

O BRINCAR NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – PORTUGAL (1997-2017)

PLAYING ON EDUCATIONAL POLICIES AND EARLY CHILDHOOD
PROFESSIONALS TRAINING – PORTUGAL (1997-2017)

Catarina Tomás

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Lisboa. Investigadora do CICS.NOVA.FCSH NOVA. Doutorada em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, UMINHO, Portugal.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9220-964X>
ctomas@eseix.ipl.pt

Manuela Ferreira

Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Investigadora do CIIE. Doutorada em Educação pela mesma universidade. Portugal.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4512-1669>
manuela@fpce.up.pt

RESUMO: No atual panorama socioeducativo identifica-se uma controvérsia na Educação de Infância em que a escalada da sua ‘escolificação’ vem sendo confrontada com a sua desconstrução e a defesa de uma pedagogia da infância na qual o brincar, como direito das crianças e expressão cultural infantil, é assumido como (com)texto informal de aprendizagens holísticas, essenciais à sua formação pessoal, social e cultural. Entrecruzando contributos dos Estudos da Infância e das Ciências da Educação, analisam-se políticas para a Educação de Infância (1997-2017) e relatórios da Prática de Ensino Supervisionada dos mestrados profissionalizantes para a docência com crianças até 6 anos, em instituições de ensino superior públicas e privadas de Portugal (2014-2017), visando, no primeiro caso, i) identificar a presença do brincar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997, 2016), e suas conceções; no segundo caso, i) mapear os relatórios dedicados ao brincar em contextos de creche e jardim de infância; ii) analisar e problematizar as conceções do brincar que são privilegiadas e, por consequência, as de criança, educação e educador/a, nas lógicas e sentidos atribuídos pelas estudantes por relação com a sua prática pedagógica. Advogando a educação de infância como promotora da cidadania das crianças, reivindica-se o brincar como direito de participação delas e como base empírica imprescindível para fundamentar práticas pedagógicas contra-hegemónicas mais equitativas e justas.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Educação de Infância; Lógicas e Sentidos Atribuídos pelas Estudantes; Políticas Educativas; Relatórios da PES.

ABSTRACT: Early Childhood Education shows a controversy between schooling on one side, and its deconstruction and pedagogy in early childhood education on the other side. To play is a children's right and an expression of culture of childhood, and it is assumed as an informal learning holistically of central importance to their personal, social and cultural foundation. Combining Childhood Studies research (1997-2017) and Reports of Supervised Teaching Practices at professional Master graduate program's at public and Private Higher Education Institutions in Portugal (2014-2017) – which aim to prepare educators who are going to work with children until the age of 6, we intend (i) to identify playing in the Pre-School Curriculum Guidelines (1997, 2016), and its conceptions; (ii) to analyse the Reports that deal with playing at day-care centres and kindergartens; (iii) to analyse children's possibilities of playing, and thus having access to education. Children's education must be seen, as a citizenship right, therefore playing is a right of children. Playing constitutes the empirical and necessary basis in order to create egalitarian counter-hegemonic pedagogical practices.

KEYWORDS: Play; Childhood Education; Logics and Meanings Attributed by the Students; Education Policies; STP Reports.

1 Crianças, educação de infância e direito a brincar: uma relação controversa

No atual panorama socioeducativo, pautado por políticas de orientação neoliberal que sobrevalorizam modos de transmissão pedagógica formais que enfatizam a literacia, a numeracia a ciência e os currículos de coleção, uma das controvérsias que atinge o campo da Educação de Infância (EI) acontece quando ali eclodem tensões e contradições entre o reconhecimento distintivo do brincar e do aprender (SUTTON-SMITH, 1997; BROOKER; BLAISE; EDWARDS, 2014), particularmente quando se procura o lugar sociopedagógico e político que é ocupado pelo brincar das crianças no dia-a-dia das instituições socioeducativas a elas destinadas.

Com efeito, sendo o brincar, na sua imensa variedade e complexidade, umas das maiores realizações da espécie humana, a par da linguagem, da cultura e da tecnologia, e, na verdade, uma condição crucial à sua possibilidade de existência (WHITEBREAD, 2012), assiste-se, no decurso da modernidade, nas sociedades ocidentais, a processos da sua classificação dependentes de condições económicas e estruturas sociais, crenças religiosas e pesquisas científicas, geradores de consequências sociais várias. Uma delas foi a segregação das crianças do mundo produtivo dos adultos, segundo um reconhecimento da sua especificidade, a que se associa a idealização con-

cetual do tempo da infância como sendo, sobretudo na pequena infância, dedicado à experimentação de si e do mundo pelo brincar (ARIÈS, 1973; BROUGÈRE, 1998). Ou seja, mediante atividades lúdicas autodeterminadas e livremente escolhidas, autotélicas, autogratificantes e prazerosas, fluidas e incertas, altamente imaginativas, mas triviais e economicamente improdutivas. Ao longo do século XX, o brincar não apenas se tornou predicado intrínseco e específico de uma natureza das crianças, fundador e fundamento da instauração da sua alteridade face aos adultos e aos seus mundos, como veio a ganhar estatuto de direito próprio e universal (art.º 31, CDC, 1989¹), acabando por se tornar a definição das definições da infância e uma das descrições mais dominantes das suas ações sociais (FERREIRA, 2004). Ao mesmo tempo, face à intensificação da institucionalização da pequena infância em creches e jardins de infância (JI), o brincar das crianças constitui-se como uma das ações mais diretamente relacionada com os direitos de provisão da sua educação (art.º 28, CDC, 1989) e os da sua participação (art.º 12, CDC, 1989), complexificando a rede de relações entre o brincar e o aprender na pedagogia, currículo e avaliação na EI.

Ora, a história da EI e suas tradições pedagógicas e curriculares, não obstante diferenças e tensões, mostra como desde a sua génese é sublinhada a importância atribuída à atividade lúdica como meio de educar as crianças (BERGEN, 2014; WOOD, 2014), sendo-lhe associadas as

qualidades do brincar livre que refletem os modos pelos quais (...) conduzem a sua aprendizagem e desenvolvimento através de atividades auto-iniciadas: fazer escolhas e tomar decisões; expressar e perseguir interesses; exercer agência e propriedade [*agency and ownership*]; gerir-se a si, aos outros e aos materiais (...). O brincar livre é realizado no seu próprio interesse e os objetivos que são formulados pelos jogadores emergem, ou são planeados, dentro do contexto do brincar. (WOOD, 2014, p. 116)

São precisamente estas qualidades do brincar das crianças, muito especialmente o seu potencial para subverter e desafiar a ordem geracional e a ordem institucional – regras, comportamentos, convenções sociais e rotinas pedagógicas –, que, segundo Wood (2014), o tornam difícil de controlar e regular nos contextos educativos. Daí que, “a interface brincar-pedagogia

permaneça problemática quando as versões políticas do brincar favorecem os planos e as estruturas adultas.” (WOOD, 2014, p. 116) Por outras palavras, o ponto da discórdia não recai na negação do brincar nem no reconhecimento das suas virtudes e potência na infância e EI, mas antes nos seus sentidos e nos usos que dele são feitos ao nível das políticas, da formação de profissionais e das práticas pedagógicas em curso e em transformação.

