇÃO DOCEnte EM JOGO: O OLHAR SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC (autor(es/as): **Pierre André Garcia Pires**)

Percepção e apreciação de leituras em contextos escolares e culturais: formação em leitura em uma escola municipal de Foz do Iguaçu (autor(es/as): **Regina Coeli Machado e Silva**)

INVESTIGAÇÃO COMPARADA ACERCA DE REPRESENTAÇÕES DE AUTORIDADE POR JOVENS ARGENTINOS E BRASILEIROS (autor(es/as): **Rosane Castilho**)

CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINOAMERICANO EM UM MUNDO GLOBALIZADO: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS MÚLTIPLAS FACES (autor(es/as): **Silvio Carlos dos Santos**).

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL EM DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS: CONTRIBUIÇÕES A SUSTENTABILIDADE DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL (autor(es/as): **Sorinéia Goede**).

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS RURAIS NO BRASIL: PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES (autor(es/as): **Tarcio Leal Pereira**).

ELEMENTOS DE VIDEOGAMES COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZADO (autor(es/as): **Thais Weiller**).

EDUCAÇÃO TRADICIONAL GUARANI & EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: APROXIMAÇÕES ENTRE VIVÊNCIAS CULTURAIS E CONCEITOS TEÓRICOS (autor(es/as): **Wanirley Pedroso Guelfi**).

O LUGAR DO CONHECIMENTO NAS DIRETRIZES CURRICULARES BRASILEIRAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA (autor(es/as): **Camila Itikawa Gimenes**).

A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO (autor(es/as): **Adriana Márcia Prado de Araújo et alii**).

PIBID: UM PROGRAMA QUE FORTALECE O EIXO EDUCACIONAL PARA A RETOMADA DA LICENCIATURA NO ÂMBITO TERRITORIAL BRASILEIRO (autor(es/as): **Patrícia Santos Fonseca et alii**).

AValiação em Larga Escala: uma iniciativa da política educacional centralizadora (autor(es/as): **Rivanda dos Santos Nogueira et alii**).

NÃO ALFABETIZADOS LENDO: AS PARTES DO LIVRO NA EDUCAÇÃO QUE FOMENTA A LEITURA E GARIMPAM LEITORES. (autor(es/as): **Cláudio Renato Moraes da Silva**).

BULLYING: PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ITAITUBA (autor(es/as): **Domiciane Araújo Azevedo**).

2.5. Trabalhadores(as) da Educação no Mercosul: impasses e desafios

RESUMOS APROVADOS

EMENTA

AAPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná visa promover um diálogo entre dirigentes sindicais do Brasil, da Argentina, do Paraguai e do Uruguai, sobre a Educação Pública no Mercosul, ressaltando os desafios para os/as Trabalhadores/as em Educação. AAPP-Sindicato entende que esta é uma integração necessária e urgente, que vem unificar a discussão sobre as condições de trabalho e valorização dos/as trabalhadores/as em Educação e dar maior organicidade à luta dos movimentos sociais latino americanos, em prol de uma Educação pública de qualidade, laica e gratuita, para todos e todas.

Coordenadora: Fabiana Tomé e Walkiria Mazeto - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP - BRASIL)

Fátima Aparecida da Silva: Secretária Internacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – (CNTE - BRASIL)

Arturo Musial: Secretario General de Union de Docentes de la Provincia de Misiones –(UDPM - ARGENTINA)

Gustavo Macedo: Federación Democrática de Maestros y Funcionarios de Educación Primaria - (URUGUAY)

Luis Alberto Riart Montaner: Ex Ministro da Educação do Paraguay e professor da Universidad Nacional de San Martín e Universidad Pedagógica de Buenos Aires – (UNSAM/UPBA - PARAGUAY)

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E PROFISSIONAL DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NO NRE DE APUCARANA (autor(es/as): **Afife Maria dos Santos Mendes Fontanini**)

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, FLEXIBILIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DO PARANÁ (autor(es/as): **Mariana Betttega Braunert e Everson Araujo Nauroski**)

Mestres em greve? Gênero, representações e memórias das mobilizações de professoras/es de 1968 no Paraná. (autor(es/as): **Melissa Colbert Bello**)

2.6. Teorias Críticas na América Latina

A presente mesa redonda é resultado das pesquisas do Núcleo de Estudos Filosóficos - NEFIL, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná - PPGD/UFPR, voltado para os estudos latino-americanos dedicados à filosofia da América Latina e suas grandes tendências atuais no âmbito da crítica epistemológica, destacando-se alguns dos principais autores do debate contemporâneo no continente, notadamente Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Atilio Borón e Franz Hinkelammert, até chegar a uma aproximação às propostas interculturais assentes no novo institucionalismo latino-americano.

Ludwig apresentará a relação entre teorias críticas do direito e a filosofia da libertação de Enrique Dussel; Pazello discorrerá sobre a relação entre as teorias críticas da colonialidade do poder e as teorias da dependência na América Latina, em especial a partir de Anibal Quijano; Bley abordará a relação entre colonialidade do saber e educação para os direitos humanos, conforme a crítica gnosiológica de Walter Mignolo; Franzoni estabelecerá os pressupostos epistemológicos da crítica à razão utópica de Franz Hinkelammert; Pereira analisará as teorias críticas latino-americanas sob o foco do marxismo de Atilio Borón.

RESUMOS APROVADOS

INDÚSTRIA CULTURA, TRABALHO DOCENTE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE (autor(es/as): Everson Araujo Nauroski).

EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO EM SOCIEDADES EM TRANSIÇÃO (autor(es/as): Fernando Pedrão)



Ludosofia e a Formação do Professor

Alegria Baía Evelin Soria ¹

Antonia da Conceição Andrade ²

Resumo:

O tema encontra referências em estudiosos importantes, dentre os quais, Santos (2010), Piaget (1998), Vygotsky (1998), Freire (1987) e Morin (1986). A pesquisa objetivou: investigar se os professores das séries iniciais de uma escola pública de Belém adotam metodologias lúdicas em suas práticas docentes; identificar se os docentes estão familiarizados com o tema; identificar a visibilidade e concepções do lúdico nos alunos. Foram elaborados 02 questionários (um para professores e outro para alunos) estruturados e padronizados com perguntas fechadas, abertas simples, abertas amplas, filtro e com ideia de intensidade aplicados a 09 professores e 40 alunos escolhidos aleatoriamente. 75,0% dos alunos dizem ser possível brincar na escola, porém apenas 27,5% identificam práticas do lúdico na sala de aula, contrariando as respostas de 08 entre 09 professoras que dizem usar atividades lúdicas na prática docente. 06 professoras dizem ter domínio sobre o tema, dentre elas 03 concluíram pós-graduação. Entre os autores de referência foram citados Vygotsky, Rousseau, Dewey, Piaget e Paulo Freire.

Palavras-chave: Pedagogia; Ludosofia; Formação do Professor

¹ Licenciada em Pedagogia pela Escola Superior da Amazônia - ESAMAZ. Ex-técnica em Arte Educação na Fundação Papa João XXIII – FUNPAPA. Ex-Voluntária no Programa Luamim: peças interventivas na realidade / UFPA. Aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGArtes / UFBA. alegriasoria@yahoo.com.

² Licenciada em Pedagogia pela Escola Superior da Amazônia - ESAMAZ.



