



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARINALVA VERAS MEDEIROS**

**O LÚDICO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS DE  
CAXIAS-UEMA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BELÉM-PA**

**2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARINALVA VERAS MEDEIROS**

**O LÚDICO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS DE  
CAXIAS-UEMA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese de pesquisa doutoral desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, e apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Educacionais.

**BELÉM-PARÁ**

**2022**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)**

---

MEDEIROS, Marinalva Veras.

O lúdico no currículo do curso de pedagogia do campus de Caxias-UEMA e suas implicações na formação do professor de educação infantil / Marinalva Veras

MEDEIROS. — 2022.

330 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu Abreu  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Belém, 2022.

1. Formação Inicial. 2. Ludicidade. 3. Currículo. 4.  
Pedagogia . 5. Educação Infantil. I. Título.

CDD 370

---

**MARINALVA VERAS MEDEIROS**

**O LÚDICO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS DE  
CAXIAS-UEMA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Banca Examinadora

---

Waldir Ferreira de Abreu - Orientador  
Doutor em Educação (PUC/Rio)  
Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA)

---

Eliana de Sousa Alencar Marques – Examinadora Externa  
Doutora em Educação (UFPI)  
Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI)

---

Alder de Sousa Dias – Examinador Externo  
Doutor em Educação (UFPA)  
Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP)

---

Damião Bezerra de Oliveira – Examinador Interno  
Doutor em Educação (UFPA)  
Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA)

---

Arlete Maria Monte de Carvalho – Examinadora Interna  
Doutora em Educação (UFMG)  
Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA)

Aos/as discentes do curso de Pedagogia da UEMA, com os quais aprendo todos os dias; aos professores/as do Programa de Pós Graduação em Educação do PPGED/ICED/UFPA, que concederam a mim o poder de fala, de escuta e juntos construimos novos saberes, novos conhecimentos; à minha família, que com amor incondicional me apoia nas minhas decisões mais descabidas; enfim, aos que me querem o bem e carinhosamente me proporcionam a logística perfeita para que eu continue minha jornada terrena galgando meus objetivos e propósitos que me dão o ânimo da vida e concretude de minha existência.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de amor, reconhecimento e humildade. Embora saiba que a palavra OBRIGADA não suporta o tamanho da minha gratidão a tantos e todos que me afetaram, e que eu também os afetei no percurso de produção dessa Tese, é que de decerto, reconheço a construção a “várias mãos”, na sua tecitura. Não a considero somente minha, mas de todos aqueles que dela fizeram parte em maior ou menor medida. É com esse sentimento de eterna gratidão que evidencio apenas alguns, por não ser possível abarcar a todos, dos “anjos” terrenos e celestes que estiveram comigo nessa caminhada.

Em primeiro lugar, a **Deus** pelo dom da vida e por todas as virtudes que a acompanha.

À minha família, meu alicerce, o início de tudo. Em especial, meu pai **Clemente** e à minha mãe **Maria**, razão maior da minha existência; meus irmãos **João, Paulo Roberto, Marcelo** e as minhas irmãs **Roseli, Rosilene e Remédio**; às minhas cunhadas **Cris e Juscelia** e ao cunhado **Valter**, ao meu filho amado **Denys Patrick** e à minha nora **Yasmin**, por toda compreensão nas minhas ausências e eterno incentivo. A todos, sem exceção, meu amor e gratidão!

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu**, pelos ensinamentos construídos no contexto da pesquisa, pelo incentivo e encorajamento nos momentos de desânimo, pelas incansáveis revisões e sugestões que me mostravam o caminho a seguir, pela parceria nas produções científicas que me possibilitaram um pouco de autonomia intelectual, enfim, pela amizade construída dentro de tão pouco tempo, o tempo do doutorado, agora para além dele. Palavras são poucas para agradecer tudo o que fez por mim. Receba meu carinho, respeito e admiração!

À **Universidade Estadual do Maranhão-UEMA**, à **Universidade Federal do Pará-UFPA** e ao **Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará-ICED/UFPA** que, em parceria, materializam o DINTER, que viabilizou meus estudos e minha pesquisa.

Ao **GEPEIF**, espaço de vivências e compartilhamento de conhecimentos construídos na dialogicidade e colaboração com meus pares, pessoas as quais tenho enorme apreço, e que foi relevante para a realização desta pesquisa.

Aos professores e professoras da banca de defesa desta Tese, por terem aceitado o convite e assim puderam contribuir ricamente na tecitura desse trabalho:

**Prof. Dr. Alder de Sousa Dias (UNIFAP), Eliana de Sousa Alencar Marques (UFPI), Damião Bezerra de Oliveira (UFPA), Arlete Maria Monte de Carvalho (UFPA).** O meu muito obrigada!

Ao **prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo (PPGEDUC/UFPA)** que, ao ter aceitado o convite para participar da banca de qualificação, contribuiu enormemente com essa produção, me fazendo refletir sobre aspectos ainda obscuros até aquela dada.

À minha eterna mestra amiga, **Profa. Dra. Ivana Maria de Melo Ibiapina**, que me inseriu com muito zelo e carinho no contexto da pesquisa científica, à época de mestrado e, desde então, esteve sempre presente na minha caminhada profissional, no incentivo às produções científicas, contribuindo para que eu seja uma pessoa e uma profissional capaz de refletir criticamente sobre diferentes situações e contextos.

Aos meus colegas da turma DINTER/UEMA/UFPA: **Rosane, Daniela, Fernando, João, Lucenilda, Maria José, Marina, Washington e Wilma**, pela oportunidade de compartilhar momentos ímpares nesta trajetória de construção de saberes, meu muito obrigada por tornarem os meus caminhos, ao tempo do doutoramento, mais suaves e divertidos.

Aos professores e professoras colaboradores desta pesquisa, **prof. Dr. Raimundo Moura, Profa. Ms. Lourdene de Paula, Profa. Dra. Franc-lane Nascimento, Profa. Dra. Georgyanna Andréa e a Profa. Dra. Márcia Raika**, que, de maneira muito especial, aceitaram prontamente o convite para contribuir com a realização deste sonho.

Não posso deixar de destacar minha gratidão à amiga **Georgyanna**, pelas leituras criteriosas das várias partes do texto, especialmente aquelas que me brotavam as dúvidas sobre o curso. O meu muito obrigada!

Às discentes do curso de Pedagogia do CESC/UEMA, **Alice, Raynara, Gilmara, Rejane, Aldeane, Márcia**, que também participaram desta pesquisa como colaboradoras. Sou grata por permitirem que o público e o privado de suas vidas e formação tornassem manifestos.

À professora **Lourdene de Paula** que, na condição de chefe do Departamento de Educação do CESC/UEMA, criou as condições materiais para que eu pudesse realizar a pesquisa, ainda que concomitantemente às atividades docentes a mim imputadas.

Aos **amigos e amigas** paraenses, amizades construídas nesse ínterim, que me acolheram carinhosamente e fizeram com que eu me sentisse em casa, quando me ofereciam o seu açaí que parecia ter gosto de cajuína, quando eu estava, na verdade, a quase uma milha de distância de minha terra natal e carregada de saudades dos meus amados que deixei no Piauí.

Aos meus amigos **Alder** e **Daniel**, às minhas amigas **Francisca**, **Helena**, **Ilma**, **Ingrid** e **Elielma** que, os conhecendo no contexto do doutorado, tornamo-nos amigos para além dele. O meu muito obrigada pelo carinho e acolhida, pelas incontáveis partilhas e colaborações nas produções do meu próprio ser!

Às amigas irmãs, **Terezinha**, **Josiane**, **Simone**, amizade de uma vida inteira, que me fazem sorrir quando é tempo de chorar, que me fazem chorar de tanto rir. Por serem companheiras nos risos e nas lágrimas, pela paciência em ouvir minhas lamurias aos tempos da produção, de ler e dialogar comigo sobre capítulos e mais capítulos desta produção, pelos materiais bibliográficos indicados e emprestados, pelas trocas incomensuráveis a cada encontro. A vocês, minha eterna gratidão!

Ao meu amigo **Raimundo Moura**, pelos momentos de compartilhamento de ideias na convergência da materialização desta tese desde a sua gênese. Obrigada meu amigo, pelo carinho e aprendizagens democratizadas.

À minha querida amiga **Hostiza Vieira**, espelho que reflete sua beleza interior. Com sua meiguice, sapiência e delicadeza cativa-me e és cativada. Obrigada pelos momentos de escuta e amizade.

Finalmente, aos **meus professores e minhas professoras** do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/ICED/UFGA, profissionais dedicado/as e comprometido/as com a educação da Amazônia paraense e com a educação brasileira que, ao compartilharem seus conhecimentos, me ajudaram a construir novos saberes. De tal modo, hoje já não sou mais a mesma, meu discurso é diferente, vocês fazem parte desta minha nova narrativa. Gratidão!



## RESUMO

MEDEIROS, Marinalva Veras. **O lúdico no currículo do Curso de Pedagogia do Campus de Caxias - UEMA e suas implicações na formação do professor de educação infantil.** Orientador: Waldir Ferreira de Abreu. 2022. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

Este relatório resulta da pesquisa de Doutorado em Educação que tematiza o lúdico no currículo do Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA), vinculada à linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Tem como questão central a seguinte indagação: como o lúdico pode contribuir com a construção da formação docente dos/as graduandos/as do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA? Para o desenvolvimento da pesquisa, foi estabelecido o seguinte objetivo geral: analisar a contribuição do lúdico no currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA e suas possíveis implicações na formação do/a professor/a de Educação Infantil, seguido dos objetivos específicos: Identificar o que tem sido produzido cientificamente em nível *stricto sensu* em Educação sobre ludicidade, currículo do curso de pedagogia e formação do professor de Educação Infantil, no contexto brasileiro; reconhecer as implicações que o lúdico exerce na formação do/a graduando/a do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA; compreender como graduandos/as do Curso de Pedagogia vêm se apropriando do conceito de ludicidade em seus diversos contextos formativos; identificar no Currículo do Curso de Pedagogia em quais disciplinas o componente ludicidade está contemplado. Consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo referencial teórico-metodológico está fundamentado nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético e em referenciais histórico-culturais como Marx (1988; 2011); Marx e Engels (2007); Kopnin (1978); Vásquez (2007); Kosik (1976); Lukács (2010); Manacorda (2010); Apple (1982); Giroux (1997); Martins (2010); Freire (2015); Vygotsky (2001a; 2018); Leontiev (1978; 2001); Elkonin (2009), entre outros. O lócus da pesquisa é o Curso de Pedagogia do CESC/UEMA. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores/as e seis graduandos/as do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA. Contou, como canal de comunicação, com a plataforma *Google Meet*® e *WhatsApp*® para a realização dos procedimentos de coleta de dados (questionários e entrevistas semiestruturadas). Como complemento aos dados empíricos, foi realizada uma análise documental, cujos dados foram observados à luz da análise do discurso e das categorias dialéticas (totalidade, mediação, práxis e omnilateralidade). A pesquisa mostrou, entre outros resultados, que a ludicidade está presente na formação do/a futuro/a professor/a de Educação Infantil, graduando/a do CESC/UEMA, desde a última reelaboração do seu Projeto Pedagógico de Curso, o PPCP - 2018. Evidenciou, ainda, o desenvolvimento teórico-prático dos/as graduandos/as quanto as significações acerca do termo ludicidade. Apontou, também, necessidades formativas de professores desse centro no que se refere à apropriação teórica da ludicidade na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, sinalizando a necessidade de elaboração de políticas de formação que valorizem esses aspectos. Os resultados confirmam a tese defendida de que a ludicidade, enquanto componente formativo do currículo do Curso de Pedagogia, contribui com a construção da formação docente,

possibilitando ao licenciado a compreensão de que o lúdico desenvolve a criança em suas múltiplas dimensões. Conclui-se que a pesquisa deixa um importante legado ao Curso de Pedagogia por poder contribuir com a produção do conhecimento no campo do currículo de formação de professores/as, especialmente o currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA e a formação do/a professor/a de Educação Infantil, na medida em que traz, como destaque, discussões acerca de categorias fundantes à construção dessa profissão, entre elas, ludicidade, educação infantil, currículo e formação de professores/as, em uma perspectiva histórico-cultural, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos (professores/as, alunos/as e essa pesquisadora) envolvidos na pesquisa.

Palavras-chave: formação inicial; ludicidade; currículo; pedagogia; educação infantil.

## ABSTRACT

MEDEIROS, Marinalva Veras. **Ludicity in the curriculum of the Pedagogy Program at the Caxias Campus - UEMA and its implications in the training of early childhood education teachers.** Advisor: Waldir Ferreira de Abreu. 2022. 330f. Thesis (Doctorate in Education) – Institute of Educational Sciences, Federal University of Pará, Belém, 2022.