Enfrentar a controvérsia requer então confrontar as mudanças e desafios que nos últimos 20 anos se têm vindo a colocar a determinados posicionamentos pedagógicos acerca do “brincar, suscetíveis de apoiar e mobilizar as crianças para ‘formas’ de aprendizagem.” (EDWARDS, BROOKER, BLAISE, 2014) Assim sendo, os ‘como’ brincar e aprender são entendidos e promovidos no campo da EI, no aqui e agora, são inseparáveis dos ‘como’ são localizados global e localmente na política educativa e nas micropolíticas do quotidiano em que se jogam o ensinar e o aprender, o currículo e a pedagogia, a formação e as práticas, e as infâncias. O brincar das crianças nos contextos da EI intersecta fatores socioculturais e forças políticas, mais do que apenas algo pertencendo ao domínio individual ou do(s) grupo(s) de pares. Posto isto, pode dizer-se que mudanças de política educativa protagonizadas pelo Estado, e em que se inscreve a prescrição ou a formulação de orientações curriculares para as crianças pequenas – em Portugal, as OCEPE (1997, 2016) –, têm revelado a prevalência de aprendizagens formais e a aquisição de competências escolares, por vezes mediante o que é designado por atividades lúdico-pedagógicas, em que o brincar das crianças, convertido em objeto de investimento para ensinar conteúdos académicos, e mediador de métodos de ensino didáticos, se torna crescentemente residual para aumentar o tempo para ‘aprender’. (RYAN; NORTHEY-BERG, 2014)

A standardização e generalização destes processos de ‘escolificação’ (GARNIER, 2009, 2016), mais ou menos explícitos, têm vindo a ser perspetivadas como medidas essenciais para assegurarem percursos escolares bem-sucedidos, pautados na *endurance* e num espírito empreendedor para virem a enfrentar os desafios de um mundo de trabalho flexível e incerto (FERREIRA; TOMÁS, 2018). Imprimem, assim, no presente, uma orientação futurística que reinscreve a teoria do capital humano na EI, “ao mesmo tempo que isso também serve como *tecnologia de antecipação*, com as suas análises de custos e benefícios que pro-

curam trazer alguns aspetos [futuro] que virá e evitar outros.” (ROSE; ABI-RACHED, 2013 apud MILLEI, 2015, p. 50 – grifos no original) Em tais políticas, a conceção de que o brincar é culturalmente mediado, socialmente situado e usado pelas crianças como texto e contexto para afirmarem identidades políticas é arrasado em prol da sua instrumentalização e formas de governamentalidade da EI. Trata-se, de acordo com Foucault (2014, p. 111-112), do

conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Segundo, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], ao desenvolvimento de toda uma série de saberes.

Simultaneamente, erguem-se vozes contrárias que questionam tais intentos do brincar no currículo da EI, fazendo a desconstrução crítica daquele paradigma e postando-se pela defesa e revalorização de práticas pedagógicas em que as crianças e seus mundos de vida assumem centralidade, em que o brincar, como direito e expressão cultural infantil, é reconhecido como contexto de aprendizagens informais holísticas, essenciais à sua formação pessoal, social, cultural, ética e de práticas de participação essenciais à construção e vivências da cidadania. (GARNIER, 2009, 2016; FERREIRA; TOMÁS, 2018)

Neste panorama controverso das relações EI, currículo, pedagogia e brincar, os/as educadores/as e futuros/as educadores/as são ou virão a ser, por dever de ofício, atores diretamente implicados na definição dos propósitos do brincar a dinamizar e desenvolver aquando da implementação das orientações curriculares, bem como dos critérios e opções necessários à

organização de condições e recursos para tal. Porém, pouco se sabe acerca destes/as profissionais quando o assunto é a sua formação pedagógica relativa ao brincar e ao brincar das crianças. Que lugar e que funções tem o brincar das crianças na creche e no jardim de infância (JI)? Em que medida e até que ponto as crianças dispõem de espaços-tempos para brincarem e são estimuladas a fazê-lo nestes contextos? Que papéis assumem os/as adultos/as e como se posicionam face ao brincar e ao brincar das crianças no decurso das suas práticas pedagógicas?, são algumas das questões a perseguir quando se pretende apurar as conceções de brincar, de criança, de educação e de educador/a prevalentes. Tais preocupações encontram fundamento no acervo de conhecimentos produzidos pelos Estudos da Infância acerca dos processos socioeducativos na EI e seus contextos institucionais, o que tem chamado a atenção para o carácter socialmente construído da infância e advertido que os modos como o mundo adulto e os/as adultos/as conceptualizam a infância e as crianças interfere quer nos modos como as perspectiva e projeta, quer como se relaciona com elas, acarretando consequências para as suas experiências de vida. (FERREIRA; ROCHA, 2016)

Neste sentido, perceber qual a importância atribuída ao brincar nas políticas educativas para a EI, particularmente nas OCEPE (1997², 2016³), torna-se um ponto de partida e um contexto de referência para, seguidamente, prestar atenção e perscrutar alguns dos seus reflexos no culminar do percurso académico de formação de profissionais da EI, aquando da Prática de Ensino Supervisionada (PES), a realização de um estágio em contexto profissional que implica a observação e a intervenção das/os futuros/as profissionais, e a elaboração de um relatório a defender em provas públicas. (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio)

Entrecruzando os contributos dos Estudos da Infância com os das Ciências da Educação analisam-se as políticas educativas para a EI (1997-2017) e os relatórios da PES⁴ dos mestrados profissionalizantes para a docência com crianças até 6 anos, em instituições de ensino públicas e privadas (2014-2017), visando, no primeiro caso, i) identificar a presença do brincar nas OCEPE (1997, 2016), e suas conceções; no segundo caso, i) mapear os relatórios dedicados ao brincar em contextos de creche e JI; ii) analisar e problematizar as conceções do brincar que são privilegiadas e, por consequência, as de criança, de educação e de educador/a, nas ló-

gicas e sentidos atribuídos pelas estudantes por relação com a sua prática pedagógica. Advogando a EI como promotora da cidadania das crianças, reivindicava-se o brincar como direito de participação delas e como base empírica imprescindível para fundamentar práticas pedagógicas contra-hegemônicas mais equitativas e justas.

2 Fontes e processo metodológico

Entendendo a produção legislativa para a EI (os diplomas que enquadram e regulamentam a formação de educadores/as de infância entre 1986 e 2014) e a produção acadêmica (os relatórios da PES) como fontes primárias derivadas de um trabalho de racionalização, tanto político quanto científico, materializado numa documentação da realidade infantil e educativa relevante, e com implicações concretas nas suas oportunidades e experiências da/na infância, é nosso objetivo conhecer qual a importância atribuída ao brincar – em que medida, até que ponto e com que sentidos tem sido reconhecido o direito a brincar das crianças pequenas em Portugal. Com isso, busca-se apreender o estatuto das crianças nas instituições socioeducativas que lhe são destinadas – creche e JI.

Assim, a pesquisa de fontes primárias nacionais direcionou-se primeiramente para as políticas educativas relativas à EI, dando particular atenção às OCEPE, na medida em que sendo um documento de charneira entre as orientações emanadas do Estado e a sua concretização nos contextos educativos, constitui uma dupla referência tanto na formação de educadoras/es de infância quanto na construção de uma profissionalidade que se experimenta nas práticas pedagógicas enquanto estagiárias e se consolidará no exercício como profissionais. A análise destes documentos legais, facultando o enquadramento da EI nas suas principais finalidades e eixos estruturantes de ação, procura interrogar e compreender o lugar e a importância atribuídos ao brincar e às suas concepções.