Introdução

Para a maioria das crianças brasileiras a brincadeira, o jogo, a alegria não se encontram no espaço das salas de aula. Para algumas nem mesmo no recreio, nas aulas de Educação Física e de Artes por falta de infraestrutura adequada e/ou pela relação autoritária de professores e instrutores.

O presente trabalho resulta da compreensão atual do lúdico como ciência (Santos, 2008) e como método didático. O estudo teve como objetivos investigar se os professores das séries iniciais de uma escola pública de ensino fundamental de Belém do Pará adotam metodologias lúdicas em suas práticas docentes; discutir as questões do processo investigativo no campo da Ludosofia; identificar se os docentes pesquisados estão familiarizados com o tema (questões pertinentes e metodológicas, compreensão e interpretação); identificar a visibilidade e concepções do lúdico nos alunos pesquisados.

Foram elaborados 02 questionários que foram aplicados a 09 professores, com idades entre 32 a 64 anos e a 40 alunos de 06 a 15 anos, escolhidos aleatoriamente. Os questionários foram formulados de forma a permitir informações sobre o perfil de ambos os grupos e sobre as questões norteadoras para a realização da pesquisa:

A Ludosofia como paradigma para a educação, é um método de aprender brincando, é uma forma de ter a prática e a teoria em ação, ou seja uma práxis de ensino, interessada não somente em passar conteúdos, mas sim de formação para a vida?

Os professores da Escola pública pesquisada têm utilizado essa metodologia?

Um Projeto Político Pedagógico orientado por uma Pedagogia do Lúdico pode também contribuir para equilibrar o contato do corpo docente, discente e demais funcionários da escola?

A Ludosofia como paradigma para a educação, compõe o Projeto Político Pedagógico dessa escola?

Santos e Pavelacki (2009), a partir de uma pesquisa que teve por objetivo principal analisar a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança nas séries iniciais, constataram que a brincadeira torna-se essencial no desenvolvimento da criança, pois na atividade lúdica não se aprende somente conteúdos, mas se aprende para a vida. Santos (2001) afirma que o lúdico como ciência tem sido foco de estudos e discussões em diferentes espaços e instituições de todo o mundo, tendo como decorrência implicações no campo do lazer, saúde, recreação, cultura e educação.



O brincar é reconhecido não apenas pela ciência da Educação, mas instituído legalmente por organismos internacionais e nacionais como direito da criança e necessário ao seu pleno desenvolvimento:

7º Princípio da Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança em 1959 e reiterado em 1990, quando a ONU adotou a Convenção dos Direitos da Criança – “[...] A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.”

Artigo 31 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989), estatui que a criança tem o direito ao lazer, à brincadeira e à participação em atividades culturais e artísticas.

Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece no art. 16, inc. IV o direito da criança brincar e divertir-se.

LDB – Resolução CEB nº 01, de 07 de abril de 1999, artigo 3º, inciso III, a Educação Infantil tem como perspectiva “promover a educação e o cuidado, promovendo a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos / linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível”.

Artigo 16 & IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmam esse direito, legitimado ainda pelo artigo 227 da Constituição Federal onde as crianças são consideradas sujeitos de direitos e não meros objetos de intervenção adulta, e isso significa a construção e consolidação das singularidades próprias desta etapa.

Temos a convicção de que o lúdico é um importante instrumento para tornar prazeroso o processo de ensino e aprendizagem e que a atividade lúdica como método didático não formará homens e mulheres despreocupados com o trabalho. Formará pessoas interessadas em buscar no trabalho um meio de prazer.

1.Ludosofia: gênese e conceitos

A Ludosofia como ciência considera que o prazer é fundamental ao equilíbrio do ser humano, propiciando a formação crítica, responsável e comprometida socialmente. Na



dinâmica humana o lúdico pode possibilitar ao sujeito a sua própria maneira de pensar e realizar atividades que desenvolvam seu corpo e sua mente.

O homem, que surgiu há aproximadamente 200 mil anos, possivelmente na África, é um dos seres com menos proteção contra as forças da natureza; mais lento que suas próprias presas, o *homo sapiens* tornar-se-á simultaneamente o *homo faber* e o *homo ludens*, segundo Huizinga (2003) em sua obra *Homo Ludens*, publicada pela primeira vez em 1936. Para o autor a Idade Moderna, cujo marco é a Revolução Francesa, negou o *homo ludens* presente no jogo, nas apostas, na alegria e no prazer, para priorizar a razão (*homo sapiens*) e o trabalho (*homo faber*).

Homo Ludens, é considerada uma das obras mais importantes na Filosofia da História no século XX, tomando a dimensão cultural como um processo na história do Homem, que aprende a construir através de suas necessidades, de suas ideias e desejos, estabelecendo um sistema de comunicação avançado, a partir de seu corpo, de suas habilidades que lhe permitem emitir gestos, danças, sons, cantos executados como manifestação de sentimentos e emoções como alegria, tristeza, orações, prazer em relação com a natureza.

A Ludosofia, como um dos caminhos da Educação, significa dizer que é o caminho da reconstrução do conhecimento através da alegria, do sabor, da tensão, da descoberta, do imprevisível, do desafio. Este caminho é possível porque é prática educativa lúdica, porque propicia a “plenitude da experiência”, onde os sujeitos do processo ensino e aprendizagem se relacionam afetivamente. Santos (2010)

São inúmeras as contribuições para a reflexão sobre o lúdico desde a Idade Antiga até a Idade Contemporânea:

Sócrates (Grécia - 470 a.C - 399 a.C) entendia que a cultura deveria ser desenvolvida de forma prazerosa, mais abrangente para garantia de vida melhor e de fortalecimento mental para a cidadania. Considerava a educação como uma atividade lúdica onde as crianças devem participar livremente, mas não destituída de limites, pois o jogo é governado por regras.

Platão (Grécia - 427 a.C - 347 a.C.) estabeleceu um elo importante entre educação e cultura (Paideía) e jogo ou jogos (paidiá), começando pela educação (paides) musical das crianças e atividades atléticas.

Alcuino de York (Inglaterra - 735 - 804) considerado o homem mais erudito de seu tempo ensinava por meio de adivinhas, charadas e anedotas as chamadas



artes liberais: gramática, retórica e dialética, aritmética, geometria, astronomia e música.

Petrus Alfonsus (Espanha - 1062 - 1110) incluiu em sua obra *Disciplina Clericalis*, escrita para a formação do clero, uma coleção de anedotas para servir de exemplo na pregação. A sua proposta de didática, com base em histórias verídicas ou imaginárias, admite o lúdico como fonte de pensamento capaz de proporcionar ao aluno a maneira mais fácil de apreensão de disciplinas como a matemática.

Rosvita de Gandersheim (Alemanha - 935 - 1000) foi a primeira poetisa de origem germânica. Por volta dos 23 anos, entrou para um convento beneditino, encontrando um ambiente propício para a sua produção literária além de permitir-lhe reintroduzir e reinventar o teatro no Ocidente, compondo seis peças de caráter educativo, entre os quais *Sapientia*, que combina drama e comédia, trazendo inserida uma aula de matemática.

D. Alfonso X o Sábio, rei de Castela e Leão (Espanha – 1252 - 1284) foi autor do *Libro del Acedrex*, o primeiro tratado de xadrez do Ocidente, composto em 1283, onde faz uma introdução refletindo sobre a natureza divina do homem e sua destinação para a harmonia, para a plenitude da vida.