This report results from a Doctorate in Education research that thematizes ludicity in the curriculum of the Pedagogy Program from the Caxias Higher Studies Center at the State University of Maranhão (CESC/UEMA), linked to the line of research: Teacher Training, Teaching Work, Educational Theories and Practices, from the Graduate Program in Education of the Institute of Educational Sciences at the Federal University of Pará. The central issue is the following question: how can ludicity contribute to the construction of the teacher formation of the undergraduates in the Pedagogy Program from CESC/UEMA? For the development of the research, the following general objective was established: to analyze the contribution of ludicity in the curriculum of the Pedagogy Program at CESC/UEMA and its possible implications in the training of early childhood education teachers, followed by the specific objectives: Identify what has been scientifically produced at a *stricto sensu* level in Education about ludicity, curriculum of the pedagogy course and training of Early Childhood Education teachers, in the Brazilian context; to recognize the implications that the ludic exerts in the formation of the graduating student of the Pedagogy Course of CESC/UEMA; to understand how undergraduates of this field have been appropriating the concept of ludicity in their different formative contexts; and, to identify, in the Pedagogy Program curriculum, in which courses the ludicity component is contemplated. It consists of a research with a qualitative approach, where the theoretical-methodological framework is based on the principles of Historical-Dialectical Materialism and historical-cultural references, such as Marx (1988; 2011); Marx and Engels (2007); Kopnin (1978); Vásquez (2007); Kosik (1976); Lukács (2010); Manacorda (2010); Apple (1982); Giroux (1997); Martins (2010); Freire (2015); Vygotsky (2001a; 2018); Leontiev (1978; 2001); Elkonin (2009), among others. The research locus is the Pedagogy Program of CESC/UEMA. The research subjects were four professors and six undergraduate students from the Pedagogy Program of CESC/UEMA. The platforms *Google Meet®* and *WhatsApp®* were used as communication channels for the execution of data collection procedures (questionnaires and semi-structured interviews). As a complement to the empirical data, a document analysis was performed, and its data were observed through the use of discourse analysis and dialectical categories (totality, mediation, praxis, and omni-laterality). The research showed, among other results, that ludicity is present in the training of the future early childhood education teachers, undergraduate students at CESC/UEMA, since the last re-elaboration of its Program Pedagogical Project, the PPCP - 2018. It also showed the theoretical-practical evolution of the undergraduates regarding the meanings of the term ludicity. Furthermore, it pointed out the training needs of professors from this center with regard to the theoretical appropriation of ludicity from the Historical-Cultural Theory perspective, signaling the need to develop training policies that value these aspects. The results confirm the defended thesis that ludicity, as a formative component of the Pedagogy Program curriculum, contributes to the construction of teacher formation, enabling the graduates to understand that ludic activities develop children in their

multiple dimensions. It is concluded that the research leaves an important legacy to the Pedagogy Program for being able to contribute to the production of knowledge in the field of teacher training curriculum, especially, the curriculum of the Pedagogy Program at CESC/UEMA and the training of the early childhood education teachers, as it brings, as a highlight, discussions about categories that are fundamental to the construction of this profession, among which are ludicity, child education, curriculum, and teacher training, in a historical-cultural perspective, viewing the personal and professional development of the subjects (teachers, students, and this researcher) involved in the research.

Keywords: initial training; ludicity; curriculum; pedagogy; child education.

## RESUMEN

MEDEIROS, Marinalva Veras. **El lúdico en el currículo del Curso de Pedagogía del Campus de Caxias - UEMA y sus implicaciones en la formación del profesor de educación infantil.** Orientador: Waldir Ferreira de Abreu. 2022. 330f. Tesis (Doctorado en Educación) - Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Pará, Belém, 2022.

Este informe es el resultado de una investigación de Doctorado en Educación que aborda el lúdico en el currículo del Curso de Pedagogía del Centro de Estudios Superiores de Caxias de la Universidad Estadual de Maranhão (CESC/UEMA), vinculada a la línea de investigación: Formación de Profesores, Trabajo Docente, Teorías y Prácticas Educativas, del Programa de Posgrado en Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Pará. Tiene como cuestión central la siguiente indagación: ¿cómo el lúdico puede contribuir a la construcción de la formación docente de los/las graduandos/as del Curso de Pedagogía del CESC/UEMA? Para el desarrollo de la investigación se estableció el siguiente objetivo general: analizar la contribución del lúdico en el currículo del Curso de Pedagogía del CESC/UEMA y sus posibles implicaciones en la formación del/a profesor/a de educación Infantil, seguido de los objetivos específicos: Identificar lo producido científicamente a nivel stricto sensu en Educación sobre ludicidad, currículo del curso de pedagogía y formación de profesores de Educación Infantil, en el contexto brasileño; reconocer las implicaciones que la lúdica ejerce en la formación del egresado del Curso de Pedagogía del CESC/UEMA; comprender como graduandos/as de esa graduación vienen apropiándose del concepto de ludicidad en sus distintos contextos formativos; e, identificar, en el currículo del Curso de Pedagogía, en qué disciplinas se contempla el componente lúdico. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, cuyo marco teórico y metodológico se basa en los principios del Materialismo Histórico-Dialéctico y en referentes histórico-culturales, como Marx (1988; 2011); Marx y Engels (2007); Kopnin (1978); Vásquez (2007); Kosik (1976); Lukács (2010); Manacorda (2010); Apple (1982); Giroux (1997); Martins (2010); Freire (2015); Vygotsky (2001a; 2018); Leontiev (1978; 2001); Elkonin (2009), entre otros. El locus de la investigación es el Curso de Pedagogía del CESC/UEMA. Los sujetos del estudio fueron cuatro profesores/as y seis estudiantes universitarios/as del Curso de Pedagogía del CESC/UEMA. Contó, como canal de comunicación, con la plataforma *Google Meet*® y *WhatsApp*® para la realización de los procedimientos de recogida de datos (cuestionarios y entrevistas semiestructuradas). Como complemento a los datos empíricos, se realizó un análisis documental, cuyos datos fueron observados a la luz del análisis del discurso y de las categorías dialécticas (totalidad, mediación, praxis y omnilateralidad). La investigación mostró, entre otros resultados, que la ludicidad está presente en la formación del/a futuro/a profesora/a de educación infantil, graduando/a del CESC/UEMA, desde la última reelaboración de su Proyecto Pedagógico de Curso, el PPCP - 2018. Evidenció, aún, la evolución teórico-práctica de los/as graduandos/as cuanto a los significados acerca del término ludicidad. También apuntó las

necesidades de formación de los docentes de este centro en cuanto a la apropiación teórica de la ludicidad desde la perspectiva de la Teoría Histórico-Cultural, señalando la necesidad de desarrollo de políticas de formación que valoricen estos aspectos. Los resultados confirman la tesis defendida de que la ludicidad, en tanto componente formativo del currículo del Curso de Pedagogía, contribuye con la construcción de la formación docente, posibilitando al graduado la comprensión de que la ludicidad desarrolla múltiples dimensiones al niño. Se concluye que el estudio deja un importante legado al Curso de Pedagogía por poder contribuir con la producción del conocimiento en el campo del currículo de formación de profesores/as, en particular, el currículo del Curso de Pedagogía del CESC/UEMA y la formación del/a profesor/a de educación infantil, en la medida en que trae, como destaque, discusiones acerca de categorías fundamentales para la construcción de esta profesión, entre ellas, la ludicidad, la educación infantil, el currículo y la formación de profesores/as, en una perspectiva histórico-cultural, teniendo en cuenta el desarrollo personal y profesional de los sujetos (profesores/as, alumnos/as y esa investigadora) involucrados en la investigación.

Palabras clave: formación inicial; ludicidad; currículo; pedagogía; educación infantil.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Grupo Escolar.....	24
Imagem 2 – Unidade Escolar Doca Ribeiro.....	24
Imagem 3 – Profa. Osmarina Machado da Silva.....	25
Imagem 4 – Grupo Escolar Anísio Brito.....	26
Imagem 5 – Escola Estadual Anísio Brito.....	26
Imagem 6 – Professora Domingas Sousa Matos.....	27
Imagem 7 – Unidade Escolar Marechal Castelo Branco.....	27
Imagem 8 – Profa. Maria de Lourdes Sampaio.....	28
Imagem 9 – Meu pai e minha mãe.....	29
Imagem 10 – Eu e minha irmandade.....	29
Imagem 11 – Fachada do CESC/UEMA.....	210
Imagem 12 – Corredor de acesso aos pavilhões do CESC/UEMA.....	210
Figura 1 – Síntese do delineamento metodológico da pesquisa.....	176
Figura 2 – Mapa de localização do município de Caxias-Ma.....	211
Figura 3 – Síntese das categorias de análise dos dados da pesquisa.....	226

## LISTA DE TABELAS E GRÁFICO

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos acadêmicos selecionados.....	50
Tabela 2 – Quantidade de trabalhos acadêmicos selecionados pelo descritor 1....	52
Tabela 3 – Quantidade de trabalhos acadêmicos selecionados pelo descritor 2....	54
Gráfico 1 – Formação dos Docentes na Educação Infantil/Brasil/Ano 2020.....	94



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico.....	51
Quadro 2 – Demonstração dos objetivos específicos e as questões norteadora da pesquisa.....	168
Quadro 3 – Síntese das (re) configurações do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA.....	187
Quadro 4 – Projetos de Extensão do Curso de Pedagogia que têm proposta lúdica-(2015 a 2020) .....	192
Quadro 5 – Projetos de Pesquisa do Curso de Pedagogia que têm proposta lúdica – (2015 a 2020) .....	194
Quadro 6 – Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia Licenciatura CESC/UEMA.....	197
Quadro 7 – Comparativo das ementas das disciplinas do Curso de Pedagogia que contribuem para a formação do professor de Educação Infantil.....	198
Quadro 8 – TCC defendidos no período de 2010 a 2020 que tratam da temática ludicidade.....	201
Quadro 9 – Síntese do perfil das alunas participantes da pesquisa.....	219
Quadro 10 – Síntese do perfil dos/as professores/as colaboradores da pesquisa.....	224
Quadro 11 – Ementa da disciplina fundamentos e metodologia da Educação Infantil.....	245
Quadro 12 – Síntese dos aspectos positivos e aspectos negativos evidenciados na análise das subcategorias.....	250
Quadro 13 – Disciplinas do curso de Pedagogia do CESC/UEMA/períodos que trabalharam a temática ludicidade.....	265

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-FP	Base Nacional Comum de Formação de Professor
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CCESs	Centros de Ciências e de Estudos Superiores
CESSC	Centro de Estudos Superiores de Caxias
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CFE	Conselho Federal de Educação
CP	Conselho Pleno
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
FESM	Federação das Escolas Superiores do Maranhão
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.
GEPEIF	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia
GTs	Grupos de Trabalhos
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IES	Instituição de Ensino Superior
LALUP	Laboratório Lúdico Pedagógico
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional para o Acompanhamento das Aquisições dos Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPCP	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
SECTI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
THC	Teoria Histórico-Crítica
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>O CAMINHO SE APRENDE CAMINHANDO: DO PONTO INICIAL AO PONTO DE CHEGADA.....</b>	<b>21</b>
1.1	De ponto em ponto eu conto meu conto: o início do encontro com o objeto de estudo.....	21
1.2	Elementos para compreender as motivações implícitas na definição do estudo: situação problema, objeto, objetivos e tese.....	36
1.3	Estrutura e organização do texto.....	43
<b>2</b>	<b>ESTADO DO CONHECIMENTO: AS PRODUÇÕES ACERCA DO LÚDICO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA EXPRESSAS NO BANCO DADOS DA CAPES NO PERÍODO DE 2010 A 2019.....</b>	<b>48</b>
2.1	A ludicidade no currículo do curso de pedagogia: o que dizem as pesquisas?.....	52
2.2	Uma configuração investigativa da ludicidade na formação do professor de educação infantil.....	53
2.3	A definição do objeto de estudo via mapeamento de teses e dissertações.....	65
<b>3</b>	<b>CURRÍCULO, LUDICIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: MEDIAÇÕES DO TORNAR-SE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>73</b>
3.1	Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do currículo.....	75
3.2	Principais enfoques curriculares para a formação inicial: modos de ser, modos de se fazer professor/a da educação infantil.....	90
3.3	A importância do lúdico para a construção do conhecimento professoral: uma relação necessária entre educação infantil e desenvolvimento omnilateral da criança.....	112
<b>4</b>	<b>O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO TEORIA E MÉTODO DO CAMINHO INVESTIGATIVO.....</b>	<b>128</b>
4.1	A lógica dialética do materialismo histórico: o caleidoscópio do fenômeno investigado.....	131
4.2	A ancoragem dos procedimentos metodológicos.....	157
<b>5</b>	<b>A LUDICIDADE NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESC-UEMA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL.....</b>	<b>177</b>

5.1	Um panorama sobre a história do curso de pedagogia no Brasil.....	178
5.2	Configurações do componente ludicidade no currículo do curso de pedagogia licenciatura do CESC/UEMA.....	185
6	O ENTRECruZAR DE OLHARES NA ANÁLISE DA REALIDADE.....	205
6.1	CEsc/UEMA: caracterização do contexto empírico da pesquisa.....	206
6.2	Constituição do perfil biográfico dos/das participantes.....	214
6.3	A ludicidade no currículo do curso de pedagogia e suas implicações na formação do professor de educação infantil: o tom de outras vozes.....	225
7	O PONTO QUE NÃO É O FINAL.....	285
	REFERÊNCIAS.....	295
	APÊNDICE A – PLANO DE AÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE A PESQUISA EMPÍRICA.....	312
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	314
	APÊNDICE C – CONVITE AOS/AS PROFESSORES/PROFESSORAS PARA CONHECER O PROJETO DE PESQUISA.....	317
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (GRADUANDO/AS) .....	318
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA (PROFESSOR/A) .....	320
	APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA ÀS GRADUANDAS.....	323
	APÊNDICE G – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS/ÀS PROFESSORES/AS.....	325
	APÊNDICE H – TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA PEDAGOGIA DO CESC/UEMA DEFENDIDOS NO PERÍODO DE 2010 A 2020.....	327
	ANEXO A – FOLDER DO I ENCONTRO INTERMUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	329

## **1 O CAMINHO SE APRENDE CAMINHANDO: DO PONTO INICIAL AO PONTO DE CHEGADA**

[...] sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. [...] a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. [...] Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia (FREIRE, 1992, p. 5).