Em segundo lugar, direcionou-se para a pesquisa de relatórios da PES, esse material empírico relevante (AFONSO, 2005), arena de concepções e narrativas, que necessita ser desocultado e analisado, e que, entre 2014-2017, elegeram o brincar como objeto de estudo e de intervenção pedagógica, visando: i) identificar, sistematizar e dar a conhecer o conjunto

de relatórios, que se encontram institucionalmente dispersos; ii) apurar a sua quantidade e variação temporal, segundo o subsistema, universidade e politécnico, de acordo com a natureza jurídica, instituições públicas e privadas e o contexto de investigação; iii) identificar as metodologias e contextos da EI privilegiados; iv) analisar a pluralidade de problemáticas em torno do brincar e as conceções de educação, de educador/a e de criança que subentendem; v) identificar os contributos de relatórios que focaram as perspetivas das crianças.

No caso dos relatórios PES, a opção metodológica pela pesquisa documental *online* tomou como primeira fonte da informação o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), neles buscando os mestrados que profissionalizam para a docência com crianças até 12 anos⁵ realizados entre 2014 e 2017. A sua deteção usou como palavras de busca, no título, ‘brincar’, ‘brincadeiras’, ‘brinquedos’, ‘culturas infantis’, ‘jogo’, ‘lúdico’, ‘recreio’, ‘tempo livre’, ‘participação’, ‘pré-escolar’, ‘educação de infância’ e ocorreu entre 3 de dezembro de 2018 e 29 de março de 2019.

Todas as informações descritivas e substantivas⁶ dos 917 relatórios identificados foram organizadas numa base de dados e, depois, sujeitas a uma abordagem analítica mista (CRESWELL, 2014). A análise estatística dos descritores recolhidos – para apreender a sua relevância relativa e desenvolvimento ao longo do período em estudo – usou o *software* IBM-SPSS *Statistics* versão 24 (Chicago, IL, EUA) e o nível de significância foi estabelecido $p < 0,05$. Foram realizadas estatísticas descritivas, incluindo frequências e percentagens para a totalidade da amostra e por curso de mestrado. A análise de conteúdo qualitativa visou identificar a tematização do brincar e surpreender as conceções de criança, de educação e de educador/a subjacentes às lógicas e sentidos atribuídos pelas estudantes por relação com a sua prática pedagógica, tendo procedido mediante a categorização e codificação das unidades de registo contidas nos títulos, e sendo as inferências aferidas com base nas palavras-chave e resumos.

Para o presente texto, selecionou-se um *corpus* específico de análise aplicando critérios de inclusão aos contextos de EI referidos nos relatórios PES, obtendo um total de 60 (65,93%) dos 91 identificados.

3 As políticas educativas e a formação de futuros/as profissionais da educação de infância

3.1 As OCEPE (1997, 2016) – entre as crianças e o/a educador/a, onde está o brincar?

Em Portugal, os anos 90 marcam uma transição paradigmática no campo de educação, associada sobretudo ao papel do Estado na definição e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (EPE). É neste período, que Vilarinho (2001) denomina *revitalização* (1995/97), que é publicada a Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) e, na sequência disso, são aprovadas as primeiras OCEPE (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto). Estas foram objeto de uma revisão recente – Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho –, o que expressa que algo está a mudar na sociedade, havendo novas demandas que se colocam à educação das crianças pequenas. (FERREIRA; TOMÁS, 2018)

As OCEPE, documento que explicita valores, princípios e finalidades comuns para uma mesma educação às crianças, define, ao mesmo tempo, os conteúdos e práticas de referência para a ação pedagógica dos/as educadores/as de infância. Neste enquadramento, nas OCEPE de 1997, o brincar está quase ausente (cf. Figura 1): a única referência explícita insere-se na área de conteúdo *Conhecimento do Mundo*. Em contrapartida, e como retradução do brincar que as crianças fazem das realidades pessoais e sociais (CORSARO, 1997), encontra-se uma referência clara à *Expressão Dramática*, perspetivada como uma forma de linguagem, a par de outras como a motora, plástica ou musical, com especial enfoque no corpo e na relação com os objetos. Neste entendimento do que poderá ser o brincar das crianças, mais do que a valorização das suas ações sociais e dos conteúdos das aprendizagens que informalmente realizam, o foco parece ser deslocado para um/a educador/a omnipresente, como alguém com a missão de ampliar e intervir para complexificar as ações das crianças. Trata-se, portanto, de uma visão do brincar preocupada com o nível das aprendizagens e do desenvolvimento da criança, sobretudo o cognitivo, tutelados pelo/a educador/a. Pode então dizer-se que, nas OCEPE de 1997, o pendor educativo do que é preconizado para as crianças pequenas pontua a necessidade de estas adquirirem determinadas aprendizagens, segundo

um padrão de desenvolvimento progressivo, que deixa subentender uma conceção de criança como sujeito em desenvolvimento e do brincar como instrumento ao serviço do ensinar.

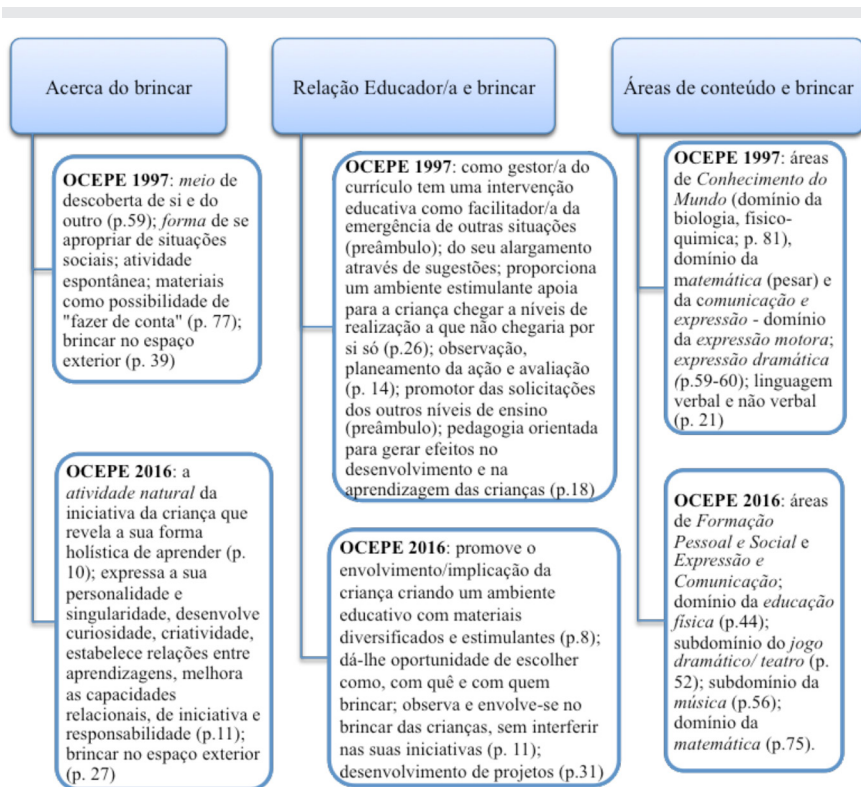


Figura 1: Brincar nas OCEPE (1997, 2016) – relações com /a educador/a e o currículo da EPE

Fonte: OCEPE (1997; 2016).

Ao contrário, na revisão das OCEPE, em 2016, o brincar torna-se explícito, com mais de 20 referências ao longo do documento. Agora, o papel do/a educador/a, embora reitere dimensões relativas ao ambiente educativo já expressas anteriormente, sugere mais abertura e atenção às crianças nas suas escolhas, processos e relações preferenciais, do mesmo modo que sublinha tanto uma atitude de observação e envolvimento adul-

to sem interferir nas suas iniciativas, como uma dinâmica de interação em que se articulem as iniciativas das crianças e as propostas do/a educador/a, promovendo relações inter e intrageracionais.