Tomás de Aquino (Itália - 1225 - 1274) em sua obra máxima, *Suma Teológica*, trata das relações entre a ciência e a fé, a Filosofia e a Teologia. Na *Suma Teológica* e na *Ética* afirma que o brincar é uma virtude moral que leva a ter graça, bom humor, jovialidade e leveza no falar e no agir, para tornar o convívio humano descontraído, acolhedor, divertido e agradável. Nos seus escritos, *ludus* e *iocus* são praticamente sinônimos. No entanto a valorização central do brincar encontra-se no artigo *Ludus est necessarius ad conversationem humanae vitae* (O brincar é necessário para a vida humana e para uma humana vida). Thomás de Aquino *apud* Lauand (2010).

Jean-Jacques Rousseau (Suíça - 1712 - 1778) dizia que, se lhe fosse possível escolher para nascer, preferiria um lugar onde o amor entre os cidadãos fosse maior do que o amor a pátria. A afirmação de que a natureza dotou os homens de bondade e piedade orientam as suas propostas para a educação das crianças em



sua obra *Emílio*, que propaga a ideia de que o educador precisa considerar a natureza do ser em formação para não corrompê-lo.

Friedrich Froebel (Alemanha - 1782 - 1852) considerava que o ser humano é dinâmico e produtivo e, como força autogeradora, pode participar do seu processo de formação por meio do que ele denominou Educação Integral. A ideia do brincar e do jogo encontrados, desde a Idade Antiga, foi materializada por Froebel, pioneiro na introdução da brinquedoteca como recurso didático, além de valorizar a utilização de histórias, mitos, lendas, contos de fadas e fábulas, assim como as excursões e o contato com a natureza.

2. Atualidade da Ludosofia nas principais abordagens teóricas da educação contemporânea

A Pedagogia como profissão se constitui na Idade Contemporânea e, acompanhando as reflexões dos pioneiros da Educação, inúmeros teóricos da atualidade também enfatizam o lúdico como fundamental para a aprendizagem e formação humana do estudante, dentre os quais, destacamos:

Maria Montessori (Itália - 1870 - 1952) considerava que já nascemos com a capacidade de ensinar a nós mesmos, se nos forem dadas as condições e que, portanto, a educação é uma conquista da criança.

John Dewey (EUA - 1859 - 1952) criou na Universidade de Chicago uma escola de aplicação com a função de laboratório para o desenvolvimento de seu método de ensino, que valoriza a experiência do aluno. A escola elementar destinava-se a alunos na faixa etária entre os 04 aos 16 anos. As suas pesquisas deram origem ao Movimento da “Escola Nova”, inspirando muitas experiências semelhantes em outras partes do mundo. Para o autor, o professor é também um aprendiz na medida em que se dispõe a reconhecer as experiências dos alunos como meio para estimular o diálogo, gerador de aprendizagem.

Lev Semenovitch Vygotsky (Russia - 1896 - 1934) afirma que a fala e o uso dos signos fazem com que a criança tenha controle sobre o seu comportamento. Para o pesquisador, a fala e a ação fazem parte da mesma função psicológica complexa. A fala do sujeito estabelece a relação de jogo e aprendizagem. A interação da criança com pessoas com quem mantêm contatos regulares faz com que o seu aprendizado inicie antes do seu ingresso na escola.



Jean William Fritz Piaget (Suíça - 1896 - 1980), expoente do estudo do desenvolvimento cognitivo, constatou que o jogo embora não seja determinante para o desenvolvimento das estruturas mentais pode contribuir para transformar a realidade apropriada pelas percepções da criança ao participar de jogos.

Anísio Spínola Teixeira (Brasil - 1900 - 1971) inspirado no Movimento da Escola Nova, fundado por John Dewey, criou Centros de Educação Popular, implantou no bairro operário da Liberdade em Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que ficou conhecido como Escola-Parque, por estimular a prática de artes instrumentais e plásticas, jogos, recreação e ginástica, teatro, música e dança, leitura, estudo e pesquisa, grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja.

Paulo Reglus Neves Freire (Brasil - 1921 - 1997) educador internacionalmente conhecido, destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. Paulo Freire (1987) faz reflexões quanto à importância de adquirir conhecimentos e saber analisar teorias, que inicia quando se busca saber quais exatamente são as teorias do Homem, pois tanto para a opressão quanto para a libertação há pensadores. Isto significa precisamente que não há revolução com verbalismos, nem tampouco com ativismo, ou seja, não basta teoria sem ação, nem ação sem teoria. O professor muitas vezes fala de transformação, mas não contribui para que ela aconteça por falta de verdadeiros objetivos orientados pela consciência lúcida sobre a realidade. Trata-se da ação antidialógica cuja comunicação não relaciona a teoria com a ação, parecendo que um Homem não se conhece nem se reconhece no outro.

Edgar Morin (França, 8 de julho de 1921) publicou em 1977, o primeiro livro da série *O Método*, iniciando sua explanação sobre a Teoria da Complexidade na qual desenvolveu em quatro livros da série o método que defende a interligação de todos os conhecimentos. Na Educação vê a sala de aula como um espaço heterogêneo onde a relação das várias formas de pensamento, de traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano como também a diversidade, propriamente biológica, mental, psíquica, afetiva pode desenvolver conhecimentos interpessoais complexos. Com isso, a missão educacional cumpriria o seu propósito de preparação humana que requer não somente o racionalismo, mas a



afetividade, o lúdico, o imaginário. Procurando respostas para o mistério da vida conclui haver uma unidade humana que não se explica somente nos traços biológicos da espécie *homo sapiens*, nem apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Há uma unidade/diversidade que vai da autonomia ao mito, pois o ser humano não vive só de racionalidade. Ele é *homo complexus*, que reconhece a cultura humana em sua complexidade e precisa respeitá-la para a continuidade dessa construção iniciada há milhões de anos. (Morin, 1986)

3. A formação do professor

Nos anos 20 do século XX o campo educacional recebeu forte influência do *otimismo pedagógico* dos EUA, desenvolvido pelo pragmatismo de educadores como John Dewey, que teve jovens educadores brasileiros como adeptos do Movimento da Escola Nova, que rebatia as práticas pedagógicas tradicionais e indicava a democratização da educação escolar para todos. Anísio Teixeira, um dos mais influentes representantes da Escola Nova no Brasil, junto com outros intelectuais foi responsável pela fundação da ABE (Associação Brasileira de Educação) em 1924, que promoveu a I Conferência Nacional de Educação em 1927. Esses profissionais lideraram um ciclo de reformas educacionais em vários estados do país, com incidência, sobretudo, na escola primária e na formação de seus professores, dentre os quais se destacaram as promovidas por Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Lourenço Filho (Ceará, 1923), Fernando de Azevedo (Rio de Janeiro, 1928), Carneiro Leão (Pernambuco, 1928) e Francisco Campos (Minas Gerais, 1927). Todavia, o Movimento, embora tenha se estendido por décadas, recebia fortes críticas dos defensores do ensino privado e religioso. Intensos debates políticos ocorreram na década de 1930, em função da urgência de reformas na educação nacional. Tais debates davam continuidade as ideias reformistas dos anos 10 e 20 que supervalorizavam a educação como meio de resolução de problemas sociais.