Nesta seção, apresentamos nosso ponto de partida: de onde viemos, por onde passamos e o lugar que ocupamos atualmente na esfera profissional e de formação. Demonstramos nossas motivações e o encontro com a pesquisa de Doutorado. Prosseguimos, expondo os objetivos, o problema, a tese, a relevância do estudo e a estrutura da tese.

### **1.1 De ponto em ponto eu conto meu conto: o início do encontro com o objeto de estudo**

Decidi iniciar meu conto, minha narrativa de vida e formação, tomando emprestado das palavras do autor da epígrafe acima o sentido estrito do verbo esperar. É nesse ir atrás, nesse construir e não desistir jamais, que pulsa a vida dentro de mim e que me move por caminhos marcados por pontos, as vezes incertos, desafiadores, acertados, duvidosos e marcados por contradições, porém, ricos de um contínuo aprendizado e de motivos que me levam a ir além do sonho. É nesse pulsar/esperançar da vida que realizo e me realizo. Parafraseando o autor da epígrafe acima, afirmo que é preciso ter esperança, mas não esperar, não se acomodar, mas sim levantar, construir, seguir e buscar a materialidade dos sonhos e desejos que te movem. Assim eu sigo, ponto a ponto desse meu pulsar, meu esperar.

Dentre os infinitos pontos que chegam a formar linhas, e dessas formam-se os círculos e semicírculos de vida que se inter cruzam, dialeticamente formando novos pontos que por vezes se complementam formando uma unidade, essas também marcadas por provisoriiedades, destaco três desses pontos dessa linha elíptica que moveram e movem o meu pulsar. O primeiro ponto a que me refiro é o período em que hoje chamamos de Educação Básica que, àquela época, era apenas o início do sonho/esperançar. O segundo, rememoro a formação superior e o encontro com a pesquisa; por último, o percurso e desenvolvimento profissional. Todo esse movimento foi fundamental para a constituição da pessoa a qual me tornei hoje, inclusive à minha “professoralidade”, em que ambos os lados (a pessoa e a profissional) se interconectam continuamente, alicerçados no esperançar de ser e fazer sempre o melhor. É importante ressaltar que esse prólogo consiste em um prolongamento, sob uma nova óptica, de uma narrativa construída no tempo-espaço da minha pesquisa de Mestrado (MEDEIROS, 2017).

Assim, tracejando as primeiras linhas da vida que pulsa em mim, evidencio esse grande ponto que marcou significativamente o início da minha formação como pessoa e como profissional. Era a construção dos primeiros alicerces, era a educação básica, àquela época chamada de primária, que se apresentara como necessidade fundante. Desse modo, meus primeiros apontamentos foram realizados em casa, mais precisamente na década de 1970, ou seja, fui alfabetizada pela minha mãe segundo o método (tradicional) que ela própria também se alfabetizara. Minha mãe não era professora, apenas uma mãe zelosa.

Aprendi as primeiras letras na “Carta de ABC”. Minha mãe me fazia decorar cada letra, depois sílabas e depois juntá-las até formar as primeiras palavras de minha vida. Inicialmente, não entendia o porquê daquilo tudo, era aprendizagem mecânica, sem dúvida, em que apenas se decorava os símbolos. Mas, pouco a pouco, fui percebendo a dinâmica da leitura e como ela era intrínseca à escrita. Em pouco tempo, eu já estava lendo e escrevendo, ainda que com dificuldades, palavras e/ou frases completas que, embora fossem apenas decoradas, naquele momento, eram imprescindíveis ao domínio da técnica alfabetizadora. Essas descobertas me encantavam e me impulsionavam a desvelar num futuro próximo (minha adolescência) o mundo da leitura e da escrita. Quem não leu na sua adolescência as revistas Júlia, Sabrina e Bianca? Quem não leu as revistas em quadrinhos? Os gibis? As fotonovelas? Eu lia, e lia muito. Amava a literatura de cordel.

Naquela época, não tinha essa história de Educação Infantil! O aluno entrava na escola aos 07 (sete) anos de idade para cursar a 1ª série do ensino primário (hoje, 1º ano do Ensino Fundamental) e já assumia a grande responsabilidade de ser o “aluno nota 10 (dez)”<sup>1</sup>. Assim, iniciei minha trajetória escolar aos 07 (sete) anos de idade em uma turma multisseriada da zona rural do município de Piracuruca-Piauí, pois morávamos em um pequeno sítio de propriedade de meu pai. Vivíamos da agricultura familiar e eu era a primeira filha de uma “equipe” de 08 (oito) irmãos. Nessa pequena escola rural, estava eu lá, matriculada e com uma vantagem sobre os demais da minha turma: embora não fosse uma aluna nota 10 (dez), estava alfabetizada.

Vale ressaltar, considerando o objeto de estudo ora desenhado na presente investigação, que naquele contexto escolar as brincadeiras e situações lúdicas se limitavam à hora do recreio e se davam de forma aleatória, no qual as crianças livremente escolhiam suas brincadeiras e criavam suas próprias regras ou seguiam as regras tradicionais da brincadeira. Lembro-me com saudade que minhas brincadeiras favoritas eram o trisco, pular elástico e o jogo de lua. Esse último, hoje é chamado de amarelinha.

Nas ilustrações abaixo, apresento nas imagens 1 e 2 a minha primeira escola que, à época em que lá eu estudava, era denominada apenas de grupo escolar, mas, nos últimos anos, além de ter passado por sucessivas reformas e ampliações, também passou a ser denominada Unidade Escolar Doca Ribeiro<sup>2</sup>. Atualmente, essa escola não trabalha mais com o multisseriado e atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, tanto do povoado Furamão-PI, município de Piracuruca-PI, quanto de povoados circunvizinhos.

---

<sup>1</sup> O aluno nota 10 (dez) era aquele aluno tido como “bem-comportado”, obediente, preferencialmente calado e que quase sempre se sentava na primeira carteira da fila e aprendia, pelo processo de memorização, facilmente o que o professor ensinava. Nas avaliações, deveria tirar nota 10. Esse perfil de aluno era cobrado pela escola, pelo professor e, principalmente, pelos pais, alimentando neles a sua vaidade de pai de aluno nota 10.

<sup>2</sup> A escola foi assim denominada, segundo o professor Vanderlan Pinho dos Santos, ex-aluno da escola e morador do povoado, em homenagem a um senhor de grande influência política e econômica na região, chamado Doca Ribeiro (*in memoriam*), tal qual, a escola levou o seu nome.



Imagem 1 – Grupo Escolar

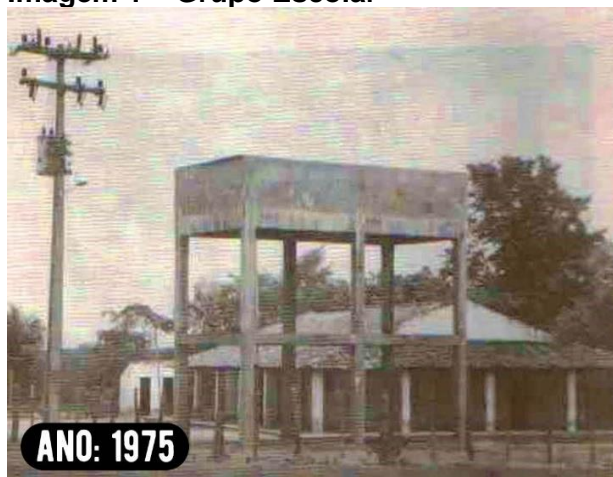


Imagem 2 – Unidade Escolar Doca Ribeiro

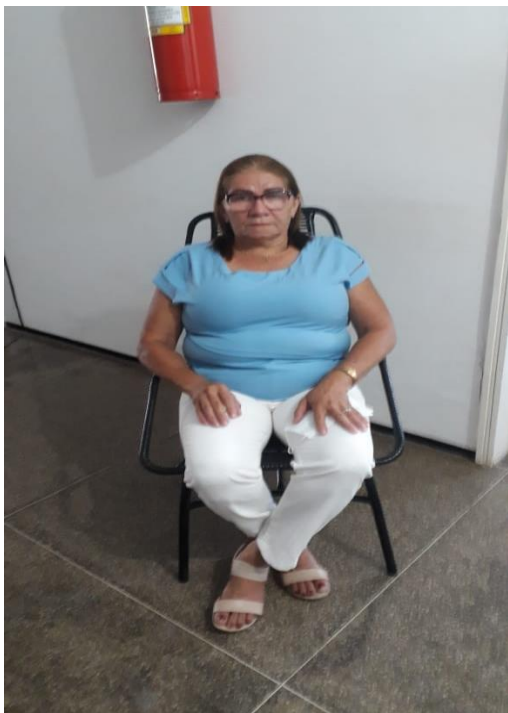


Fonte: Arquivos pessoais do prof. Vanderlan Pinho dos Santos. Data: 21/11/2020

Naquela época, eu não tinha noção do que era uma turma multisseriada<sup>3</sup>. Hoje, rememorando o passado, parabênizo, em pensamento, a dinamicidade, o carinho, a atenção e a paciência que a professora Osmarina dedicava aos seus alunos e ao seu saber fazer docente que, ao modo dela<sup>4</sup>, conseguia ensinar todas aquelas crianças. Na imagem 3, apresento minha primeira professora, não apenas a título de ilustração desse texto, mas, principalmente, como forma de homenagear a quem fez diferença no início da minha caminhada escolar. Ressalto que estudei nessa escola por dois anos consecutivos, depois, meus pais me levaram para a cidade de Piracuruca-PI, sede do município, com o objetivo de dar continuidade aos estudos, pois, segundo eles, aquela escolinha já não correspondia mais aos anseios que desejavam para mim, meus sonhos eram embalados pelos desejos deles.

<sup>3</sup> Dadas as diferenciações e necessidades regionais, no Brasil, as classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e níveis de escolarização ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor. (JANATA; ANHAIA, 2015).

<sup>4</sup> Hoje, entendo que essa professora não tinha formação pedagógica para a docência. Eram os chamados professores leigos que, por carência dos cursos de formação de professores, não obtinham formação adequada, sendo que a educação escolar era realizada por eles. Ressaltamos que evidenciaremos um pouco desses professores em seções subsequentes.

**Imagem 3 – Profa. Osmarina Machado da Silva**

Fonte: Arquivos pessoais da professora. Data: 01/10/2200.

Na cidade, fui matriculada na Escola Anísio Brito. Era uma instituição muito grande de longos e sombrios corredores, fundada na primeira metade do século XX, mais precisamente no ano de 1933<sup>5</sup>, uma escola pública bem diferente da minha escolinha do interior, e eu, uma menina meio assustada e meio curiosa para desvelar e conhecer a vida urbana. Na ilustração a seguir demonstro, na imagem 4, a foto da referida escola na década de 1970, quando iniciei meus estudos nela; na imagem 5 uma outra, mais recente, de sua fachada. Atualmente, além de continuar funcionando como Escola Estadual Anísio Brito, é também considerada patrimônio cultural e histórico da cidade de Piracuruca-Pi pelo tombamento realizado em 11 de setembro de 2008.

---

<sup>5</sup> Informação obtida oralmente pela atual diretora da escola, professora Marisa de Sousa Parente, em: 14/09/2020.