Tais mudanças parecem ficar a dever-se à existência de um novo quadro teórico e ideológico, para além da perspectiva dominante da Psicologia do Desenvolvimento, que aponta para uma conceção das crianças como atores sociais, produtoras de culturas e sujeitos de direitos, incluindo o do brincar (cf. Figura 1). O brincar surge então disseminado em vários domínios das OCEPE; um reconhecimento explícito de que, no entanto, coabita com uma conceção igualmente inequívoca do brincar como meio para aprender. Tal não invalida a presença de uma visão das aprendizagens que – agora sublinhando uma visão construtivista e holística, integrando diferentes saberes, físicos e mentais – redobram e reinventam sentidos produzidos por crianças competentes e situadas numa rede de relações sociais.

Ora, se se considerar que na visão holística da educação da criança os seus conceitos de mundo e de conhecimento se compartilham mutuamente e são tratados como estando desenvolvidos e equivalentes, não se confundindo com um amontoado avulso de informações; e que, enquanto adultos/as-educadores/as não precisamos de concordar mas de os respeitar (cf. KLUS-STANSK, 2009), para, a partir disso, se co-construir um entendimento comum, será esta proposição teórica que estará em causa aquando da implementação das OCEPE na prática quotidiana, pois dela – brincar e aprender – depende a interpretação que o/a educador/a fizer. É essa mesma questão que se coloca na formação de educadores/as, ou seja, muito da sua formação inicial dependerá das conceções e práticas aprendidas teoricamente nas suas escolas de formação; muito dependerá dos/as profissionais e dos contextos em que realizarem o(s) seu(s) estágio(s).

3.2 A formação de educadores/as de infância em Portugal

A discussão sobre formação de educadores/as de infância, não sendo um tema recente ou inovador nas Ciências da Educação, continua a configurar-se como importante face às intensas e aceleradas transições paradigmáticas que têm afetado o campo da EI, particularmente as que se

fizeram sentir a partir do início dos anos 90, por via adesão ao Processo de Bolonha⁸, quando se assiste a um processo de redefinição de funções e trajetórias destes/as profissionais.

Uma breve recensão cronológica dos diplomas que enquadram e regulamentam a formação de educadores/as de infância entre 1986 e 2014 (cf. Figura 2), em Portugal, possibilita revelar a natureza das questões percecionadas e incluídas nas agendas políticas, sendo os anos de 2007 e 2014 dois marcos fundamentais pela exigência, num primeiro momento, de uma formação superior, com percursos, tempos e planos de formação diversificados; e, num segundo momento, para as sucessivas alterações a essa formação, que decorrem de compromissos, de pressões internacionais e de opções políticas dos sucessivos governos relativamente à educação, em geral, e à formação de docentes, em particular. (TOMÁS; GONÇALVES, 2018)

No que diz respeito à PES, Tomás e Gonçalves (2018) destacam três características visíveis: i) discursivas: pela valorização desta componente de formação, mais explícita em 2007, face à exigência da elaboração do Relatório e sua defesa pública (art.º 17 e art.º 20, respetivamente), numa aproximação dos mestrados de natureza profissionalizante aos mestrados de natureza pós-profissionalizantes; ii) organizacionais: alteração da duração e os pesos das componentes de formação, sobretudo as que estão associadas à área da docência e das didáticas específicas; iii) concetuais: são estabelecidos um conjunto de regras e de princípios em que se sublinha o detalhe e algumas alterações das atividades da PES, do primeiro para o segundo documento. Ou seja, assiste-se a uma reconfiguração das funções profissionais em que qualidades críticas e reflexivas, essenciais para a formação de profissionais transformadores, implicados na mudança social, parecem recuar para dar lugar a uma versão do/a profissional de tipo transmissivo e com pendor tecnicista, preocupado/a com as aprendizagens mais escolarizadas e não com a educação holística da criança. Não obstante, num e no outro caso a observação das práticas previamente à intervenção é um requisito da formação.

Finalmente, poder-se-ia acrescentar uma quarta característica – o estranho lugar da creche na formação: os mestrados designam-se de pré-escolar, o que não incluiria a creche, palavra que nunca surge, aliás, nos dois decretos, mas em muitos mestrados a PES realiza-se na creche, como se verá.

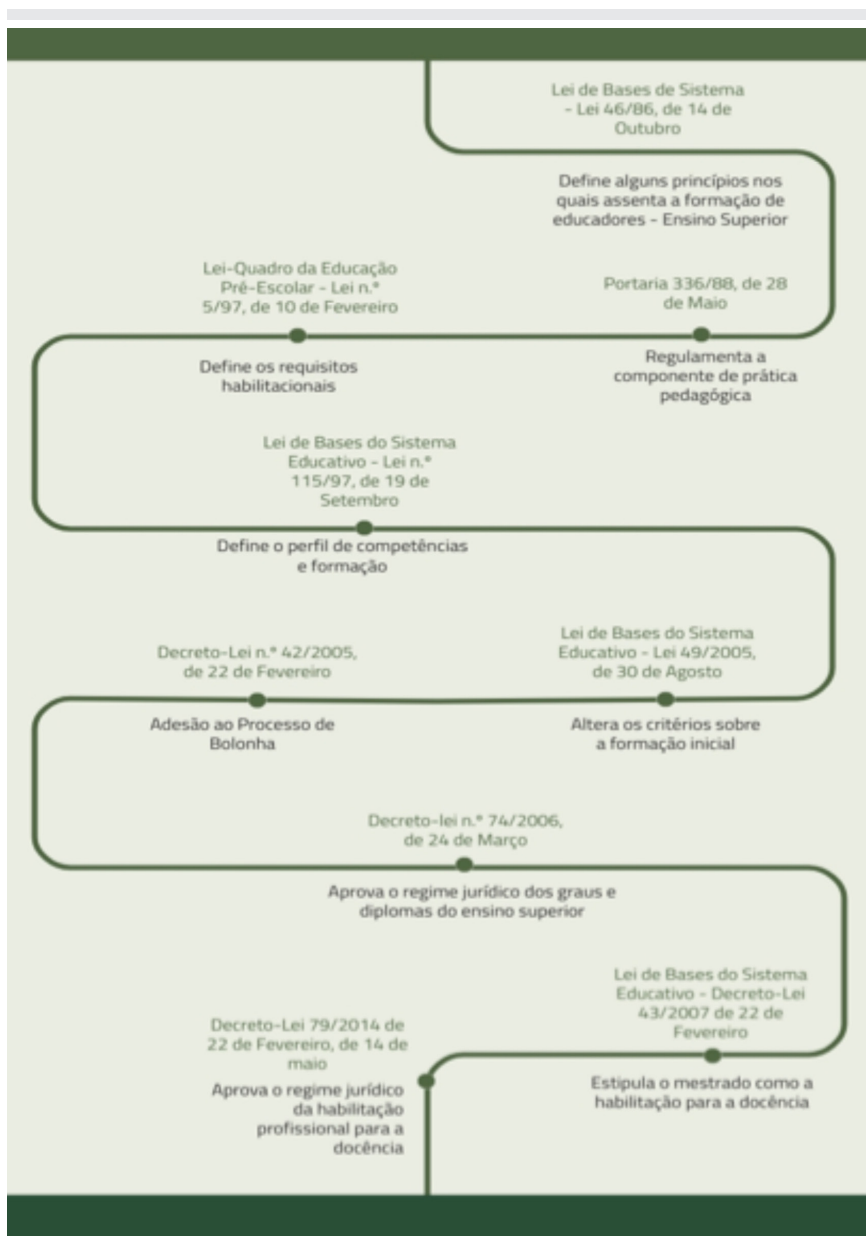


Figura 2: Marcos legais na formação de educadores/as de infância (1986-2014)

Fonte: Diplomas que enquadram e regulamentam a formação de educadores/as de infância em Portugal, 1986-2014

4 Os relatórios da PES (Portugal, 2014-2017) – onde está o brincar?

4.1 Dados de enquadramento geral

Os 91 relatórios PES identificados nos 4 anos que medeiam entre 2014-2017 encontram-se desigualmente distribuídos: 9 (9,9%) em 2014; 33 (36,3%) em 2015; 23 (25,3%) em 2016, e 26 (28,6%) em 2017, evidenciando, a partir de 2015, um interesse das/os estudantes estagiárias/os pela temática do brincar, que se mantém nos anos seguintes.