A realidade brasileira de 1930 com a inserção do Brasil no mundo capitalista de produção acarretou a necessidade de uma força de trabalho mais especializada e a educação passou a se adaptar às condições da Era Vargas.

O Governo Provisório (1930-1934) instalou o Ministério da Educação e Saúde Pública e uma série de decretos foram implementados, dentre os quais: o Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o CNE (Conselho Nacional de Educação) os CEEs (Conselhos Estaduais de Educação). O Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, dispondo sobre a organização do ensino superior



no Brasil; pela primeira vez, apesar de suas limitações, as mudanças educacionais propostas dirigiam-se aos vários níveis e ramos do ensino e abrangiam todo o território nacional.

Em 1932, foi lançado à nação e ao governo o **Manifesto dos Pioneiros da Educação** propondo que o Estado organizasse um plano geral de Educação para implementação de uma escola pública para ambos os sexos, laica, obrigatória e gratuita, assumindo, com base na proposta da Escola Nova, um programa de reconstrução nacional e a crença na possibilidade de transformar a organização da sociedade brasileira a partir da renovação da educação. O manifesto recebeu forte crítica da Igreja Católica, que detinha a propriedade de expressiva parcela das escolas privadas e considerava-se responsável pela educação moral do povo brasileiro.

Quando os renovadores ganharam a hegemonia na direção da ABE, o grupo católico abandonou em massa a Associação e fundou a CCBE (Conferência Católica Brasileira de Educação). Ao ser promulgada uma nova Constituição da República, em 1934, líderes reformadores e católicos da Educação tiveram grande influência nos debates, definindo um resultado que conciliou propostas de ambos os grupos:

A educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos; Ensino primário obrigatório, gratuito e universal; Ampliação da competência da União, por meio do Conselho Nacional de Educação resguardando a autonomia dos Estados e municípios; Ensino religioso nas escolas; Reconhecimento dos estabelecimentos particulares; Isenção de impostos para estabelecimentos particulares considerados idôneos.

Em janeiro de 1937 foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / MEC). Por meio de um golpe de Estado, em novembro de 1937, Getúlio Vargas implantou um governo ditatorial até 1945. Este período ficou conhecido como Estado Novo marcado pelo fechamento político e suspensão das liberdades civis, o debate educacional foi caracterizado por reduzida circulação de ideias.

Na Constituição outorgada em 10 de novembro de 1937 a orientação educacional privilegiava a preparação de mão-de-obra para inserção na indústria e no comércio. A arte, a ciência e o ensino passaram a ser de responsabilidade da iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares, porém a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário foram mantidos, assim como, a obrigatoriedade do ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias.



Portanto, no Estado Novo, as conquistas do movimento renovador, que influenciaram a Constituição de 1934, foram abandonadas, sinalizando a separação entre o trabalho intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual e o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas.

O ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, implementou uma série de reformas que tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Entre 1942 e 1946 foram postos em execução vários decretos leis, dentre os quais, os de nº 8.529 e nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, respectivamente.

A reforma do ensino dos anos de 1960 e 1970 vinculou-se aos termos do novo regime, incluindo, entre outras, a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior. Após a implantação do regime militar em 1964, a educação foi pensada como fator de desenvolvimento o que exigiria a formação de mão de obra especializada, gerando insatisfação, sobretudo, na classe média. A crise foi usada como justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC (Ministério de Educação) com a USAID (United States Agency for International Development). Referidos convênios geraram dependência da educação brasileira ao modelo de educação dos EUA.

A formação do professor, segundo a Lei 5.692/71 foi estabelecida por cinco níveis:

I) Formação de nível de 2º grau destinada a formar o professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau; II) Formação de nível de 2º grau com 1º ano de estudos adicionais, para formar o professor apto a lecionar até a 6ª série do 1º grau; III) Formação superior em licenciatura curta destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau; IV) Formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, preparando o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, apto a lecionar até a 2ª série do 2º grau; V) Formação em nível superior em licenciatura plena destinada a preparar o professor de disciplina, apto a lecionar até a última série do 2º grau.

A lei estimulou a criação de inúmeros cursos não somente na rede pública como na rede privada muitos caracterizados pela baixa qualidade de ensino, com uma crescente desvalorização do magistério. Porém, com a mobilização da sociedade civil o regime militar não conseguiu se perpetuar no governo do país que, dentre outras insatisfações, começou a exigir reformas na política educacional que atendesse as transformações



sociais e econômicas que coloca-vam a necessidade da formação de pessoal preparado para lidar com as novas tecnologias.

A década de 80 foi marcada pela organização de professores em defesa de reformas para qualificação da formação e do trabalho do professor. O grande marco para a efetivação das reivindicações ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, porém o projeto neoliberal implantado no país não trouxe mudanças qualitativas na Lei n.º 9394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois foi aprovada uma proposta que incluía as diretrizes do Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento, deixando de lado os debates ocorridos durante oito anos pelos militantes da educação brasileira.

No final da década de 90 do século XX, as discussões relacionadas à formação de professores, propuseram reformulação dos cursos Normais de nível médio, das Licenciaturas e redirecionamento dos cursos de Pedagogia, apoiadas na justificativa do fraco desempenho do sistema de educação básica e na constatação de que a reforma educacional realizada a partir da lei 5.692/71, teria sido um dos fatores determinantes para uma queda da qualidade da formação oferecida.

A promulgação da nova LDB em 1996, apesar de incorporar alguns itens que constavam das discussões mais amplas entre as quais a exigência de formação em nível superior dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, recebeu críticas que apontavam prováveis problemas para a extinção a curto prazo do curso de magistério de nível médio, considerando a realidade do país com os seus mais de 5.000 municípios, alguns onde muitos professores nem sequer possuem o nível médio.

A solução dos problemas mais agudos da educação básica no Brasil, como a formação deficiente no ensino fundamental e a carência de professores, foi colocada em pauta na sessão plenária *Educação de qualidade desde a primeira infância*, durante a 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, realizada em Brasília em maio de 2010. Na ocasião, Marco Antonio Raupp (2010), presidente da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) afirmou que

[...] a solução dos problemas mais agudos da educação básica no Brasil, como a formação deficiente no Ensino Fundamental e a carência de professores, exige medidas urgentes e excepcionais, inclusive do ponto de vista legal, ante o imenso déficit na educação básica. Propôs para a solução definitiva dos problemas educacionais no Brasil, duas ordens de desafios: uma, que exige resultados urgentes para resolver “problemas gritantes” do sistema de ensino brasileiro, como



a situação de analfabetos funcionais; outra, que proporcione mudanças estruturais no sistema educacional e que apresente resultados no médio e longo prazos.

4.Procedimento metodológico do estudo com professores e alunos de séries iniciais em uma escola pública de Belém do Pará

A Escola Estadual de Ensino Fundamental pesquisada mantinha no ano 2009, conforme abaixo, o seguinte quadro de matrículas: Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série (285 alunos); Ensino fundamental de 9 anos (107 alunos); Ensino Fundamental EJA – Educação de Jovens e Adultos (196 alunos).