Imagem 4 – Grupo Escolar Anísio Brito



Imagem 5 – Escola Estadual Anísio Brito



Fonte: Arquivo público da cidade de Piracuruca. Data: 01/08/2020

Nessa escola, a exemplo da anterior, os professores também não trabalhavam com a ludicidade em seus processos de ensino e aprendizagem. A ludicidade, mais uma vez, se limitava ao tempo do intervalo ou recreio como era chamado na época esse tempo/espço escolar. Além das brincadeiras citadas anteriormente, povoam a minha memória afetiva outras, como jogo de bola de meia e o pega-pega. Lembro-me que tinha que provar que era muito boa nos dois jogos, para não ser excluída. Por causa da minha deficiência física, às vezes, alguns colegas não queriam me escolher para seu time, mas eu sempre os surpreendia com resultados positivos.

Ressalto que nessa escola recebi como presente a professora Domingas. Quando digo “presente” é porque ela era admirável pela sua dedicação, carinho e paciência com todos os seus alunos. Com ela e por causa dela, eu me dedicava cada vez mais para não a desapontar. Acho que foi a partir da minha admiração pela professora Domingas (imagem 6), ainda que de maneira inconsciente e romântica, que começou a pulsar em mim o desejo de ser professora, queria ser como ela.



**Imagem 6 – Professora Domingas Sousa Matos**

Fonte: Arquivos pessoais da professora Domingas. Data: 20/07/2020.

Conclui o primário e iniciei o primeiro ano do Curso Ginásial em outra escola, Unidade Escolar Marechal Castelo Branco, (imagem 7). Era também uma escola pública e a única da cidade com essa modalidade de ensino. Aqui, coloquei um ponto final na primeira etapa de minha formação, ou seja, no tempo presente, chamada de Ensino Fundamental. Mas era preciso prosseguir.

**Imagem 7 – Unidade Escolar Marechal Castelo Branco**

Fonte: Arquivo público da cidade de Piracuruca. Data: 01/08/2020

Nessa escola também tive bons professores, outros nem tanto. Lembro-me com saudade da professora de Matemática, a temida Lourdinha Jericó, sabia matemática como ninguém, adorava aquelas fórmulas equacionais que os alunos

tanto detestavam. Era tradicional ao extremo, mas também ensinava com paciência e maestria, explicava tantas e quantas vezes fosse necessário, se percebesse que o aluno tinha interesse, no entanto, o aluno que, segundo ela, “não queria nada”, não brincava em sua aula, porque se brincasse, iria se entender com o diretor. Seu olhar dizia mais que mil palavras. Na ilustração a seguir, apresento na imagem 8 a foto da professora Lourdinha Jericó, assim ela era chamada carinhosamente por seus alunos.

**Imagem 8 – Profa. Maria de Lourdes Sampaio**

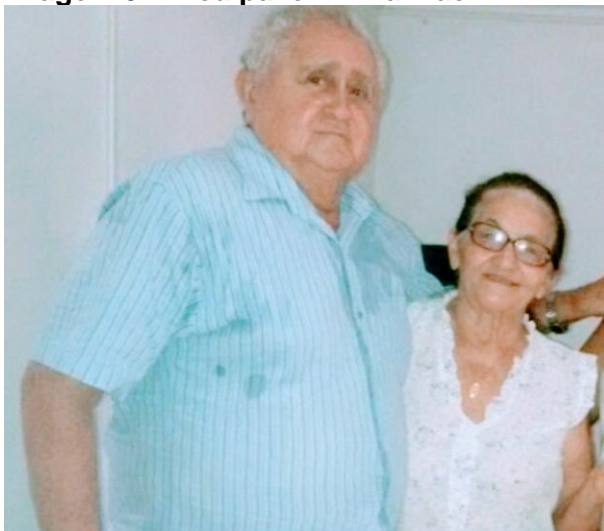


Fonte: Arquivos pessoais da professora. Data: 20/07/2020.

Ao terminar o Curso Ginásial, meus pais resolveram morar na capital (Teresina), para que todos os seus 08 (oito) filhos pudessem estudar sob sua guarda pois, na cidade, morávamos em casa de tios. Então, é chegado o grande momento de minha vida. Que curso fazer? Pois a minha profissão seria definida a partir dessa decisão. As grandes opções daquela época eram fazer o Científico (hoje Ensino Médio) e preparar-se de forma propedêutica para o ingresso no curso superior via vestibular, ou fazer um curso técnico profissionalizante. Esse último, atendia aos anseios da grande massa, ou seja, dos filhos dos pobres, dos negros, do homem da roça, do operário, das classes menos favorecidas da sociedade, eu me encaixava em quase todas essas definições de classes. Além disso, minha mãe dizia “filho de pobre tem que fazer *pelo menos* um curso técnico para começar logo a trabalhar”, coitada, junto como meu pai, tinha que sustentar e educar com ética e dignidade seus oito filhos. Na ilustração, expressa na Imagem 9, apresento a foto de meu pai

(Clemente Medeiros de Sousa) e minha mãe (Maria Pereira Veras) e, na Imagem 10, a foto de meus /minhas irmãos/irmãs<sup>6</sup> que, da esquerda para a direita, estão assim posicionados: Marcelo, Remédios, Marinalva (eu), João de Deus, Roseli, Rosilene e Paulo Roberto.

**Imagem 9 – Meu pai e minha mãe**



**Imagem 10 – Eu e minha irmandade**



Fonte: Arquivos pessoais da minha família. Data 29/10/2020

Desse modo, minha mãe queria que eu fizesse o Curso Normal, mas me deixou livre para escolher e, diante da liberdade a mim concedida, decidi fazer o curso técnico em Contabilidade porque, naquela época, eu não tinha certeza se queria ser professora, já entendia a desvalorização social dessa categoria de profissionais. Não gostei do curso, mas concluí.

Quando ainda fazia curso técnico em Contabilidade, senti a necessidade de ganhar meu próprio dinheiro, não era legal depender dos pais para tudo. Assim, montei uma turma de alunos na minha própria casa e comecei a dar aulas de reforço. Os pais gostaram dos resultados e eu me empolguei, veio em mim um novo pulsar. A propaganda “boca a boca” foi longe e, logo ali, estava eu trabalhando manhã e tarde na escolinha de reforço e estudando à noite. Quando terminei o curso de Contabilidade, já tinha certeza do que queria ser e estava até arrependida por não ter seguido os conselhos de mamãe. Embalada por muitos sonhos, decidi fazer

---

<sup>6</sup> Vale aqui esclarecer dois aspectos, o primeiro deles é o fato de sermos oito irmãos, mas na foto aparecem apenas sete, pois o oitavo irmão (Francisco das Chagas) é *in memoriam*. O segundo aspecto é que, por uma questão de estética textual, optamos por expressar apenas os prenomes ao invés dos nomes completos dos irmãos e irmãs.

o curso Normal (nível Médio), antigo Magistério e, assim, iniciei minhas primeiras aprendizagens na “arte” de ensinar, tornei-me professora.

Os pontos de minha linha elíptica de vida pessoal e profissional se entrecruzam no tempo-espaço em que aprendia a ser professora, ao estar imersa no campo epistemológico do curso Normal e, ao mesmo tempo, exercendo a função de professora de reforço. Quando estava no último ano do curso Normal, fiz concurso para professor da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Fui aprovada e, em seguida, nomeada. Nesse momento, tive que fazer uma nova escolha, ou seja, escolher entre ser professora efetiva e ter oficialmente uma profissão ou continuar com a escolinha de reforço que, na época, estava me rendendo um bom dinheiro. Não tive dúvidas, entre choros e lágrimas, escolhi a primeira opção.

O meu ingresso oficial na docência antecedeu ao do curso Superior, pois, dois anos após a nomeação do cargo de professora da educação básica, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí – UFPI. Era início dos anos 90, período de transição da Lei 5692/71 para a 9394/96. O país vivia a luta pela redemocratização da educação. Tratados, acordos e movimentos de toda natureza eram constantes, tanto nas instituições oficiais, quanto em praças públicas. Estouravam as greves em vários setores da sociedade e na educação não foi diferente; enfrentei vários períodos de greves, tanto na Universidade quanto na escola onde trabalhava. Nessa época, corri muito atrás de prefeitos, em face dos movimentos grevistas, na luta por reconhecimento e valorização profissional do/a professor/a da rede municipal. Apesar das greves, consegui concluir o curso no período de quatro anos, tempo máximo para a conclusão dessa graduação.

Tornei-me professora oficialmente com a titulação do concurso já mencionado em 1991, enquanto isso, o Curso Superior foi realizado no período de 1993 a 1997. Foi um período difícil, porque trabalhava e estudava, na verdade eu estava aprendendo a ser professora, (apesar da experiência anterior na escolinha) tanto na teoria, quanto na prática. Na Universidade, tudo era muito teórico e distante da realidade prática que eu vivia, já na escola, tudo tinha que ser muito prático, ou mesmo pragmático e imediatista. Os professores não tinham tempo para refletir suas ações, apenas executá-las. Eu sentia falta de parcerias, pessoas com quem pudesse discutir meus dilemas e dúvidas de aprendiz da profissão de professora.

Com tantos conflitos interiores e, na confluência deles, o contexto da prática, foi nascendo em mim a vontade de estudar mais especificamente a função do

coordenador pedagógico para compreender melhor o aparato teórico e prático que servia de sustentação ao seu ofício. Então, ao concluir o Curso de Pedagogia, fiz especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Esse curso foi muito importante para a constituição de minha professoralidade iniciada bem antes da graduação, mas, sempre em concomitância com a prática docente, pois respondeu em parte as minhas inquietações, porém, não foi suficiente para atender às minhas necessidades e dúvidas.

Era tempo de sonhar e alçar novos voos na confluência do intercruzamento de novos pontos que se formavam. Agora, era o meu encontro com a pesquisa. Passei a pensar em outras descobertas e possibilidades epistêmicas a partir da necessidade que pulsava dentro de mim. De acordo com Afanasiev (1968), Rubinstein (1977), Leontiev (1978) e Vygotsky (2001), à medida que as necessidades encontram as condições objetivas e subjetivas, sejam como possibilidades reais ou abstratas, elas se concretizam, podendo ser modificadas, dando origem ao surgimento de novas necessidades. Nesse sentido, é adequado concebê-las no âmbito da satisfação, ainda que essa se dê em caráter provisório. E assim seguimos.

Então, o meu encontro com a pesquisa foi mediado pelo Mestrado que, após sucessivas etapas do processo de seleção, esse por vezes, muito doloroso e sofrido, logrei êxito na conquista da realização de mais um sonho. O sonho de ser mestre em educação, tornar-me pesquisadora para conhecer melhor processos e produtos educativos e pedagógicos em uma perspectiva individual e coletiva, de tal modo que eu pudesse me compreender melhor, bem como aos outros. Naquele ponto da minha linha elíptica, pude perceber que não seria fácil, mas nada impossível para quem pulsava dentro de si a ânsia pelo conhecimento.

O ponto de partida também era o de chegada, ou seja, a redefinição do objeto de estudo, pois a tríade, professor, coordenador pedagógico e ensino-aprendizagem ainda não estava bem resolvida na minha cabeça. Assim, decidi, em comum acordo com a orientadora, que iria pesquisar as necessidades formativas de um grupo de coordenadoras pedagógicas da rede Municipal de Educação de Teresina, tendo como perspectiva contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas e supervisivas mais significativas a partir de uma análise crítico-reflexiva, daí surge a Dissertação intitulada: *Tecendo Sentidos e Significados sobre a Prática Pedagógica do Supervisor Escolar* (MEDEIROS, 2007).



Não posso deixar de mencionar, nessas palavras iniciais, que o Mestrado foi um dos pontos que considero como mais significativo para a minha formação de pesquisadora, pois, até então, as ideias de pesquisa eram muito difusas no meu pensar. Foi pela imersão nesse campo de pesquisa, mais especificamente no grupo de Formação de Professores na Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural do PPGEd/UFPI<sup>7</sup>, que pude experienciar e vivenciar intensamente a produção do conhecimento<sup>8</sup> na condição de autora, de produtora e não apenas como mera espectadora ou tão somente como leitora.

O Mestrado me possibilitou conhecer e empregar diferentes procedimentos de pesquisa, com o rigor que uma pesquisa científica demanda. Evidencio aqui a orientação a mim dedicada, essa foi fundamental e decisiva nas minhas (re)construções teórico-práticas rumo ao processo de formação de pesquisadora. Sonhava, mas ainda não conseguia fazer *com o meu braço o meu viver*, a minha pesquisa.

Na perspectiva de demonstrar o grau de importância e de satisfação na realização do Mestrado, afirmo que, para além da escrita de um trabalho final, a pesquisa possibilitou que não apenas eu, enquanto pesquisadora, fosse beneficiada, mas também, as partícipes<sup>9</sup> que fizeram parte daquele processo investigativo, pelas possibilidades de ressignificações de suas práticas, bem como, a ampliação de novos horizontes, pois, atualmente, das dez professoras que participaram da pesquisa, hoje, três são doutoras em educação e quatro delas ingressaram na

---

<sup>7</sup> O Grupo de Pesquisa Formação de Professores na Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural (FORMAR) integrado aos demais grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), foi criado no ano 2000 pelo Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota, naquele momento docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, e pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Salomilde Ferreira, docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e colaboradora do Curso de Mestrado em Educação/ PPGEd/UFPI. O estudo dos princípios do Materialismo Histórico Dialético, da Abordagem Sócio Histórica e os princípios teórico-metodológicos da Pesquisa Colaborativa têm representado o foco de interesse principal dos seus integrantes (IBIAPINA; BANDEIRA; 2017).