Maioritariamente oriundos de instituições do ensino superior públicas (44;73,3%), os relatórios PES relativos ao brincar realizaram-se, sobretudo, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (59; 64,8%), seguindo-se o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (29; 31,9%) e, residualmente, o Mestrado do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, apenas com 3 (3,3%). Em cada um dos casos, destaca-se um maior volume de ocorrências no subsistema Politécnico (50; 83,3%).

Nos 4 anos em análise⁹, o ano 2015 regista o maior número de relatórios (36,3%), sendo que no total de 91 deles os contextos socioeducativos e escolares tendem a privilegiar o JI (31,9%), a Creche e JI (18,7%) ou o 1º CEB (12,1%), em detrimento do JI e 1ºCEB (9,9%), creche (6,6%) e 1º e 2º CEB (1,1%). (cf. Tabela 1)

Tabela 1: Relatórios PES e o brincar (2014 –2017). Distribuição por ano e contexto de investigação

Ano do Relatório	Total n (%)	Contexto da investigação						Sem inf.
		Creche	JI	Creche e JI	JI e 1º CEB	1º CEB	1º e 2º CEB	
2014	9 (9,9)	1 (11,1)	2 (22,2)	2 (22,2)	0 (0,0)	1 (11,1)	0 (0,0)	3 (33,3%)
2015	33 (36,3)	3 (9,1)	11 (33,3)	8 (24,2)	2 (6,1)	3 (9,1)	0 (0,0)	6 (18,2%)
2016	23 (25,3)	1 (4,3)	7 (30,4)	5 (21,7)	3 (13,0)	2 (8,7%)	1 (4,3)	4 (17,4)
2017	26 (28,6)	1 (3,8)	9 (34,6)	2 (7,7)	4 (15,4)	5 (19,2)	0 (0,0)	5 (19,2)
Total	91 (100)	6 (6,6)	29 (31,9)	17 (18,7)	9 (9,9)	11 (12,1)	1 (1,1)	18 (19,8)

Fonte: Relatórios PES (2014-2017). Elaboração própria.

De seguida, a análise centra-se nos relatórios PES desenvolvidos em contextos de EI. Relativamente aos relatórios realizados no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico foram considerados somente aqueles em que a investigação foi realizada em JI. Trata-se não só de uma opção teórica como estatística, uma vez que o número de relatórios sobre o brincar no 1º e 2º CEB são residuais.

4.2 Relatórios PES e o brincar: contextos de educação de infância (2014-2017)

4.2.1 Dados de enquadramento

Foca-se agora a atenção na análise mais detalhada dos relatórios PES acerca do brincar nos mestrados que profissionalizam para a docência com crianças até 6 anos, considerando exclusivamente a investigação realizada em creche e JI.

Os contextos socioeducativos e escolares a que se reportam os 60 relatórios PES, no decurso dos 4 anos em análise, tendem a privilegiar tanto a investigação realizada em JI (45%) quanto em creche e JI (45,0%), em detrimento apenas da creche (10,0%). O ano 2015 regista o maior número de relatórios (40,0%). (cf. Tabela 2)

Tabela 2: Relatórios PES sobre o brincar na EI (2014 –2017): distribuição por ano e contexto de investigação

Ano do Relatório	Total n (%)	Contexto da investigação		
		Creche	JI	Creche e JI
2014	5 (8,3)	1 (20,0)	2 (40,0)	2 (40,0)
2015	24 (40)	3 (12,5)	3 (33,3)	11 (45,8)
2016	16 (26,7)	1 (6,3)	6 (37,5)	7(43,8)
2017	15 (25,0)	1 (6,7)	2 (13,3)	8 (53,3)
Total	60 (100)	6 (10,0)	27 (45,0)	27 (45,0)

Fonte: Relatórios PES sobre o brincar na EI (2014 –2017). Elaboração própria.

4.2.2 Contextos de Educação de Infância e o brincar – que problematização?

A análise dos títulos, palavras-chave e resumos ao longo do período de análise nos 60 relatórios que se referem ao brincar, e segundo as lógicas e os sentidos atribuídos pelas estudantes por relação com a sua prática pedagógica, aponta para dois ângulos distintos e desiguais de olharem o brincar: a maioria deles dedica-se à *Problematização do brincar na relação educador/a e criança(s) pelas estudantes* (83,30%), inserindo-o no âmbito de uma dada intencionalidade da intervenção pedagógica, em detrimento da *Problematização do brincar das crianças pelas estudantes* (16,70%). (cf. Figura 3)

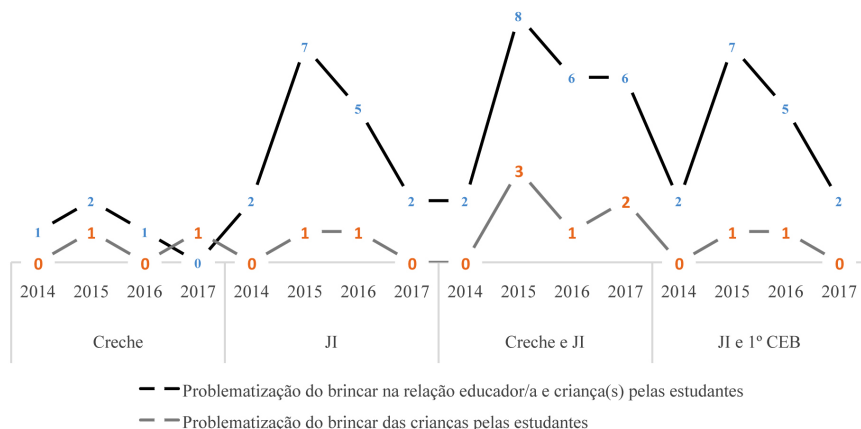


Figura 3: Distribuição dos relatórios PES, em função da problematização das estudantes

Fonte: Relatórios PES. Elaboração própria.

A problematização do brincar na relação educador/a e criança(s) pelas estudantes

A problematização do brincar na relação educador/a e criança(s) pelas estudantes é perspetivada, de um lado, por uma supervisibilidade *do brincar promover a aprendizagem de...* (30%), sobretudo em 2015 e 2017 (7R nos dois anos); seguido do *brincar promover o desenvolvimento*

de... (27,7%) e *da ação do/a educador na brincadeira* (25%), sobretudo em 2015 (8R) e 2016 (4R); de outro lado, por uma invisibilidade do brincar no que se refere às relações entre os contextos de EI e as famílias: *brincar na ação do/a educador e das famílias* assume um valor residual (1,7%), em 2015.