A escola está elaborando o seu Projeto Político Pedagógico, tem projetos de reforço e monitoria para letramento com alguns alunos que estão com tal dificuldade. A construção do prédio tem quase toda estrutura de alvenaria e algumas partes de madeira, 12 salas de aula e dependências para serviços técnicos e/ou orientação educacional, 3 áreas livres para recreação e prática esportiva, sendo uma semiaberta, filtros, bebedouros e mobiliários adequados e suficientes, biblioteca no mesmo espaço da sala de informática. Conta em seu quadro funcional com 53 pessoas (diretora, vice diretora, técnicos pedagógicos, professores, pessoal administrativo e de serviços auxiliares). Entre 30 a 40 estudantes são atendidos em cada sala de aula.

O método empregado para a coleta de dados foi uma sondagem através de questionários com perguntas fechadas e abertas simples, contendo questões com o objetivo de traçar o perfil de professores e alunos, considerando que dados como idade, local de nascimento, religião, estado civil, etc., assim como referentes à experiência dos professores durante a formação e como profissionais são importantes para caso de aproveitamento do estudo pela escola e para os próprios pesquisados, além de subsidiar a continuidade dos estudos por interessados no tema. Foram formuladas também indagações específicas sobre o tema da Ludosofia para professores e alunos.

Santos (2010), Alves (2003), Moyles (2002), Antunes (2002), Kishimoto (2001), Gadotti (2000), Giannotti (2000), Piaget (1998), Vygotsky (1998), Freire (1996), Morin (1986), Piaget (1973), dentre outros, são teóricos que enfatizam a importância do lúdico em sala de aula. Os pesquisadores supracitados foram de extrema importância para a compreensão da Ludosofia, servindo também para fomentar uma ampla reflexão sobre os jogos no espaço escolar.

A investigação desenvolveu-se através de questionários com perguntas para os

informantes professores e alunos. Foram formuladas também indagações específicas sobre o tema da Ludosofia aos professores e alunos. A investigação desenvolveu-se por meio de questionários com perguntas para os informantes professores e alunos. No total, foram entregues (49) questionários, sendo (09) para professores e (40) para alunos matriculados nos turnos da manhã ou tarde. Este método foi utilizado com intuito de obter as informações necessárias para o sucesso dos objetivos do presente trabalho. Todos os questionários foram devolvidos.

O estudo teve como referências metodológicas, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica. Os dados do estudo foram coletados no mês de março de 2010. A análise dos dados da pesquisa de campo consistiu na tabulação das informações dos questionários coletados, buscando compreender, esclarecer, validar os objetivos iniciais do estudo. A análise dos dados obtidos foi realizada utilizando-se as informações da literatura disponível. As frequências relativas foram calculadas através da fórmula $F = N1 \times 100/N2$, onde F= frequência relativa, N1 é o número da frequência de resposta e N2 está relacionado ao número de questionários respondidos (Tobias, 1992).

Ano Escolar	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11/12 anos	13/14 anos	15 anos	Total
1º Ano	05	02		01		02			10
2º Ano	01	02	07						10
3º Ano				01	04	03	01	01	10
4º Ano					04	04	02		10
Total	06	04	07	02	08	09	03	01	40

TABELA 01 –Relação idade / ano escolar de informantes alunos da amostra do estudo *Ludosofia e a formação do professor*. Fonte: SORIA, Alegria & ANDRADE, Antonia.Belém-Pa. Escola Superior da Amazônia –ESAMAZ -2010

Os índices de distorção idade / ano escolar estão diminuindo nos últimos anos, segundo dados do INEP (2000), embora haja uma média de 12 anos de permanência no Ensino Fundamental, identificamos distorção idade / ano escolar em alunos das séries iniciais da educação básica (**Tabela 01**). A persistir tal situação, considerando-se a idade de ingresso no ensino básico aos 06 anos, significa que alguns destes estudantes concluirão o Ensino Fundamental aos 18 anos ou mais.

A escola [...] partindo do princípio da igualdade entre os homens, [...] agrupa os alunos em classes ditas homogêneas, em seguida dissemina os conhecimentos de forma diferenciada (cada classe tem um nível), e por meio de avaliação torna explícitas as desigualdades e diferenças no processo em que todos os alunos são submetidos aos mesmos instrumentos de avaliação. O produto final é expresso sob

a forma de valores numéricos distintivos, com ênfase no desempenho individual do aluno, sendo comparados os resultados entre si, a partir de uma referência padrão. Este se converte num dos procedimentos mais importantes dos quais a escola se utiliza para diferenciar e mostrar o fracasso de seus alunos. (Carmo, 2001)

Como instituição social educativa, a escola vem sendo questionada acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Elas decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação

Ano de início da docência	Nº Absoluto
1965	01
1977	01
1983 -1985	02
1990 -1993-1996-1998	04
2007	01
Total	09

TABELA 03 – Ano de início da prática docente dos professores informantes da amostra do estudo *Ludosofia e a formação do professor*. Fonte: SORIA, Alegria & ANDRADE, Antonia. Belém-Pa. Escola Superior da Amazônia – ESAMAZ - 2010.

do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado. A educação para a democracia necessita de tempo para a formação do comportamento pautado pelos hábitos de tolerância e cooperação. É através da democracia que o ser humano tem mais consciência de si mesmo e de seus semelhantes o que o habilita para o exercício de

sua soberania. A escola é o *locus* privilegiado para a prática da democracia porque é a única instituição cuja função oficial e exclusiva é a educação, embora a família, os meios de comunicação a igreja e outras instituições também exerçam referida função.

Atualmente pensa-se que a relação entre educador e educando deve acontecer no processo de formação democrática de ambos. Um plano de educação para a democracia precisa ser um projeto não apenas de

um governante, mas um projeto a ser assumido por toda a nação. Benevides (2008).

Na escola, *locus* do estudo, constatamos que, a maioria dos 09 professores que responderam ao questionário, (**Tabelas 02 e 03**), começaram a trabalhar como docentes após a formação superior, o que em tese, os habilita de forma qualitativa para

Ano de formatura	Nº Absoluto
1979	01
1982 -1987	02
1996 -1999	03
2003-2003	03
Total	09

TABELA 02 – Ano de formatura dos professores informantes da amostra do estudo. *Ludosofia e a formação do professor*. Fonte: SORIA, Alegria & ANDRADE, Antonia. Belém-Pa. Escola Superior da Amazônia – ESAMAZ - 2010.

participarem ativamente do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico em curso na escola. A responsabilidade da constituição do projeto da escola não é somente da direção. É uma gestão democrática escolhida partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo. Assim realizada, a eleição de um diretor ou diretora é possibilitada pela escola, com a preocupação de ter um representante capaz de conduzir o processo de elaboração do projeto pedagógico que atenda as possibilidades de inovação no trabalho educativo. Consideramos necessário, que todas as disciplinas sejam contempladas com atividades lúdicas, necessárias para o estímulo da inteligência do aluno, sendo fundamental a devida capacitação dos professores.