<sup>8</sup> Quando nos referimos ao *experienciar e vivenciar intensamente a produção do conhecimento* no tempo/espaço do Mestrado, estamos querendo dizer que o conhecimento produzido pelo movimento da pesquisa era socializado em anais de eventos científicos da mais alta credibilidade científico-acadêmica no âmbito educacional, tais como: XIII ENDIPE (2006), II CIPA (2006), XVIII EPENN (2007), além capítulos de livros e publicação de artigos em revistas Quali A2 (e-Curriculum/PUCSP). Cf. <https://lattes.cnpq.br/2446814141628304>. Acesso em: 01. 11. 2022.

<sup>9</sup> O artigo (as) antes da palavra partícipes expressa o gênero das coordenadoras pedagógicas que participaram da referida pesquisa, pois todas eram do gênero feminino.

docência do Ensino Superior via concurso público, ampliando, com isso, cada vez mais seus campos de atuação. Entendo que o fato de participarem da referida pesquisa motivou-as à realização de novas perspectivas profissionais.

E o conto segue. Na travessia de cada ponto construído na minha linha elíptica, ressalto que, em alguns momentos, foi preciso recuar de alguns sonhos, dentre eles o doutorado, deixando-os apenas adormecidos, jamais esquecidos, para fazer avançar obrigações profissionais a mim imputadas. Após o Mestrado, fui convidada para assumir o cargo de chefe da Divisão de Ensino e Aprendizagem-DEA da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina-SEMEC, “minha secretaria”, que contribuiu com minha formação em nível *stricto sensu* dando-me as possibilidades para cursar o Mestrado, de uma vez que fui licenciada pelo tempo do curso para esse fim. Desse modo, eu não poderia naquele momento declinar ao convite, visto que ele advinha também da extensão do meu objeto de estudo, ou seja, a análise crítico-reflexiva das necessidades formativas de um grupo de supervisoras escolares da rede municipal de ensino de Teresina.

Diante do convite, vislumbrei pôr em prática muito do que aprendi na pesquisa, perspectivei mudanças no perfil profissional do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Teresina, pois, entre outras atribuições do cargo, estaria à frente da coordenação de formação continuada dos pedagogos daquela rede de ensino, (assim eram chamados os coordenadores da rede municipal) nossos pares. Foi um trabalho muito frutífero e prazeroso, com incessantes estudos, reflexões e pesquisas acerca das necessidades formativas do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino e foi desenvolvido pelo tempo de quatro anos, ou seja, de 2008 a 2011.

Em algumas andanças desse caminhar, minhas atividades foram/são concomitantes em outras instituições. São pontos que voltam a se intercruzar pela dialética da linha que nos move e impulsiona à realização de novos sonhos, novas necessidades se movimentam e nos fazem sonhar. Assim, ressalto um outro ponto fundamental dessa travessia para a constituição da professora que sou hoje, ou seja, meu ingresso como professora no Ensino Superior, inicialmente, em instituições privadas, quando tornei-me professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão, que fica localizada em Caxias no Maranhão, e, posteriormente, na Faculdade Evangélica do Piauí, esta última localizada em Teresina, e depois em instituições públicas.

Diante da iminência de estar findando o meu ciclo produtivo na educação básica, com a aposentadoria à vista, era tempo de alçar novos voos, novas necessidades surgiam, a provisoriedade mais uma vez se legitimava. O fato de estar professora em instituições privadas era apenas circunstancial, não nego que aprendi muito nesse tempo/espço de aproximadamente sete anos, especialmente com os meus pares, colegas professores e, sobretudo, com os alunos, no embate da prática docente. Apesar da consciência de não querer fazer carreira na educação privada, entendo que essa experiência me possibilitou criar as condições objetivas para que hoje eu possa materializar meu *status* de professora do ensino superior em uma instituição pública, criando e recriando minha identidade profissional nesse âmbito.

Assim, além de trabalhar na área da educação como professora, tanto na Educação Básica quanto na Superior, passei a estudar as propostas advindas dos editais de instituições públicas que objetivavam efetivar professores/as para seus quadros permanentes. Desse modo, em 2015 me submeti e fui aprovada no concurso para Professor Auxiliar da Universidade Estadual do Maranhão no *campus* de Caxias-MA, atuando preferencialmente no curso de Pedagogia dessa instituição.

Se faz mister destacar que o município de Caxias fica aproximada a 70Km de Teresina, cidade onde moro. Ao optar por esse concurso, tinha consciência que, se aprovada e nomeada, a BR 343 que me levaria de Teresina à Caxias seria meu maior desafio, considerando os perigos que uma BR ultra movimentada oferece. Desse modo, a partir de minha nomeação, entre carretas e caminhões, divido o espaço da referida BR em pelo menos dois dias semanais para que possa cumprir minhas atividades laborais no Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA).

Ser apenas professora do Ensino Superior público já não me parecia mais satisfatório, agora outras necessidades pulsavam dentro de mim, metaforicamente afirmo, era preciso partir novamente em revoada para fazer ressurgir um sonho adormecido. O sonho do Doutorado. Um ponto no horizonte que parecia tão distante, agora realidade. Ressalto que esse sonho se fez realidade na cadência das motivações e necessidades que se expressavam cada vez mais forte no meu viver docente no Ensino Superior, diga se de passagem, docente de um curso que forma professores, entre outras finalidades, para trabalhar na Educação Infantil, o Curso de Pedagogia.

Desse modo, consciente da necessidade que me impulsionou/impulsiona a querer compreender, com maior propriedade e de forma sistemática, as múltiplas determinações implícitas e explícitas na formação de professores/as da educação infantil, defini e busquei realizar as ações que me possibilitaram a materialização do sonho, ou seja, a pesquisa a nível de Doutorado.

No prenúncio de minha busca, foi necessário muito empenho, em pouco tempo definido por um edital de seleção que se apresentara naquele momento, na elaboração do projeto de pesquisa e enfrentar um processo seletivo interinstitucional entre a UEMA e a UFPA, na categoria DINTER. Enfim, aprovada no doutorado do PPGED/UFPA. Na travessia dos vários pontos que se entrecruzavam nas curvas da linha elíptica de minha vida, naquele momento, bateu-me a dúvida, a insegurança e o medo de não conseguir. Morando em Teresina, trabalhando na SEMEC/Teresina e, concomitantemente, no CESC/UEMA numa cidade (Caxias) que ficava a 70km, o novo se apresentara a mim de forma desafiadora. Pelo campo das necessidades pessoais, profissionais e institucionais, estava eu diante de outras possibilidades e desafios, agora eram quase 1000 km a serem percorridos. Meu destino agora era o Doutorado em Belém do Pará.

A aprovação no curso de Doutorado me possibilitou a inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/PPGED/UFPA/CNPq), privilegiado espaço/tempo de estudos, pesquisas e compartilhamento de ideias entre pares. Ressalto que, por meio da dinâmica dialogada, o GEPEIF tem contribuído por demais com o aguçar de minhas curiosidades. Outrossim, motivou-me a continuar perquirindo, duvidando e desafiando a mim e aos meus pares aspectos teóricos e práticos no campo do conhecimento científico, mais especificamente, no educacional. Nesse sentido, favoreceu-me o reconhecimento de conceitos e princípios capazes de me fazer ver o cotidiano sob uma lente mais apurada, mais sensível, mais intelectual, levando-me a um agir revolucionário, transformador, como bem afirma Vieira (2017) em sua tese doutoral.

Além disso, vale salientar que o GEPEIF é um grupo de estudos e pesquisas relativamente novo, uma vez que foi criado em 2010, comemorando, portanto, sua primeira década em 2020 que, entre outras ações, publica o livro em e-book intitulado “O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia como *locus* de Humanização e Formação do Sujeito” como resultado de estudos e

pesquisas realizados por seus membros. Atualmente, o GEPEIF atua em quatro linhas de pesquisas, a citar: a) - Educação, Infância e Filosofia, b) - Diversidade, Direitos Humanos e Movimentos Sociais c) - Epistemologia da Pesquisa Educacional, Currículo e Formação de Professores, d) - Pedagogia Decolonial, Formação de Educadores, Teorias e Práticas Educacionais na Amazônia. Nesse sentido, o objeto de estudo que se inscreve nesta tese doutoral se coaduna com sua terceira linha de pesquisa, sendo esta, “Epistemologia da Pesquisa Educacional, Currículo e Formação de Professores” tanto pela especificidade da linha quanto pela do objeto investigado. Ressaltamos que o objeto de estudo do qual estamos tratando será definido posteriormente na subseção seguinte.

Em uma perspectiva mais ampla, esse objeto de estudo se vincula diretamente à linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Destarte, essa linha de pesquisa tem por finalidade desenvolver estudos e investigações que problematizam os processos de formação docente, tendo em vista o desenvolvimento de uma ação educativa de qualidade.

Nesse sentido, essa linha se volta para a análise dos processos formativos, tanto no âmbito da formação inicial quanto da continuada. É com base nesse entendimento que reafirmo o vínculo entre a referida linha e o objeto de estudo aqui desenhado, uma vez que estudar o lúdico no currículo do curso de pedagogia de uma instituição, buscando compreender suas implicações para a formação do professor de educação infantil, é também compreender o processo da ação educativa em contextos de formação inicial.

## **1.2 Elementos para compreender as motivações implícitas na definição do estudo: situação problema, objeto, objetivos e tese**

Todo início é um compartilhamento de sentido em relação ao vivido e ao vir a ser (BANDEIRA, 2014). A partir dessa premissa, iniciamos<sup>10</sup> o movimento do nosso encontro com o objeto de estudo, o qual é demarcado por motivações, inquietações e incertezas, mas também o povoamento de algumas certezas, ainda que

---

<sup>10</sup> Optamos por, a partir deste momento, o discurso passa a ser expresso na 3ª pessoa do plural.

provisórias, que nos fazem pulsar rumo ao novo, ao devir a partir da Tese. No campo das motivações, afirmamos que elas partem de nossas experiências, por vezes, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, outrora como técnica de processos educativos, especialmente na rede municipal de ensino de Teresina/Piauí, também como professora formadora no âmbito na formação continuada de professores, tanto na rede de ensino anteriormente citada como na Universidade Federal do Piauí-UFPI, somando-se a essas experiências, hoje, a de professora formadora de professores no Ensino Superior. Em outras palavras, professora do Curso de Pedagogia.

Desse modo, vivenciar como protagonista a ação docente nos diferentes contextos formativos nos possibilitou conhecer alguns dos dilemas e preocupações experienciados e compartilhados por professores/as nos mais diversos espaços de trabalho. Ressaltamos que, por sermos atualmente docentes de um curso de graduação voltado para a formação inicial de professores, ou seja, o Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão – CESC/UEMA, esses dilemas foram potencializados, motivando-nos a querer conhecer com mais propriedade questões que envolvem a formação de professores/as.

Na perspectiva do espírito investigativo presente nas diversas ciências, fazendo avançar de níveis menos elaborados a outros mais evoluídos de conhecimento (KOPNIN, 1972), entendemos que o contexto universitário, notadamente o Curso de Pedagogia emanado desse espaço, torna-se um campo fértil de estudos e reflexões, visto que protagoniza a formação inicial de futuros/as professores/as em nível de licenciatura para atuarem tanto na Educação Básica, como também, em outros espaços educativos. É nesse contexto que acadêmicos/as e professores/as universitários/as, mediatizados pelo currículo, pelas teorias pedagógicas, pelas experiências, pela diversidade de interações sociais, entre tantas outras relações estabelecidas, constroem suas histórias de formação, ou seja, formam, formam-se e se transformam.

No âmbito da formação inicial do/a professor/a de Educação Infantil, por ser uma das etapas da Educação Básica e eixo formativo do Curso de Pedagogia, considerando os diferentes desenhos curriculares das diversas instituições do Ensino Superior brasileiras, no contexto do CESC/UEMA, o referido curso traz na sua matriz curricular disciplinas como Ludicidade e Educação, Fundamentos e

Metodologia da Educação Infantil e o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil que, por sua natureza e especificidade, formam um conjunto de conhecimentos tanto práticos quanto teóricos inerentes à formação do/a professor/a de Educação Infantil. Entendemos que essas disciplinas, quando bem articuladas com os demais componentes curriculares do curso, formam o *corpus* de saberes docentes (PIMENTA, 2005; TARDIF, 2002) necessários à base formativa do professor. Porém, quando não há a devida apropriação e objetivação desses saberes e conhecimentos científicos/pedagógicos na formação inicial do/a professor/a, poderá vir a ocorrer a realização de uma formação docente fragmentada, demarcada por lacunas e deficiências que não dão conta do desenvolvimento de uma prática pedagógica que contemple a multiplicidade de situações que a realidade atual exige.