A problematização do *brincar promover a aprendizagem de...* focaliza-se no seu entendimento como ferramenta ou estratégia pedagógica necessária para realizar aprendizagens significativas (6): *Espaço exterior como promotor de aprendizagens: brincar e aprender* (R18, 2015); *O brincar como meio de aprendizagem no jardim-de-infância* (29R, 2015); ou suscitar a motivação (2) para aprender: *O lúdico como motivação para a aprendizagem* (R58; 2017); conteúdos propedêuticos da escrita e matemática (9): *Brincar com a escrita na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (R51, 2017); *As aprendizagens através do lúdico: a linguagem e a matemática na educação pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico* (R60, 2017) ou iniciação às TIC: *Brincar com as tecnologias de informação e comunicação: investigar e refletir sobre as práticas em educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico* (R44, 2016), entre outros. Neste panorama, apenas dois relatórios parecem reconhecer as aprendizagens inerentes ao próprio brincar como um valor em si, por exemplo: *Comportamentos de brincadeira observáveis em contexto de interior e exterior no jardim de infância* (R40, 2016).

Por seu turno, o *brincar promover o desenvolvimento de...* enfatiza a sua importância relativamente a um desenvolvimento global: *Como é que o brincar no exterior pode contribuir para o desenvolvimento harmonioso das crianças da Sala Verde?* (R35, 2016); *Envolvendo-me na natureza posso brincar, aprender e crescer? – Um estudo sobre a Importância do espaço exterior no Jardim de Infância* (R41, 2016); *“O objeto como elemento do jogo simbólico de crianças em contexto de jardim de infância* (R52, 2017)”, mas em que se destaca o seu contributo para o Desenvolvimento Pessoal e Social (6): *“Brincar faz-me feliz: a importância do brincar no desenvolvimento da criança”* (R7, 2015); *“Brincar: um assunto muito sério”. De como o Brincar Constitui um Comportamento de Consolidação de Conhecimento e Desenvolvimento do Eu, do Outro e do Mundo* (R26, 2015).

A ação do/a educador/a na brincadeira detém-se na compreensão das conceções das educadoras sobre o brincar (6): *Brincar na educação de infância: conceções e intencionalidade educativa dos/las educadores/las de in-*

fância (R46, 2016); *O brincar espontâneo em contexto de creche e jardim de infância* (R47, 2017), a que se segue a sua intervenção pedagógica ao nível da organização de espaços promotores da brincadeira (4): *A organização do espaço, do tempo, dos materiais e do brincar na creche e no jardim – de – infância* (R33, 2016); *Brincar sem teto. A importância do espaço exterior na creche e no jardim de infância* (R34, 2016), bem como a sua ação pedagógica na mediação das aprendizagens quando intervém no brincar (3): *O papel do educador de infância no brincar da criança* (R10, 2015); *Brincar e aprender: um olhar sobre a prática de uma educadora de infância em formação* (R31, 2016) e se envolve em interações nas brincadeiras com as crianças (2): *O brincador: a interação adulto-criança no momento da brincadeira* (R2, 2014); *O educador de infância também “brinca”?* (R3, 2014)

A problematização do brincar das crianças pelas estudantes

Os 10 relatórios PES identificados desdobram-se em duas grandes preocupações: conhecer as conceções e as preferências das crianças relativamente ao brincar bem como as suas práticas.

Assim, no primeiro caso, destaca-se o conhecer as *preferências das crianças acerca do brincar* (4R): As conceções das crianças sobre o brincar: relatório final (R21, 2015); *Brincar “é coisa boa”: a voz de crianças em idade pré-escolar* (R23, 2015); *Espaços de brincar: as escolhas das crianças* (R38, 2016), e *O jogo nos espaços exterior e interior em jardim de infância: um estudo de caso* (R50, 2017). No segundo caso, práticas do brincar entre crianças: *A importância do brincar na relação inter-pares* (R27, 2015); *Brincar a quê, com quem, onde e quando numa sala de JI. Análise das vivências e das opiniões das crianças* (R36, 2016); *Refletir e agir em contexto de Educação Pré-Escolar – Brincar em Creche* (R55, 2017); e *O recreio escolar como local de interação entre crianças* (R57, 2017). Por fim, as conceções das crianças sobre o brincar: *A brincadeira e o género em jardim-de-infância* (R11, 2015) e *Brincadeiras entre as crianças no jardim de infância*. (R12, 2015)

Em suma, quando então se interroga “onde está o brincar?” nos relatórios PES relativos aos contextos da EI (2014–2017) e se procura identificar as dimensões problematizadas nas relações educador/as-crianças e entre crianças é possível sistematizá-las e sintetizá-las conforme se observa na Tabela 4.

Tabela 4: Onde está o brincar nos relatórios PES na EI (2014 –2017)? – dimensões problematizadas nas relações educador/as-crianças e entre crianças e suas dimensões (síntese)

Problematização das estudantes face:		à relação educador/a e criança(s)	à relação entre crianças	Total
Onde está o brincar? dimensões problematizadas	Ação do/a educador/a e das famílias	1 (1,7)		1 (1,7)
	Ação do/a educador/a na brincadeira	15 (25,0)		15 (25,0)
	Promover a aprendizagem de...	18 (30,0)		18 (30,0)
	Promover o desenvolvimento de...	16 (26,7)		16 (27,7)
	Conceções das crianças		2 (3,3)	2 (3,3)
	Preferências das crianças		4 (6,7)	4 (6,7)
	Práticas do brincar entre crianças		4 (6,7)	4 (6,7)
Total n (%)		50 (83,3)	10 (16,7)	60 (100)

Fonte: Relatórios PES na EI (2014 –2017). Elaboração própria.

4.3 Entre brincar e brincar para aprender: que concepções de criança, educação e educador/a?

A análise e problematização das concepções do brincar privilegiadas nas lógicas e sentidos atribuídos pelas estudantes por relação com a sua prática pedagógica (cf. Tabela 4) permitem inferir concepções de educação, de educador/a e de criança.

Com efeito, as 7 dimensões problematizadas (4.2.2.), quando consideradas à luz da controvérsia brincar *versus* aprender, são passíveis de serem reconfiguradas em 4 grandes concepções acerca do brincar: (i) o brincar como recurso lúdico-pedagógico ao serviço do ensino de conteúdos, assumam eles um carácter transversal ou específico (literacia, matemática, TIC); (ii) o brincar como desenvolvimento global e harmonioso (pessoal e social, cognitivo, motor) informado por uma visão cristalizada na Psicologia do Desenvolvimento; (iii) a intencionalidade educativa relativa ao brincar nas suas facetas mais indiretas (organização de espaços promotores da brincadeira) ou diretas (intervenção pedagógicas das educadoras nas brincadeiras das crianças); (iv) o brincar das crianças pelas crianças – as concepções, preferências e práticas –, para conhecer e informar as decisões e as práticas pedagógicas. (cf. Tabela 5)

Tabela 5: Onde está o brincar nos relatórios PES na EI (2014 –2017)? – dimensões problematizadas versus concepções de brincar, educador/a e de criança (síntese)

Problematização das estudantes		Concepções de		
		Brincar	Educação e Educador/a	Criança
relação educador/a e criança(s)	Dimensões do brincar	o brincar = recurso lúdico-pedagógico ao serviço do ensino de conteúdos	o desenvolvimento do currículo + intencionalidade pedagógica = os/as educadores/as como <i>gestores/as do currículo</i>	crianças como alunas pré-escolares
	Ação do/a educador/a e das famílias			
	Promover a aprendizagem de...	O brincar como dependente da intencionalidade educativa nas suas facetas diretas/ indiretas	Psicologia como referência para a prática pedagógica = uma visão do/a educador/a “guardião” da norma	criança em desenvolvimento
	Ação do/a educador/a na brincadeira			
relação entre crianças	Promover o desenvolvimento de...	o brincar = promotor do desenvolvimento global e harmonioso		
	Concepções das crianças	o brincar das crianças pelas = conhecer crianças + informar decisões e práticas pedagógicas	centralidade das ações das crianças e dos seus mundos sociais e culturais + pedagogia da infância = co-construção de uma educação situada, participativa e inclusiva pelo/a educador/a e crianças	crianças como crianças no presente
	Preferências das crianças			
Práticas do brincar entre crianças				

Fonte: Relatórios PES na EI (2014 –2017). Elaboração própria.