Opinião sobre o brincar na escola	Sim		Não		Sem resposta	
Possibilidade de brincar na escola	30	75,0%	08	20,0%	02	5,0%
Possibilidade de brincar na sala de aula	11	27,5%	24	60,0%	05	12,5%
Importância da brincadeira para os estudos	15	37,5%	24	60,0%	01	2,5%
Brincar significa fazer o que quiser?	11	27,5%	27	67,5%	02	5,0%
Momento de brincar na escola (somente nas aulas de Educação Física, de Arte e no Recreio)	17	42,5%	22	55,0%	01	2,5%

TABELA 04–Opinião sobre o brincar na escola segundo informantes alunos da amostra do estudo *Ludo".sofia e a Formação do Professor*. Fonte: SORIA, Alegria & ANDRADE, Antonia.Belém-Pa. Escola Superior da Amazônia – ESAMAZ - 2010

No processo global a educação está se organizando aos poucos, contando efetivamente com as pesquisas científicas que buscam uma unidade no mundo que deve levar em conta as diversidades dos seres humanos. A **Tabela 04**, por exemplo, aponta discordância entre alunos e professores no que diz respeito ao lúdico na sala de aula. Talvez pela necessidade de melhor capacitação docente, ao contrário da maioria dos professores a maioria dos alunos não identifica práticas lúdicas na sala de aula, embora encontrem espaços na escola para exercerem o seu direito ao brincar.

Para uma criança de 10 anos, 4º ano, que mora com a mãe e diz não ter religião, *brincar nada significa*; outra criança do 4º ano, sem religião, não informa com quem mora nem o que significa brincar, mas considera que a brincadeira é importante para os estudos; outra criança também do 4º ano, católica não informou com quem mora nem o que significa brincar. Talvez estas crianças estejam vivenciando situações de conflito que poderia ser identificada pelo professor por meio de práticas pedagógicas que envolvam o

compartilhamento e aproximação maior entre alunos, professores e familiares. A aprendizagem eficiente está condicionada à existência de problemas que surgem na vida do educando e que não devem dar-lhe a certeza de fracasso, mas estimulá-lo a resolvê-los.

Para os alunos informantes brincar significa *conhecer amigos novos, conhecer pessoas, gostar de brinquedos, jogar bola, uma coisa muito legal, bacana, uma alegria, uma diversão, animação, correr, ser livre, fazer física, amarelinha, pega-pega, simpatia, um bocado de coisas*, predominando as respostas que relacionam o brincar com *alegria e uma coisa muito legal*, respostas condizentes com o que diz Rubem Alves (2003):

O meu palpite é que, se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito o que falar sobre a amizade e o companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender.

Quatro alunos não responderam com quem residem (**Tabela 05**), alertando-nos para a questão do trabalho doméstico, considerando-se que a PNAD, realizada anualmente pelo IBGE mostra que hoje 2,1 milhões de jovens entre 05 e 17 anos trabalham, principalmente, na agricultura e em afazeres domésticos. Essas crianças assumem a responsabilidade de contribuir para o seu próprio sustento e até de familiares, sendo afastadas do mundo de jogos, brincadeiras e aprendizagem previstos constitucionalmente. Porém, a maioria das crianças e adolescentes pesquisados têm familiares como responsáveis, predominando os próprios pais.

Responsáveis	Nº Absoluto	Nº relativo
Pais	20	50,0%
Mãe	05	12,5%
Pai	03	7,5%
Mãe e padrasto	03	7,5%
Tias	04	10,0%
Avós	01	2,5%
Sem resposta	04	10,0%
Total	40	100,0%

TABELA 05 – Responsáveis pelos informantes alunos da amostra do estudo *Ludosofia e a Formação do Professor*. Fonte: SORIA, Alegria & ANDRADE, Antonia. Belém-Pa. Escola Superior da Amazônia – ESAMAZ - 2010

Os pais, avós e outras pessoas com as quais a criança convive, tendo ou não recebido aprendizagem formal podem ajudá-la a entender e selecionar caminhos para o seu desenvolvimento pessoal e social. A aprendizagem acontece quando a informação nova relaciona-se com conceitos claramente formulados. Daí, a importância do educador, que nem sempre é o professor da educação formal, mas o pai, a mãe, avós,



tios, etc., que transmitem à criança hábitos culturais relacionados ao seu local de origem, noções de respeito ao outro, responsabilidade com o patrimônio público e privado, religiosidade, etc. Todo esforço no sentido de formar cidadãos mais humanos deve nortear o processo educativo:

Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a educação. Meu pedido é: ajudem seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e aritmética são importantes para fazer nossas crianças mais humanas. (Depoimento encontrado em um campo de concentração nazista. Cit. *in* Kliem, E. J. , 1977)

Desde cedo as crianças recebem muitas informações, inclusive coisas inadequadas para as suas idades. Muitas vezes a atitude do aluno em sala de aula está diretamente ligada com as relações em sua moradia, algumas vezes marcada por agressões físicas e psicológicas. Deste modo, a prática de uma educação homogênea como pensava Comenius, isto é, uma forma universal de educar, prejudica em muito o aluno visto que, em uma sala de aula existem várias culturas e personalidades diferentes e que precisam da flexibilidade na lógica da metodologia aplicada.

Se formos entender o aluno como um mero agente passivo no processo de aprendizagem é algo que, cada vez mais, parece incompatível com a realidade. Algumas abordagens teóricas que procuram analisar o comportamento muitas vezes propõem a adaptação do estudante regulando a aprendizagem sem uma perspectiva da autonomia e auto regulação como indivíduos ativos e críticos.

A gestão participativa da escola proporcionará um melhor conhecimento de todos os seus atores, propiciando um contato permanente entre professores, funcionários, alunos e seus responsáveis levando a todos o conhecimento das ações educativas. A este respeito, há unanimidade entre os professores informantes de que um projeto político pedagógico orientado pelo lúdico contribui para a melhoria das relações sociais na escola.

Quando pretendemos entender a ação docente temos de considerar, sobretudo, que o processo de formação do professor é crescente e contínuo. Portanto, uma dimensão lúdica na formação do profissional é parte integrante do processo, amplo,



complexo e integral da vida. Diante desse quadro aparece outra questão: não se pode distinguir formação profissional da formação pessoal. É algo indissociável de auto formação entre o estudo, a reflexão individual e a interação coletiva de ideias e troca de experiências vivenciadas pelo professor.

Enquanto o aluno desenvolve seu aprendizado, o professor ganha experiência para a sua vida profissional e pessoal. Com o lúdico em sala de aula o professor passa também a aprender ou a reaprender a brincar, facilitando o gosto da criança pelo estudo. Se a criança canta música que fala em números ela vai gostar de aprender a contar números, se brincar com letras vai ter facilidade de aprender a conhecer letras, se brincar de formar palavras, claro que essa criança vai aprender a formar palavras, mas também vai aprender a tornar-se humana, que é o mais importante para a vida no planeta.

Montessori passou a ter interesse em compreender a brincadeira como uma força que comanda o processo da aprendizagem através das experiências e descobertas do ato de brincar. Portanto, é neste contexto, que o jogo ganhou um espaço como ferramenta ideal de aprendizagem, devido estimular o interesse dos alunos, dando-lhes segurança e contribuindo com novas descobertas. No círculo familiar, nas salas de aula, nas ruas, nas favelas, nas igrejas e templos religiosos, nas gangues de jovens, nas torcidas organizadas, nos diversos espaços sociais onde se opõem vários valores morais, éticos, e políticos, e culturais ser cidadão é poder ter a certeza de que é possível ter uma vida digna e feliz.