Consubstancialmente, aprender a ser professor ou professora não é tarefa fácil. Ela exige esforços, sobretudo estudos, pesquisas e dedicação, de modo a possibilitar ao/a graduando/a compreender tanto a teoria que orienta a prática quanto a prática que orchestra a teoria (FREIRE, 2015), entendendo-as não dicotomicamente, mas como uma unidade, ou seja, a práxis. Trata-se, portanto, de um saber profissional intencional e sistematizado. Isso posto, pensar a formação inicial de professor/a da Educação Infantil envolve um olhar acurado acerca das questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem, haja vista se tratar de uma prática social vivenciada por diferentes partícipes.

Aqui abrimos um parêntese para explicitar alguns episódios que nos impulsionaram e deram motivos para a objetividade materializada na escolha do nosso objeto de estudo. Ser professora do curso de Pedagogia de uma universidade pública, em especial, nos movia/move cada vez mais para o entendimento da necessidade de desenvolver, nesse contexto, o que preconiza toda e qualquer universidade, ou seja, o tripé: ensino, pesquisa e extensão, pois, a universidade, ao desenvolver esse tripé com a comunidade acadêmica, também contribui com a melhoria de certos aspectos (sociais, econômicos, educativos, políticos, entre outros) da sociedade. Assim, diante dessa compreensão, no ano 2018 materializei esse tripé no CESC-UEMA ao submeter, e ser aprovado respectivamente à Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão e à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da Universidade Estadual do Maranhão, um projeto de pesquisa intitulado *Brincar na Perspectiva da*

*Psicologia Histórico-Cultural: um campo de pesquisa e formação de professor e um projeto de extensão também denominado de Brincar na Educação Infantil: o lúdico como instrumento de aprendizagem para crianças na pré-escola.*

A vivência, não apenas no âmbito da realização dos referidos projetos, mas também, e de maneira muito especial, as nossas incursões de professora recém efetivada junto aos nossos pares no contexto do CESC, acentuou nossa percepção imediata de como a ludicidade estava presente, ou não, nas intencionalidades formativas dos professores e das professoras do presente Centro, no currículo instituído e nos espaços físicos da instituição, com realce para o Laboratório Lúdico-Pedagógico<sup>11</sup>, um espaço recém inaugurado, à época, que se configurou em uma luta encampada por alguns professores do Centro. Desse modo, entendemos que esses episódios experienciais foram a chave que abriu a porta que nos levou ao Projeto de Doutorado.

Entretanto, estudar a ludicidade no contexto do Curso de Pedagogia, considerando o currículo que o norteia, e aqui colocamos em evidência o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, nos move, não somente por sermos docente do curso na referida instituição e estarmos envolvidos na formação de professores/as dessa academia, mas, sobretudo, pela necessidade de compreender como o lúdico, enquanto componente curricular, pode contribuir na formação do/a professor/a de Educação Infantil, de modo a possibilitar a construção de uma prática pedagógica mais crítica, criativa, ética e estética no/a futuro/a docente, isso é o que mais nos motiva.

Concordamos com Bandeira (2014) quando afirma, em sua Tese de Doutorado, que estar envolvido em um processo da pesquisa demanda de nós caminhar em diversas frentes de trabalho, dada a amplitude epistêmica da temática, é preciso definições claras e recortes possíveis do estudo do objeto. Desse modo, definimos como objeto de estudo dessa pesquisa: a ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, buscando compreender sua contribuição no currículo e possíveis implicações na formação do/a professor/a de Educação Infantil. Nesse sentido, defendemos a tese de que a ludicidade, enquanto componente formativo do Currículo do Curso de Pedagogia, contribui com a construção da

---

<sup>11</sup> O Laboratório Lúdico-Pedagógico será apresentado de forma detalhada na Seção 5, intitulada: A Ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia do CESC-UEMA: uma análise documental.



formação docente, possibilitando ao/a licenciando/a a compreensão de que o lúdico desenvolve a criança em suas múltiplas dimensões.

Considerando o objeto de estudo e a Tese delineada, essa investigação mobiliza como questão central a seguinte indagação: Como o lúdico pode contribuir com a construção da formação docente dos/as graduandos/as do curso de Pedagogia do *Campus* de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA? Esse questionamento conduz ao objetivo geral de analisar a contribuição do lúdico no Currículo do Curso de Pedagogia do *Campus* de Caxias-UEMA e suas possíveis implicações na formação do/a professor/a de Educação Infantil.

A delimitação do objeto de estudo depreende a elaboração de outros questionamentos que, no contexto desta pesquisa, os denominamos como questões norteadoras, sendo elas: O que tem sido estudado nas teses e dissertações em Educação acerca da tríade ludicidade, currículo do curso de pedagogia e formação do professor de Educação Infantil? De que forma o lúdico implicou/implica na formação docente do/a graduando/a do Curso de Pedagogia do *Campus* de Caxias – UEMA? Como os/as graduandos/as do Curso de Pedagogia compreendem o conceito de ludicidade? Qual grau de importância ocupa o componente ludicidade na constituição das disciplinas que formam a matriz curricular do curso de Pedagogia do CESC/UEMA? Em consonância com o objetivo geral e com as questões norteadoras elaboramos os seguintes objetivos específicos: Identificar o que tem sido produzido cientificamente em nível *stricto sensu* em Educação sobre ludicidade, currículo do curso de pedagogia e formação do professor de Educação Infantil, no contexto brasileiro; reconhecer as implicações que o lúdico exerce na formação do/a graduando/a do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA; compreender como graduandos/as do Curso de Pedagogia vêm se apropriando do conceito de ludicidade em seus diversos contextos formativos; identificar na matriz curricular do curso de Pedagogia em quais disciplinas o componente ludicidade está contemplado.

Diante da definição do objeto investigado nesta Tese, consideramos que a relevância do seu estudo consiste no fato de podermos contribuir com o diálogo entre pares acerca de categorias como ludicidade, educação infantil e o currículo do Curso de Pedagogia, em uma perspectiva histórico-cultural, articuladas com a formação de professores/as, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Desse modo, isso possibilitou,

não somente a esta pesquisadora, mas também aos/as professores/as e graduandos/as do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, refletir acerca da elaboração e reelaboração de novos conhecimentos, conceitos, saberes, valores, e habilidades que contribuem para a realização de uma formação docente focada na compreensão de que o lúdico na Educação Infantil é a atividade fundamental para a aprendizagem o desenvolvimento do ser humano.

Outro aspecto que consideramos de grande relevância é o fato de a referida pesquisa poder contribuir com e a produção acadêmico-científica da área, suscitando reflexões que possam ampliar as discussões acerca da importância do lúdico no currículo do Curso de Pedagogia, pois o entendemos como contributo importante para a formação integral da criança, que será o adulto de amanhã.

No nosso entendimento, na realização de determinada pesquisa científica, o/a pesquisador/a precisa escolher uma abordagem teórico-metodológica capaz de iluminar a realidade que deseja apreender, entender, descrever e desvelar (MEDEIROS, 2007). Essa escolha é imprescindível para a elucidação do fenômeno que pretendemos estudar. Como base nesse entendimento, optamos por organizar o percurso teórico-metodológico dessa investigação a partir dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) fundamentado em Marx (1988; 2011); Marx e Engels (2002; 2007); entre outros, e em referenciais histórico-culturais como, Vygotsky (2001a; 2018, 2021); Leontiev (1978; 2001); Elkonin (2009), entre outros. Sem desconsiderar a importância de outras epistemologias no campo da pesquisa científica, entendemos que essa concepção de pesquisa é a mais apropriada para a compreensão do nosso objeto de estudo, considerando, pois, a totalidade e as contradições envolvidas, tomando-o como ser histórico, social, cultural, portanto, em constante movimento.

Nessa perspectiva, esta pesquisa se insere nos pressupostos da abordagem qualitativa, visto que, além de comungar com o MHD, também nos possibilita a apreensão de níveis de uma dada realidade não apenas pela sua quantificação, mas principalmente pelo universo dos significados, motivos, aspirações, desejos, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2012) que circundam o objeto pesquisado, no caso da investigação em tela, a ludicidade no currículo do Curso de Pedagogia do *Campus* de Caxias-UEMA, sua contribuição no currículo e possíveis implicações na formação do professor de Educação Infantil.

Desse modo, a coleta dos dados foi realizada por meio da análise de documentos e matrizes teóricas fundantes à compreensão do objeto, da entrevista semiestruturada e do questionário que subsidiaram o nosso olhar à realidade estudada a partir do lócus próprio onde tudo acontece, o Centro Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão, denominado CESC/UEMA. Vale ressaltar que a escolha por essa instituição se deu tanto pela sua configuração no cenário nacional, ou seja, instituição pública de Ensino Superior situada no município de Caxias no estado do Maranhão, que oferece o curso de Pedagogia, e no contexto do referido curso oferta, entre outros eixos formativos, a formação de professores/as de Educação Infantil, quanto pelo fato de esta pesquisadora ser docente do referido Centro, e como tal, vivencia o dia a dia acadêmico dessa IES, possibilitando lhe perceber alguns ecos e contradições no contexto curricular do curso.

Escolhemos como participantes da pesquisa professores/as e alunos/as do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA. Vale ressaltar que o critério de escolha dos/as professores/as foi pautado no fato de serem docentes efetivos da instituição e, mais especificamente, do curso ora em estudo; já os/as graduandos/as foram escolhidos/as por serem alunos/as do sexto período que já cursaram, no terceiro período do curso, a disciplina Ludicidade e Educação e que estavam cursando no tempo/espço dessa pesquisa a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil.

É importante ressaltar que esse último critério de escolha, no que se refere aos/as graduandos/as, se deu porque intentávamos fazer uma observação *in locus* desses alunos/as no tempo-espço do Estágio Curricular Supervisionado de Educação Infantil, porém, a situação pandêmica causada pelo coronavírus e estourada no Brasil no ano de 2020, ano ao qual faríamos a observação prevista no plano de trabalho da Tese, foi inviabilizada por causa do isolamento social estabelecido e, conseqüentemente, o impedimento de aulas presenciais, necessitando, contudo, fazer algumas alterações no levantamento de dados. Ressaltamos que essa questão será mais bem explicitada na subseção 4.2, na qual tratamos dos procedimentos metodológicos da investigação em tela.

Assegurarmos que a definição desse objeto de estudo também foi marcada por algumas indagações que nos fizeram refletir sobre o porquê do querer pesquisar esta área tão específica da formação de professores/as. Embora estivesse clara a nossa posição de docente do curso de formação de professores/as, tal posição não

nos deixava em condição confortável, pelo contrário, nos impulsionava a querer saber de forma sistemática as especificidades e nuances que acercam a formação docente e, mais especificamente, a formação de professores/as da Educação Infantil. Assim, nos perguntávamos onde se insere a importância de estudos nessa área? Como se encontravam os estudos acerca dessa temática no campo de produções científicas? Até que ponto os estudos pretendidos na pesquisa contribuiriam para fazer avançar o conhecimento? Partindo desses questionamentos e considerando a cientificidade de uma investigação dessa envergadura que, como tal, exige rigor científico, seríamos levianos em apenas afirmar, com base especulativa, que são insuficientes os estudos e pesquisas produzidos sobre a contribuição do lúdico no currículo do Curso de Pedagogia e suas implicações na formação do/a professor/a de Educação Infantil.

Considerando que a ciência não é especulativa, sentimos a necessidade de realizar um mapeamento das pesquisas desenvolvidas no contexto da educação brasileira que tratam da temática em tela. Essa ação nos possibilitou um maior conhecimento e compreensão acerca dos diversos objetos de estudos relacionados e/ou que têm aproximações com o que intentamos estudar nesta Tese. Ressaltamos que a decisão por realizar o mapeamento expresso na seção seguinte sobre o lúdico no currículo do Curso de Pedagogia resulta do entendimento de que a prática pedagógica, enquanto premissa menor, está inserida no referido currículo que, por sua vez, prescinde da formação de professor.

### **1.3 Estrutura e organização do texto**

Tendo como perspectiva atender aos objetivos aos quais esta Tese se propõe, organizamos sua estrutura em seções, subseções, itens e subitens, conforme o caso. Desse modo, a primeira seção denominada **“O Caminho se Aprende Caminhando: do ponto inicial ao ponto de chegada”** introduz as discussões que a precedem, a qual organizamos em três subseções, a primeira chamamos **“De ponto em ponto eu conto meu conto: o início do encontro com o objeto de estudo”**, aqui apresentamos nossas aproximações e “namoros” com o nosso objeto de estudos; partindo de nossa gênese, enquanto pessoa, filha, aluna e profissional; enquanto ser que na sua incompletude se completa e se realiza, e se descompleta novamente, em um ir e vir constante e peculiar a tudo ser humano.