Seguindo a análise com vista a perceber as concepções de educação e de educadores/as poderia ser afirmado que, enquanto as dimensões (i) e (iii) já referidas (cf. Tabela 5) parecem subentender preocupações dos/as profissionais e das estudantes orientadas para o desenvolvimento do currículo e para uma ação pedagógica consonante, intencional, ambas reforçando o papel dos/as educadores de infância como *gestores/as do currículo* (OCEPE,

1997, 2016), a (ii) parece espelhar as referências teóricas da Psicologia, cujos padrões de desenvolvimento orientarão tanto a escolha dos recursos pedagógicos como a avaliação das crianças, denotando uma visão do/a educador/a como “guardião” da norma, esforçado por a reproduzir e aferir.

Estas perspectivas do brincar e dos/as educadores/as contrastam com a última dimensão que se enquadra no que Moss (2019) denomina narrativas alternativas na EI. Ou seja, uma visão crítica sobre a EI e um aparente consenso em redor de alguns dos seus conceitos-chave, como se fossem a única forma de pensar a educação das crianças pequenas: intencionalidade educativa, desenvolvimento, qualidade, atividades lúdico-pedagógicas, cuidar-educar e brincar. A alternativa afirma a centralidade das ações das crianças e dos seus mundos sociais e culturais para informarem uma pedagogia da infância (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016), em que o/a educador/a com as crianças, co-constroem uma educação situada, participativa e inclusiva. (cf. Tabela 5)

Finalmente, as concepções de criança inferidas a partir das dimensões do brincar (i) e (iii) apontam para a presença das crianças como alunas pré-escolares; a (ii) da criança em desenvolvimento e iv) das crianças como crianças no presente. (cf. Tabela 5)

5 Entre o direito a brincar e o brincar para ensinar nas políticas e na formação de profissionais da educação de infância – considerações finais

A reflexão sobre a controvérsia entre brincar e aprender permite desvelar algumas contradições, tensões e ambiguidades no interior da EI. Vejamos algumas delas. A primeira, de natureza discursiva. Por um lado, encontramos defensores/as das crianças como sujeitos competentes e sujeitos de direitos e da EI como contexto educativo de cidadania; por outro, na égide das políticas neoliberais, encontramos defensores/as da prestação de contas e de uma precoce valorização e promoção do desenvolvimento de competências pré-escolares das crianças e na EI. A segunda, de natureza sociopedagógica. Por um lado, uma história da EI e a defesa politico-educativa de uma especificidade da EI por relação a outros níveis educativos. Por outro lado, as OCEPE, especialmente as de 2016, documento-chave

da EI, referencial comum do trabalho educativo dos/as educadores/as, são ambíguas e contraditórias entre concepções e valores defensores do brincar, entre outros, e determinadas orientações escolarizantes para a prática pedagógica (FERREIRA; TOMÁS, 2018). Uma terceira, de natureza conceitual. Por um lado, saindo umas largas centenas de recém formadas/os mestres em EI das instituições de ensino superior em Portugal por ano, é surpreendente o baixo volume de relatórios PES dedicados a investigar, refletir e intervir sobre o brincar em creche e/ou JI. Por outro lado, mesmo nos 60 relatórios PES que tematizaram o *Brincar*, entre 2014-2017, a análise mostra claramente a prevalência da *problematização do brincar na relação educador/a e criança(s)* face à *problematização do brincar das crianças*. (cf. Tabela 3 e 4.2.2)

A maior densidade e robustez dos 50 relatórios PES que *problematizam o brincar na relação educador/a e criança(s) pelas estudantes* é assumida, grosso modo, uma visão tecnicista, instrumental e utilitarista do brincar. No fundo, plasman e projetam uma visão do brincar como “bom brincar” porque pode ser usado como estratégia pedagógica útil para otimizar a aquisição de determinados conteúdos; porque promove o desenvolvimento da criança, sobretudo cognitivo; porque mascara pedagogias transmissivas sob a capa de pedagogia “amiga das crianças” e participativa; porque anula a dimensão lúdica do brincar em formas de disciplinação e governo da infância; porque serve determinados propósitos sociais e educativos. Subjaz a estes fins o papel central do/a adulto/a naqueles contextos, isto é, as estudantes parecem assumir o pressuposto que a “boa” ação pedagógica dos/as educadores/as de infância nas brincadeiras das crianças é a que se orienta em prol das aprendizagens úteis e necessárias às etapas seguintes do percurso escolar e de vida. O foco não são as crianças no presente, mas no futuro, e por isso o antecipam retirando tempo ao brincar na infância. Brincar ganha então foros de privilégio e não de direito em uso! Até mesmo o interesse das estudantes – que parece emergir a partir de 2015 – em pesquisar o brincar no espaço exterior, vulgo recreio (8 relatórios PES), é centrado no desenvolvimento e na aprendizagem. O tempo livre infantil, o lazer das crianças, a frugalidade dos espaços, o tempo para estar com os/as amigos/as e a rutura com uma determinada rotina parecem não ser reconhecidos como pertinentes pelas estudantes na sua reflexão.

Com menor expressão, no total dos relatórios analisados, apenas os 10 que consideraram a *ação das crianças na brincadeira* como dimensão fundamental para informar a prática assumem uma narrativa que contrasta com a visão dominante: valorizam os saberes prévios das crianças e as relações entre pares, nomeadamente os conflitos, as questões de género e a dimensão lúdica da ação coletiva quando brincam. Aqui, o papel do/a educador/a apresenta-o/a como alguém atento/a, sensível e interessado/a em conhecer, a partir da “fonte-crianças”, os seus mundos sociais e culturais, por possibilitarem refletir sobre a sua ação, capacitando-o/a a interpretar a diversidade de aprendizagens que as crianças fazem em contexto, e a traduzi-las em recursos, propostas e práticas situadas e desafiantes, suscetíveis de ampliarem os seus reportórios sociais, culturais, artísticos, éticos e políticos.

Por fim, dada a invisibilidade e o pouco interesse na reflexão da valorização do brincar, não será demais continuar a defender o pressuposto que o brincar é um direito das crianças, não um privilégio. Assim sendo, também não será demais lembrar a especificação da relação entre direitos de participação e a EI no âmbito do Comité dos Direitos das Crianças (2005), quando afirma claramente: “a criança não é apenas objeto de práticas benevolentes, é um titular de direitos; o objectivo da educação é empoderá-las nas suas capacidades através de estratégias centradas nas crianças e amigáveis, e com oportunidades para exercerem os seus direitos e estes incluem, entre outros, tempo, espaço para o brincar social, exploração e aprendizagem”, já que o brincar social é entendido como uma das características mais distintivas da infância. O comentário 17 ao artigo 31 da UNESCO (2013) vai mais longe quando, ao afirmar uma conceção lúdica do *jogo*, adverte que a educação pré-escolar rígida e formal “que não permite brincar pode ser desagradável para as crianças e prejudicar o seu desenvolvimento.”

Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer a colaboração de Thaina Callile Caze Camargo, estudante de iniciação à pesquisa da Universidade do Porto.

Notas

- 1 CDC, Convenção dos Direitos das Crianças.
- 2 Consultar <https://tinyurl.com/hz4gh7c>
- 3 Consultar <https://tinyurl.com/yaba80hh>
- 4 Passaremos a usar a designação relatórios da PES ou apenas relatórios, apesar de existir alguma diversidade na designação destes relatórios.
- 5 Mestrado Educação Pré-Escolar; Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico; Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico.
- 6 Informações descritivas: i) data; ii) nome da instituição; iii) subsistema (Politécnico, Universidade); iv) natureza jurídica (público, privado); v) Mestrado (MEPE, MEPE e 1º CEB); vi) o/a autor/a; vii) título; viii) palavras-chave. Informações substantivas: i) objetivos; ii) concepções de educação, iii) concepções acerca do papel do educador; iv) concepções do brincar; v) métodos; vi) técnicas; vii) caracterização dos sujeitos; viii) contextos; ix) principais conclusões.
- 7 Do total de 91 relatórios PES, 19 (19,8%) encontravam-se em acesso restrito, não tendo sido possível consultá-los. De igual modo, em 3 relatórios com títulos “Relatório de estágio para a obtenção do grau de mestre...”, “Relatório de estágio apresentado...” foi necessário recorrer às palavras-chave para identificar o tema.
- 8 Decorrente do Processo de Bolonha (Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de Março e o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro) a reorganização dos ciclos de estudos implicou: um ciclo bietápico constituído por uma licenciatura em Educação Básica (6 semestres), que não habilita para a docência, e um mestrado profissionalizante (2-4 semestres, consoante o nível ou níveis para os quais estão a formar), que habilita para a profissão de educador/a e/ou professor/a. No que diz respeito à PES, o Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro denomina *Iniciação à Prática Profissional*, para referenciar a componente de formação da prática pedagógica (1.º ciclo de estudos) e *Prática de Ensino Supervisionada* para o do estágio de natureza profissionalizante (2.º ciclo de estudos).
- 9 De registar que em 18 Relatórios PES não foi possível identificar o contexto onde foi realizada a investigação.

Referências

- AFONSO, Natércio. *Investigação naturalista em Educação*: um guia prático e crítico. Porto: Edições ASA, 2005.
- ARIÈS, Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien regime* (2ª ed.). Paris: Ed. du Seuil, 1973.
- BERGEN, Doris. Foundations of play theory. In: BROOKER, Liz; BLAISE, Mindy; Edwards, Susan (Eds). *The Sage Handbook of Play and learning in Early Childhood*. London: Sage, 2014, p. 9-20.
- BROOKER, Liz; BLAISE, Mind; EDWARDS, Susan. Contexts for Play and Learning – Part III. In: BROOKER, Liz; BLAISE, Mindy; EDWARDS, Susan (Eds). *The Sage Handbook of Play and learning in Early Childhood*. London: Sage, 2014, p. 277-282.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista Faculdade Educação*, v. 24, n. 2, 1998, p. 103-116.

- COOK, Daniel. Panaceas of Play: Stepping Past the Creative Child. In: SPYROU, Spyros; ROSEN, Rachel; COOK, Daniel (Eds.). *Remaining Childhood Studies*. London: Bloomsbury, 2019, p. 123-136.
- CORSARO, William. *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge, 1997.
- CRESWELL, John. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and the Mixed Methods*. Los Angeles: Sage, 2014.
- EDWARDS, Susan; BROOKER, Liz; BLAISE, Mindy. Play and learning in Pedagogy, curriculum and assessment – Part II. In: BROOKER, Liz; BLAISE, Mindy; Edwards, Susan (Eds.). *The Sage Handbook of Play and learning in Early Childhood*. London: Sage, 2014, p. 141-144.
- FERREIRA, Manuela. 'A gente gosta é de brincar com os outros meninos!' Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2014.
- FERREIRA, Manuela; ROCHA, Cristina. As crianças, a infância e a educação na produção académica nacional, nas universidades públicas e privadas: Portugal 1995-2005. Porto: CIEE & Livpsic, 2016.
- FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. "O pré-escolar faz a diferença?" Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 2018, p. 68-84.
- FOUCAULT, Michel. *Sécurité, territoire, population: Cours au Collège de France, 1977-1978*. Paris: Gallimard/ Seuil, 2004.
- GARNIER, Pascale. Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, n. 169, 2009, p. 22-36.
- GARNIER, Pascale. *Sociologie de l'école maternelle*. Paris: PUF, 2016.
- GENEVA. Committee on the Rights of the Child. General comment No. 7 (2005): Implementing Child Rights in Early Childhood, 1 November. *CRC*. Geneva, 2006. Disponível em: <https://tinyurl.com/zgolf5q>. Acesso em: 28 maio. 2019.
- GENEVA. Committee on the Rights of the Child. General comment n. 17 (2013), 17 April. General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31). *CRC*. Geneva, 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/y7n67q64>. Acesso em: 28 maio. 2019.
- KLUS-STANSKA, Dorota. Discourses of Early Education. In: KLUS-STANŃSKA, Dorota; SZCZEPSKA-PUSTKOWSKA, Maria (Eds.). *Pedagogics of Early Education – discourses, problems, solutions*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009, p. 25-78.
- MILLEY, Zsuzsa. Governing the brain: new narratives of human capital in Australian Early Childhood Education. In: Lightfoot-Rueda, Theodora; Peach, Ruth (Eds.). *Global perspectives on human capital in early childhood education, reconceptualizing theory, policy and practice*. United States. Palgrave, Macmillan, 2015, p. 47-71.

MOSS, Peter. *Alternative Narratives in Early Childhood*. An introduction for Students and Practitioners. New York: Routledge, 2019.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *ME*. Lisboa, 2007. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized>. Acesso em: 28 maio. 2019.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-lei n.º 79/2014, de 22 de Maio. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *ME*. Lisboa, 2014. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized>. Acesso em: 28 maio. 2019.

RAYAN, Sharon; NORTHEY-PARKS, Kaitlin. Professional preparation for pedagogy of play. In: BROOKER, Liz; BLAISE, Mindy; EDWARDS, Susan (Eds). *The Sage Handbook of Play and learning in Early Childhood*. London: Sage, 2014, p. 204-215.

ROCHA, Eloisa; LESSA, Juliana; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. *Da Investigação às Práticas*, v. 6, n. 1, 2016, p. 31- 49.

SUTTON-SMITH, Brian. *The Ambiguity of Play*. Harvard: Harvard University Press, 1997.

TOMÁS, Catarina; GONÇALVES, Carolina. Prática de ensino supervisionada nos mestrados de formação de educadores/as e professores/as em Portugal: vozes das coordenadoras. *Revista Práxis Educacional*, v. 14, n. 30, 2018, p. 111- 134.

WHITEBREAD, David. *The importance of play*. A report on the value of children's play with a series of policy recommendations. Belgium: Toy Industries of Europe (TIE), 2012.

WOOD, Elisabeth. The Play–Pedagogy Interface in Contemporary Debates. In: BROOKER, Liz; BLAISE, Mindy; EDWARDS, Susan (Eds). *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. London: Sage, 2014, p. 145-156.

Recebido em 6 jun. 2019 / Aprovado em 4 set. 2019

Para referenciar este texto:

TOMÁS, C.; FERREIRA, M. O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância – Portugal (1997-2017). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 50, e14109, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.14109>.