É muito importante que as faculdades e institutos de educação passem a mostrar para o aluno em formação a importância do jogo, indicando engajamento nas lutas em defesa da garantia do direito da criança, articulando projetos acadêmicos que criem acervos sobre o tema do brincar e do brinquedo, disponíveis para os alunos em suas práticas de ensino.

Em nosso uso rotineiro, há uma tendência a tratar os termos “jogo” e “trabalho” como opostos e, correspondentemente, trabalho é visto como sério e jogo como frívolo. Para Platão, entretanto, jogo e trabalho não são opostos um ao outro, na medida em que o jogo pode ser sério e útil quando ele contribui para o processo educacional. [...] No contraste entre o jogo sério e o frívolo encontra-se uma valiosa distinção entre o que pode ser determinado respectivamente “jogo bom” e “jogo mau”. Podemos diferenciar um do outro se a atividade relaciona-se ao fim último da educação, isto é, ao conhecimento do Bem e à aplicação desta visão à vida diária em uma sociedade boa. Todas as formas de jogo que visam ou dirigem-se a este



objetivo são considerados bons jogos. (Krenz, 2010)

Uma criança que não brinca não vive a infância, passa pelas etapas deixando espaços vazios que mais tarde poderão se manifestar em personalidade instável, irresponsabilidade consigo e com outras pessoas, com a comunidade e com a formação de futuras gerações adultas. A criança que é forçada a cobrir o tempo de jogo, do ludo, com responsabilidades e compromissos de trabalho tem prejuízo na formação de valores, porém, ainda que lhe seja negado o direito de brincar, ela aprende a manipular leis e fatos para dar lugar ao sonho, ao prazer e à brincadeira. No entanto, essa criança pouco poderá contribuir para a construção da ciência, pois a criatividade advém da possibilidade da conjunção de fatores onde o brincar é importante, mas não o único fator.

A interação existencial da criança com o tempo livre, com o estudo e com o jogo pode conduzi-la a consciência de que a realidade é mais do que os dados da natureza, que se dá de uma forma cultural e que existe um risco como o fatalismo que leva a aceitação de situações injustas e submissas aos poderes perpetuados por pessoas “*que não tiveram infância*”. Neste aspecto identifica-se em todo o grupo de professores que responderam ao questionário o reconhecimento de que é necessário discutir as questões do processo investigativo no campo da Ludosofia, apontando para o interesse dado ao tema, com a consciência da necessidade de qualificação.

Um resumo do estudo sobre a formação dos professores mostra que, a maioria nasceu em Belém, predominam casados, católicos, e formados a partir das décadas de 80 do séc. XX. Apenas três concluíram a pós-graduação. Seis professores dizem ter domínio sobre o tema da ludicidade, dentre eles 03 concluíram pós-graduação, tendo como referências teóricas Celso Antunes, Jean Piaget, Sonia Kramer, Florestan Fernandes, Paulo Freire e Emília Ferrero. As referências dos que não fizeram pós-graduação e têm domínio sobre o tema são: Paulo Freire, Iracema Meireles, Célia Passos e literatura infantil. Entre os 03 que disseram não ter domínio sobre o tema 01 completou a pós-graduação e em suas referências teóricas são citados autores como Vygotsky, Rousseau, Dewey, Piaget.

Entre os professores pesquisados há unanimidade nos seguintes pontos: O prazer é essencial ao equilíbrio do ser humano; A ludicidade como um paradigma para a educação, se expressa como um método de aprender brincando; Um projeto político pedagógico orientado por uma pedagogia da ludicidade contribui para a melhoria nas relações de todo o corpo funcional da escola; O lúdico é importante para o



desenvolvimento do aprendizado da criança nas séries iniciais; É necessário discutir as questões do processo investigativo no campo da ludicidade.

Somente um informante afirma não adotar práticas lúdicas na sala de aula da escola; 06 admitem ter domínio teórico sobre o tema; 08 professores consideram que os alunos das séries iniciais da Escola não identificam a ludicidade apenas no recreio e nas aulas de educação física e artística.

O futuro pertence a quem souber libertar-se da ideia tradicional do trabalho como obrigação ou dever e for capaz de apostar numa mistura de atividades, onde o trabalho se confundirá com o tempo livre, com o estudo e com o jogo, enfim, com o ócio criativo. (Di Masi, 2000)

Considerações finais

Refletir sobre a temática da pesquisa é tarefa desafiadora, até porque embora tenhamos constado que, desde a Idade Antiga, o lúdico é posto como necessário para o processo de aprendizagem e a bibliografia contemporânea seja vasta em conteúdos que podem contribuir para uma pedagogia prazerosa, não é isto que se encontra na maioria das salas de aula.

Reconhecer o lúdico como direito envolve também o reconhecimento de deveres, pois a ludicidade na educação não significa descompromisso com a competência técnica. Se o aluno tiver certeza de que está em um ambiente seguro ele se sentirá mais tranquilo e seus esforços serão maiores, ou seja, a cooperação é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Porém, ao mesmo tempo em que o professor almeja a escola ideal, criativa e libertadora, deve também estudar as condições concretas que impedem a sua realização. O professor deseja a escola ideal, criativa e libertadora não só para o aluno como para ele próprio com a troca de conhecimentos. Esse ideal precisa de condições concretas que não impeçam a sua realização, ou seja, salas adequadas, higienizadas, enfim ambiente organizado.

Atualmente, há pressão internacional e exigências das novas necessidades da civilização para que as pessoas avancem nos estudos, além do ensino fundamental. Tal fato vem se constituindo preocupação dos gestores da educação do Brasil e dos professores que além das exigências de sua profissão ainda têm de lidar com os baixos salários e más condições estruturais em muitas escolas públicas.

No Brasil, as escolas da rede pública estão, muitas vezes, com uma distorção relacionada a sua missão devido atenderem mais a fome da criança e do jovem que as



frequentam do que a educação, devido a situação econômica das famílias não corresponderem ao desenvolvimento social desejado por todos os cidadãos.

Portanto, o grande desafio se encontra em como tornar efetiva a Ludosofia na formação do professor, de forma a habilitá-lo não apenas na teoria, mas na prática docente. Muito pouco se tem estudado sobre o que buscar nesse caminho para esclarecer e assegurar uma formação de qualidade aos professores, qual o tratamento a ser dispensado à prática de ensino, quais os elementos constitutivos da prática docente, qual a importância do estágio supervisionado na formação dos professores e na construção da identidade docente norteada pela crítica, criatividade e abertura para o novo.

A definição de paradigmas nos cursos de formação de professores é de fundamental importância para ter uma avaliação mais apurada das concepções de prática de quem oferece a formação. Tal definição teria finalidade reflexiva para o curso formador dos docentes para legitimar e explicitar suas escolhas. Isso exige reflexão a respeito da problemática da relação teoria e prática na busca de novas alternativas para ultrapassar o plano da competência, no sentido estrito do aprender a refletir, e se posicionar como produtor de ideias e práticas.

Formar professores não significa valer-se somente das teorias, mas submetê-las à realidade de uma atividade na qual entra ação e reflexão que operam os caminhos que conduzem o homem a se apropriar da realidade que deseja atingir, conhecer e transformar, daí que teoria e prática são indissociáveis.