Na segunda subseção intitulada **“Elementos para compreender as motivações implícitas na definição do estudo: situação problema, objeto, objetivos e tese”**, demonstramos as motivações, os percursos e as possibilidades que nos impulsionaram ao encontro do objeto investigado; o delineamos do objeto de estudo seguido dos objetivos e tese a qual defendemos e na última subseção discorremos sobre a **estrutura e organização do texto** em voga. Ressaltamos que o referencial teórico que fundamentou esta seção foi baseado em autores como: Afanasiev (1968), Rubinstein (1977), Leontiev (1978), Vygotsky (2001; 2001a), Bandeira (2014), Kopnin (1972), Pimenta, (2005), Tardif (2002), Freire (2015), entre outros.

Na segunda seção intitulada **“Estado do conhecimento das produções acerca do lúdico no currículo do curso de pedagogia expressas no banco de dados da CAPES no período de 2010 a 2019”**, discutimos acerca das pesquisas desenvolvidas sobre a temática investigada nesta Tese, objetivando conhecer em que nível se encontravam os estudos sobre a tríade currículo do curso de pedagogia, ludicidade e formação do professor de educação infantil. Assim, a organizamos em três subseções na qual a primeira foi denominada de **“A ludicidade no currículo do curso de pedagogia: o que dizem as pesquisas?”** Nessa subseção, demonstramos as pesquisas que discutiam a ludicidade no currículo do curso de pedagogia.

Na subseção chamada de **“Uma configuração investigativa da ludicidade na formação do professor de educação infantil”**, apresentamos as pesquisas que discutem a ludicidade no contexto da formação do professor de educação infantil e como última subseção a qual denominamos de **“A definição do objeto de estudo via mapeamento de teses e dissertações”**, discorremos sobre referenciais teóricos e dispositivos legais que discutem e orientam a inserção da ludicidade na prática docente e na formação do professor de educação infantil, considerando o contexto social, político e histórico marcado por mudanças e desafios para uma nova educação. Para fundamentar essa seção, usamos como referencial teórico autores como: Leontiev (1978; 2001), Vygotsky (2001; 2001a), Pimenta (2005), Tardif (2002), Freire (2015), Ferreira (2002), Bandeira (2014), Vieira (2017), Kishimoto (2011), Mynayo (2012), entre outros.

A terceira seção denominada **“Currículo, Ludicidade, Formação Docente: mediações do tornar-se professor/professora de educação infantil”**, está

organizada em três subseções, sendo que a primeira a intitulamos de **“Pressupostos Epistemológicos e Pedagógicos do Currículo”**, na qual apresentamos uma discussão epistêmico pedagógica sobre o currículo, seus múltiplos sentidos e significados construídos ao longo da história da educação em diferentes contextos e tempos históricos, bem como as implicações dele na formação inicial de professores/as. **“Principais Enfoques Curriculares para a Formação do Professor de Educação Infantil”** foi definida por nós como a segunda subseção e nela tratamos de algumas considerações curriculares no âmbito das políticas de formação de professores e, mais especificamente, como as atuais legislações repercutem na formação do/a professor/a de Educação Infantil.

Por último, temos a subseção intitulada **“A Importância do Lúdico para a Construção do Conhecimento Professoral: uma relação necessária entre Educação Infantil e desenvolvimento omnilateral da criança”**. Nela, apresentamos algumas considerações acerca da importância do brincar para o desenvolvimento infantil da criança na escola, e nessa mesma direção, também apontamos que a ludicidade torna-se importante componente a ser considerado nos currículos de formação inicial de professores/as de educação infantil. Definimos o quadro teórico dessa seção fundamentado em autores como: Apple (1982, 2013), Goodson (2013), Pacheco (2001; 2002; 2005) Silva (2010), Lopes e Macedo (2011), Malanchen (2016), Freire (1987; 1999; 2015), Freitas (2002; 2007), Giroux (1986; 1997), Leontiev (1986; 2001), Vygotsky (2001; 2018), Elkonin (2009), Brougère (2010), Kishimoto (2011, 1998) entre outros.

Na quarta seção, intitulada de **“O Materialismo Histórico-dialético como Teoria e Método do Caminho Investigativo”**, explicitamos os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram esta pesquisa. Assim, a organizamos em duas subseções subsequentes, a qual na primeira, intitulada de **“A lógica dialética do materialismo histórico: o caleidoscópio do fenômeno investigado”** apresentamos uma discussão acerca da lógica que orientou a investigação, ou seja, conforme a subseção aponta, a lógica dialética. Essa subseção ainda comportou a organização de cinco itens, nos quais explicitamos e justificamos nossas escolhas acerca das categorias de análise do método.

Os procedimentos de produção de dados, os quais foram expressos na subseção que denominamos de **“A ancoragem dos procedimentos metodológicos.”** Essa subseção foi organizada em três itens: no primeiro

procuramos explicitar os porquês de termos escolhido o questionário como um dos instrumentos de coleta de dados, mostrando sua importância na pesquisa e fundamentando o teoricamente; no segundo item, tratamos da importância que a entrevista assumiu no campo de coleta de dados, seu procedimento e fundamentos teóricos; e no último item buscamos explicitar a importância da escolha pela análise de documentos na elucidação do nosso objeto. **“Procedimentos para Organização e Tratamento dos Dados”** ocupou nessa estrutura organizacional a última subseção, onde apresentamos como se procedeu as análises dos dados produzidos. Essa seção foi fundamentada pelos seguintes teóricos: Marx (2008), Marx e Engels (2007), Martins; Lovoura (2018), Afanasiev (1968), Cheptulin (2004), Kosik (1976), Vieira (2017), Bandeira (2014), Oliveira e Abreu (2019), entre outros.

Na quinta seção, a qual intitulamos **“A Ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia do CESC-UEMA: uma análise documental”**, apresentamos uma análise acerca dos documentos que subsidiam e orientam institucionalmente o Currículo do Curso de Pedagogia Licenciatura do CESC-UEMA, especialmente o PPCP-2018 e o conjunto de documentos que o acompanha. Está organizada em duas subseções nas quais, na primeira, **“Um Panorama Sobre a História do Curso de Pedagogia no Brasil”**, apresentamos uma gênese histórica do curso de Pedagogia no Brasil, seus percursores e precursoros, seu ideário sócio-filosófico, seu contexto político.

A segunda subseção, **“Configurações do Componente Ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia Licenciatura do CESC/UEMA”**, está organizada em um item seguido de dois subitens. Nela, tratamos de apresentar uma análise acerca de como o curso de Pedagogia do CESC foi se configurando ao longo de sua história de criação até os dias atuais, também apresentamos um mapeamento da ludicidade no currículo, mais especificamente na Matriz Curricular de Curso, nos projetos de pesquisa e extensão e nos TCCs. A seção está fundamentada teoricamente em autores como Medeiros, Araújo, Santos, (2021), Vygotsky, (2021), Vale, (2015), Sokolowski, (2013), Shiroma, Moraes, Evangelista, (2007), Saviani, (2004), entre outros.

A sexta seção, **“Entrecruzar de Olhares na Análise da Realidade”**, foi organizada em três subseções. Apresentamos nela a análise dos dados construídos a partir da empiria traçada na pesquisa para subsidiar a compreensão do nosso objeto de estudo. Na primeira subseção, intitulada **“CESC/UEMA: caracterização**

**do contexto empírico da pesquisa”,** discorreremos sobre aspectos da Universidade, entre outros, sua origem, suas lutas para se tornar IES, a localização geopolítica, bem como a forma como o curso de Pedagogia foi inserido nesse contexto. O perfil dos interlocutores da pesquisa está expresso na segunda subseção intitulada **“Constituição do perfil biográfico dos/das participantes”,** já na terceira subseção denominada de **“A ludicidade no currículo do curso de pedagogia e suas implicações na formação do professor de educação infantil: o tom de outras vozes”,** apresentamos a análise dos dados empíricos em dois subitens os quais nomeamos como **“Apropriações do processo lúdico-formativo no curso de Pedagogia: vozes de professores/as e Apropriações do processo lúdico-formativo no curso de Pedagogia: vozes de graduandas.”**

A referida seção foi fundamentada em teórico como: Martins; Lavoura, (2018), Martins, (2006), Sousa (2016), Garcia (1999), Bakhtin, (2003), Masson, (2012), Cury, (1985), Vygotsky (2021; 2021a; 2018a, 1991), Vázquez, (2011), Apple, (1982), Saviani, (2000), Manacorda (2010), Leontiev, (1978), Facci (2006), Magalhães, (2016), entre outros.

Por fim, temos a última seção, o qual denominamos de **“O Ponto que não é o Final.”** É chegado o momento de apresentarmos nossas considerações finais, e assim o fizemos nessa seção, buscando retomar ao ponto inicial desta tese para expor, a partir do estudo do objeto ao qual nos motivou o caminhar, os pontos que tal estudo nos mostrou como mais relevantes à construção lúdico-formativa de professores e professoras do curso de Pedagogia do CESC/UEMA.



## 2 ESTADO DO CONHECIMENTO: AS PRODUÇÕES ACERCA DO LÚDICO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA EXPRESSAS NO BANCO DADOS DA CAPES NO PERÍODO DE 2010 A 2019

Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; [...] é também uma possibilidade de percebermos discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. [...] Indica uma possibilidade de contribuir com a teoria e a prática de uma determinada área do conhecimento. (MESSINA, 1998, p. 01).

Nesta seção, apresentamos o mapeamento compreendido pelo período de 2010 a 2019 das produções publicadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre a ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia, tendo como referência as possíveis implicações que essa temática tem na formação do professor de Educação Infantil. Assim, recorreremos às pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação no contexto brasileiro que têm aproximações com nosso objeto de investigação. Esse mapeamento objetivou conhecer o nível de expansão em que se encontram os conhecimentos produzidos em tais pesquisas para que possamos trilhar o caminho investigativo posposto e com isso ampliar e (re)elaborar novos conhecimentos.

Se faz mister destacar que escolhemos as produções publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES porque ele se configura como um relevante banco de dados, especialmente pela amplitude do seu alcance em agregar, em suas páginas *online* e com constante atualização, referências e resumos das teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação de instituições públicas e privadas de todo o Brasil.

Nessa perspectiva, o estado do conhecimento possibilita uma representação do objeto estudado cientificamente, motivo pelo qual, Bandeira (2014, p. 16) afirma ser “[...] indispensável examinar estudos feitos por outros pesquisadores para que possamos compreender a produção científica sobre formação de professores e conseguirmos avançar no conhecimento das pesquisas sobre o tema”.

Ressaltamos que Bandeira (2014) vem corroborar o que expressa Messina (1998) na epígrafe de abertura desta seção quando essa autora aponta que o

estado da arte precisa ser visto como um mapa que nos permite continuar a caminhada investigativa, considerando tensões, contradições e descontinuidades percebidos nesse caminhar. Além disso, é “uma possibilidade de contribuir com a teoria e a prática de uma determinada área do conhecimento.” (p. 01). Nesse sentido, entendemos esse momento da pesquisa como categórico ao pesquisador, visto que o possibilita compreender o estágio em que se encontram as pesquisas sobre o tema investigado, suas contradições e/ou descontinuidades, bem como, o processo de evolução do conhecimento.

Destarte, o estado do conhecimento possibilita uma compreensão ampliada acerca de um conjunto de informações e resultados já alcançados no campo científico, aponta as diferentes perspectivas de pesquisa, os estudos recorrentes, as lacunas e as contradições. Considerando o que afirmam as referidas autoras, entendemos ser prioridade inicial nesse estudo buscar saber como se encontram as pesquisas que se referem ao objeto de estudo desta Tese.

Na realização do mapeamento, elegemos *a priori* dois descritores retirados da temática, sendo eles, descritor 1: a ludicidade no currículo do curso de pedagogia e descritor 2: a ludicidade na formação do professor de Educação Infantil. Assim, definimos metodologicamente a organização dessa atividade em três etapas, quais sejam: a) levantamento das produções acadêmicas: localização dos resumos, considerando os descritores; b) leitura sistemática dos títulos, resumos e palavras-chave; c) análise dos resumos, considerando os temas investigados pelos pesquisadores, as abordagens metodológicas, os resultados alcançados e os autores mais citados.

Nesses termos, elaborar um estado do conhecimento é levar em consideração “[...] a natureza do material que temos em mãos a partir da noção de gênero do discurso, conforme Bakhtin (1997) e da noção do suporte material em que cada resumo se apresenta, de acordo com Chartier (1990, 1996)” (FERREIRA, 2002, p. 267).