A hipótese do trabalho de que os professores das séries iniciais da escola *locus* do estudo não utilizam atividades lúdicas em suas práticas cotidianas de sala de aula obteve respostas diferenciadas de professores e alunos. Os primeiros dizem empregá-las e os segundos, na sua maioria, não as identificam no espaço da sala de aula e sim no recreio, nas aulas de Arte e de Educação Física; a hipótese de que a maioria não aprendeu durante a sua formação como empregar a ludicidade como um método de ensino e aprendizagem não se confirmou, pois apenas uma professora formada na década de 70 não teve a disciplina no conteúdo curricular durante a sua formação e todas citaram referências teóricas significativas para a compreensão da Ludosofia na Educação.

Entendemos que o plano de competência no sentido do aprender a refletir e se posicionar é um caminho para resolução de problemas e necessidades que dão sentido ao trabalho docente. Transformar teoria em prática é um saber indispensável na formação inicial e que conduz a investigar a realidade por meio de processos entre professores formadores e os futuros professores, ao examinarem e questionarem criticamente o seu



fazer o seu pensar frente ao conhecimento. São os desafios dos professores e alunos que podem atribuir significados aos conteúdos ensinados e aprendidos.

São raras as crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental que questionam como usarão e para que serve o que aprendem na escola. Estimular tais questionamentos pode ganhar dimensões maiores quando são confrontados com os saberes disponíveis, de forma mais atraente, por outros meios. Enfrentar esta situação pode conduzir professores e alunos das faculdades e institutos de formação de professores a refletirem sobre a necessidade de esforços para reverem paradigmas de ensino que não estão respondendo às necessidades e exigências de um novo tempo.

O professor em formação, como a maioria das pessoas, tem a experiência vivenciada com a arte do brincar. Portanto, pode-se entender que diante da questão do lúdico tal experiência deve ser considerada nas salas de aula das faculdades e institutos de formação de professores com a troca de saberes entre professores e acadêmicos.

Durante a formação do professor há momentos muito importantes que podem aguçar a sensibilidade, a paz, a harmonia, e a alegria. O lúdico pode facilitar a vida do futuro profissional que precisa ter equilíbrio para cumprir com suas funções pedagógicas: transmitir conteúdos e habilidades, ensinar e aprender, contribuir para a construção do ser humano para o exercício da cidadania, para a vida coletiva, para o desempenho das funções sociais, para a prática da justiça social, igualdade e respeito às diferenças sociais.

O ludo na educação básica atende não apenas às descobertas da ciência da Educação, mas aos dispositivos legais previstos por organismos nacionais e internacionais relativos ao direito que a criança tem à brincadeira.

A Ludosofia considera a inteligência da criança; tem a concepção de que ela é dotada de valores positivos e que por meio do jogo ela se expressa, espontaneamente, sentindo o valor de sua liberdade. Muitos estudiosos constataam que as atividades lúdicas facilitam o estudo e, por esse motivo as indicam como instrumento da aprendizagem, em todas disciplinas, pois todas tem algo que envolve o jogo de forma que os alunos tenham interesse de estar na sala de aula, tendo o prazer em aprender.

Em nossa opinião, a Ludosofia na Educação é um conhecimento na arte de brincar para além dos espaços do recreio, das aulas de Arte e de Educação Física e mesmo da sala de aula; trata-se de um paradigma relacionado à expectativa de um Projeto Político Pedagógico que tome a escola como um espaço para o convívio social, onde os conteúdos das disciplinas serão realizados por meio de recursos que levem em conta as habilidades e interesses de alunos, professores e demais funcionários em busca da



construção de novas habilidades, novos interesses, novos saberes.

O importante do conhecimento do brincar é uma realidade que está sujeita ao planejamento, ao compartilhamento e ganho da confiança do outro – aluno e professor – que aprende e apreende, pois quem joga com alguém, arrisca-se, desafia-se, intervém de forma aberta ou delimitada e, educar para as relações éticas, significa ter consciência das limitações políticas e econômicas presentes na realidade social.

Entendemos que um mundo mais humano, mais religioso, mais pacífico e amoroso resultará da aquisição de conhecimentos e saberes que relacionem teoria e ação de forma que seja possível analisar tanto os meios de opressão quanto de libertação.

Assim como as professoras informantes da amostra do estudo temos a convicção de que a Ludosofia como paradigma na Educação exige maior investigação para desenvolver instrumentos prazerosos ao processo de ensino e aprendizagem. Ainda é preciso combater ideias que divulgam que a atividade lúdica como método didático formará homens e mulheres despreocupados com o trabalho, pois o mundo precisa de pessoas interessadas em buscar no trabalho um meio de prazer.

Bibliografia

- Alves, Rubem (2003). A Alegria de ensinar. São Paulo. Papirus,
- Antunes, C. (2002). Novas Maneiras de Ensinar- Novas formas de Aprender. Rio de Janeiro: Artmed,
- Aranha, Maria Lúcia de Arruda (2006). História da educação e da pedagogia: geral e Brasil - 3. ed.-rev e ampl.-São Paulo: Moderna
- Di Masi, Domenico (2000). O ócio criativo. São Paulo: Ed. Sextante
- Freire, Paulo (1987). Pedagogia do Oprimido. 17ª edição. São Paulo. Paz e Terra.
- Freitas, Iraíde Marques de e Gebran, Raimunda Abou (2006). Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo : AVERCAMP
- Gadotti, Moacir (2002). Boniteza de um Sonho - Ensinar e Aprender com Sentido. Cortez, São Paulo.
- Huizinga, J. (1971). Homo Ludens. São Paulo, Perspectiva - Edusp,.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. www.inep.gov.br. Consulta em 8 de março de 2010
- Kishimoto, M.T.(2001). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez
- Kliem, E.J. (1977). Construindo com Ciências: uma proposta construtiva. São Paulo, SRP.
- Lauand, L Jean. Deus Ludens - O Lúdico no Pensamento de Tomás de Aquino e na



Pedagogia Medieval. Universidade de São Paulo.

www.hottopos.com/notand7/jeanludus.htm. Consulta em 20 de fevereiro de 2010.

Medeiros, João Guilherme Rodrigues (2008). Formação de Professores: a dimensão lúdica em questão. Universidade Federal de São Carlos. Cadernos de Pedagogia. Ano 2. Vol.2. Ano 3. Janeiro/julho.

Morin, Edgar (1986). Para sair do século XX. Trad. Vera Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Nova Fronteira

Moura, Manuel (1996). A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. São Paulo, Cortez.

Raupp, Marco Antonio. **Educação** brasileira exige medidas excepcionais... SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=71181 Consulta em 30 de maio de 2010.

Santos, Cristiane Szymanski dos. & Pavelacki, Luiz Fernandes. A Ludicidade e o Desenvolvimento Escolar da Criança.

guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2005/artigos/pedagogia/30.pdf – Consulta em 20 de fevereiro de 2010

Santos, Jilvania Lima dos. Ludosofia: um dos possíveis caminhos da educação. www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/585.htm - Consulta em 6 de janeiro de 2010

Santos, Santa Marli P. dos (org) (1999). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes.

Santos, Santa Marli P. dos (org) (2008). A Ludicidade como Ciência. Vozes. Petrópolis.

Sarti, Hilda Lucia Cerminaro (2005). Formação do (a) professora (a): construindo saberes numa relação afetiva, dialógica e lúdica. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 19 a 22 de setembro. Anais.

Vygotsky, Lev S. (1998). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.