Não é demais ressaltar que o suporte material que subsidiou esse levantamento foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Assim, afirmamos que, em uma perspectiva bakhtiniana, cada resumo foi lido cuidadosamente como um enunciado estável delimitado pelos sujeitos produtores, pela noção de acabamento do todo e pela relação dos parceiros envolvidos em sua produção e recepção, considerando ainda o princípio do dialogismo, no qual cada resumo é

considerado uma cadeia de comunicação verbal, de uma vez que suscitam respostas e respondem a outros resumos (FERREIRA, 2002).

Na certeza de que não podemos exaurir as pesquisas em torno da temática em discussão, mas considerando a fidedignidade dos descritores definidos para essa busca, apresentamos os resultados do levantamento realizado conforme recorte temporal e suporte material explícitos anteriormente. Desse modo, foram encontrados 16 (dezesesseis) trabalhos que constituíram a amostra das produções do referido período, a partir da leitura de todos os títulos, resumos e palavras-chave, distribuídos em 10 (dez) dissertações e 06 (seis) teses, conforme evidencia a tabela 1, a seguir.

**Tabela 1 – Quantidade de trabalhos acadêmicos selecionados**

<b>Produções</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>Total</b>
Dissertações	0	0	01	01	01	03	03	01	0	0	10
Teses	0	0	01	01	02	0	0	01	01	0	06
<b>Total = 16</b>											

Fonte: Elaborado pela autora. Data: 21. abr. 2020.

Como podemos observar na tabela 1 acima, as produções acadêmicas a nível de mestrado e doutorado dos diversos programas brasileiros de pós-graduação em educação compreendidas no período de 2010 a 2019 que tratam da temática aqui investigada ainda são bastante reduzidas, ao perfazerem um total de 16 (dezesesseis) produções encontradas. Ressaltamos, porém, que a pouca quantidade de produções aqui levantada acerca da temática ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia, tendo como referência as possíveis implicações que a ludicidade tem na formação do professor de Educação Infantil, não minimiza a importância dos trabalhos já produzidos para o alargamento das discussões, ações e decisões, tanto no campo da pesquisa quanto no campo da educação e, em especial, no da educação infantil. Contudo, no contexto desta investigação, essa constatação vem ratificar a necessidade de continuarmos perquirindo nosso objeto de estudo.

Desse modo, no que se refere ao conjunto de dissertações de mestrado, não houve um volume significativo de produções em sua totalidade, pois, além de não haver nenhuma produção nos anos de 2010, 2011, 2018 e 2019, houve apenas 01 (uma) nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2017, sendo que em 2015 e 2016 foram defendidas 03 (três) dissertações, perfazendo, contudo, um total de 10 (dez) dissertações para o decênio analisado. No que se refere ao conjunto de produções,

a nível de doutorado, essas foram menos ainda. Se compararmos com as dissertações de mestrado defendidas no mesmo período, temos então uma queda de 40% nas produções. Nesse sentido, em 2012 e 2013, contabilizamos somente 01 (uma) produção/ano, sendo que em 2014 foram 02 (duas) teses defendidas e, nos anos de 2017 e 2018, houve apenas uma defesa. Ressaltamos que nos demais anos do período analisado não foi encontrado nenhuma produção a nível de doutorado que tivesse relação ou aproximação como o tema de nossa pesquisa.

No quadro a seguir, apresentamos a caracterização das pesquisas levantadas, especificando instituição de origem, nome completo dos pesquisadores, a modalidade e ano de defesa.

**Quadro 1 – Caracterização das pesquisas selecionadas no levantamento bibliográfico**

<b>INSTITUIÇÃO DE ORIGEM</b>	<b>PESQUISADOR (A)</b>	<b>TIPO</b>	<b>ANO</b>
Universidade Federal da Bahia-UFBA	Vera Lúcia da E. Bacelar	Doutorado	2012
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRS	Scheila Thais Ludke Neitzel	Mestrado	2012
Universidade do Estado da Bahia-UEBA	Didima Maria de Mello Andrade	Doutorado	2013
Universidade Federal de Rondônia-UFRO	Ana Rubia Menezes Barbosa	Mestrado	2013
Universidade Federal de Santa Maria-UFSM	Elvio de Carvalho	Mestrado	2014
Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul-UFMS	Franchys Marizethe N. S. Ferreira	Doutorado	2014
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE	Marlene Buregio Freitas	Doutorado	2014
Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC	Daise Ondina de Campos	Mestrado	2015
Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ	Silvia Gabrielle B. Coimbra	Mestrado	2015
Universidade Federal de São Carlo-UFSCar	Eliane Nicolau da Silva	Mestrado	2015
Universidade Católica de Brasília-UCB	Camille Anjos de O. Santos	Mestrado	2016
Faculdade Vale do Cricaré-FVC/ES	Fabiane Santiago de Arruda	Mestrado	2016
Universidade de Brasília-UnB	Virgínia Perpétuo G. Pin	Mestrado	2016
Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE	Ana Caroline Marino Araújo	Mestrado	2017
Universidade Federal da Bahia-UFBA	Fernanda Almeida Ferreira	Doutorado	2017
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/	Fabrcia Pereira Teles	Doutorado	2018
<b>TOTAL: 16</b>			

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa. Data: 21. abr. 2020.

A partir da totalidade dos resumos selecionados das dissertações e teses publicadas no Catálogo Capes no decênio expresso no título dessa seção, fizemos

uma leitura na íntegra de todo material, buscando encontrar nos trabalhos analisados alguma similitude, relação ou aproximação com a nossa temática ora investigada.

Assim, apresentamos na subseção a seguir, as pesquisas que apresentaram alguma relação ou aproximação com o descritor ao qual nomeamos de: a ludicidade no currículo do curso de pedagogia.

## **2.1 A ludicidade no currículo do curso de pedagogia: o que dizem as pesquisas?**

Considerando o descritor expresso no título desta subseção, ou seja, a ludicidade no currículo do curso de pedagogia, o mapeamento das produções mostrou que, no período de dez anos, ou seja, de 2010 a 2019, poucas ou nenhuma pesquisa de mestrado e doutorado foram publicadas no Catálogo da Capes, pois foi encontrado apenas uma pesquisa de doutorado e nenhuma de mestrado que discutem a temática em tela.

Vejamos na tabela 2, abaixo, como se configurou o resultado de nossa busca, conforme descritor selecionado:

**Tabela 2 – Quantidade de trabalhos acadêmicos selecionados pelo descritor 1**

<b>Descritor</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
A ludicidade no currículo do Curso de Pedagogia	0	01

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa. Data: 21. abr. 2020.

Andrade (2013), em sua pesquisa de doutorado intitulada “Contribuições Teóricas do Campo da Ludicidade para o Currículo de Formação do Pedagogo” (Orientada pelo Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior e coorientada pela Prof.<sup>a</sup>. Dra. Cristina Maria Teixeira D’Ávila, ambos do PPGEDUC/DEDC/UNEB), investigou as contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo ao longo do processo de formação inicial de professores e teve como elemento basilar o currículo de formação de pedagogos da Universidade Estadual da Bahia. A pesquisadora afirmou que adotou uma pesquisa teórica e que, no seio dela, desenvolveu como metodologia de pesquisa o estudo de caso participante.

Andrade acredita ser pertinente aprofundar o olhar sobre o campo da ludicidade na formação dos professores, principalmente por entender que o currículo não pode ser tratado como elemento pré-concebido, ditando o que pode ser feito através de ementas nas quais não são considerados os processos subjetivos e complexos do desenvolvimento humano. Por se colocar também na condição de sujeito da pesquisa, de uma vez que é docente da referida instituição ora pesquisada e, como tal, participou da elaboração e vivenciou o currículo em pauta nesse estudo, optou como instrumento de coleta de dados a observação. Ainda no âmbito metodológico a autora afirmou que utilizou a entrevista como instrumento secundário, pois o foco maior se deu na análise documental e bibliográfica.

A pesquisa em tela adotou como embasamento teórico os seguintes autores: Kishimoto (1994), Brougère (1995), Freinet (1998), Huizinga (2000), Luckesi (2002), D'Ávila (2001; 2006), Santos (2008), Anastasiou (1998), Catani (1986), Pimenta (1999, 2002) e, Dool (2002), Silva (1997), Macedo (1999), Moreira (1998), Lessard e Tardif (2002; 2005); Dubar (1995); Paquay (1995), Maffesoli (1993), Derrida (2013), Guattary (2011), entre outros.

Os resultados apontados na pesquisa de Andrade indicam que o campo lúdico é bastante vasto e subjetivo, porém pouca atenção tem sido dada a ele no currículo do curso de Pedagogia. Outro aspecto que a autora aponta como resultado é o fato de que o professor precisa ter a compreensão da necessidade de ampliar seus horizontes e conhecimentos, respeitar a subjetividade, acompanhar as descobertas da ciência e das publicações da sua área de atuação, do seu trabalho, principalmente no que diz respeito ao currículo à performance, à sua práxis.

Na subseção a seguir, apresentamos as pesquisas encontradas no levantamento feito que têm alguma relação com a ludicidade na formação do professor de educação infantil.

## **2.2 Uma configuração investigativa da ludicidade na formação do professor de educação infantil**

Iniciamos esta subseção ressaltando que o mapeamento feito no Banco de Dados do Catálogo Capes do período em voga mostrou que as pesquisas, tanto de doutorado quanto de mestrado, se concentraram de forma mais substancial no descritor que definimos como sendo a ludicidade na formação do professor de

educação infantil do que no descritor também definido por nós como sendo a ludicidade no currículo do curso de pedagogia, visto que, nesse, houve apenas uma pesquisa de doutorado (ANDRADE, 2013) expressa na subseção anterior, enquanto que naquele encontramos (10) pesquisas de mestrado e (05) de doutorado, apontando também uma tendência maior às pesquisas realizadas a nível de mestrado, conforme apresentamos na tabela 3.

**Tabela 3 – Quantidade de trabalhos acadêmicos selecionados pelo descritor 2**

<b>Descritor</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
A ludicidade na formação do professor de educação infantil	10	05

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa. Data: 21. abr. 2020.

Consideramos, no entanto, que essas pesquisas, embora tenham alguma similitude com o referido descritor, ao considerarmos as palavras chaves (ludicidade, educação infantil, formação) nele expressas, a uma análise mais detalhada do conteúdo dos seus resumos, afirmamos que encontramos pesquisas que fazem referência ao lúdico na formação inicial do professor, mas não especificamente na formação do professor de educação infantil. Vejamos a seguir as expressões dessas pesquisas.

Na pesquisa de Neitzel (2012), intitulada “Brincadeira e Aprendizagem: concepções docentes na educação infantil” (Teve como orientador o Prof. Dr. Fernando Becker – PPGED/UFRGS). A autora investigou as concepções de professoras de Educação Infantil sobre as relações estabelecidas entre a brincadeira e a aprendizagem. Foi uma pesquisa de abordagem qualitativa e teve como instrumentos de coleta de dados a observação em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com seis professores.

A pesquisa em tela adotou como fundamentação teórica a Epistemologia Genética de Jean Piaget e evidenciou que os docentes relacionaram a brincadeira e a aprendizagem sob duas formas, a primeira se deu pelo ensino de conteúdos através de jogos com regras estruturadas e a segunda se caracterizou pela aprendizagem de boas condutas, socialização e compartilhamento de brinquedos, que ocorreu através das brincadeiras livres, sem intervenção docente. A conclusão da pesquisadora é que a brincadeira ocupa um lugar fragmentado na rotina escolar,

configurando-se como tempo de recreio infantil ou de uso de brinquedos e jogos no início ou no final do período da aula.

Barbosa (2013) dissertou sobre “Ludicidade e Aprendizagem na Educação Infantil: um estudo de caso no Proinfantil em Rondônia” (Orientada pela Profa. Dr<sup>a</sup>. Nair Ferreira Gurgel do Amaral – PPGE/UNIR). Em seu estudo, a pesquisadora verificou qual abordagem teórica o Proinfantil adotou sobre a ludicidade na educação infantil e qual foi sua influência na construção dos planejamentos diários dos professores cursistas do grupo três de Rondônia.

A autora ressalta que teóricos como Wallon (2007), Piaget (1986) e Vygotsky (2007) auxiliaram na compreensão do processo de desenvolvimento infantil. Para o reconhecimento e a trajetória da Educação Infantil, o suporte veio da Constituição Federal (CF) 05/10/88, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/86, Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI), Referenciais para Formação de Professores (1999), Material de apoio do Proinfantil (2005), Textos de Apoio à formação do tutor (2007), Guia geral (2005) e autores como Kishimoto (2001), Kramer (2006), Oliveira (2001), Campos (2002). Para compreender o papel do lúdico na formação da criança, foram utilizados estudos de Huizinga (2002), Ariés (1981) e Kramer (2000).

A pesquisa adotou como método o fenomenológico-hermenêutico com abordagem qualitativa e teve como técnicas de estudo a análise de conteúdo e de documentos, através dos registros escritos, nos quais a pesquisadora procurou compreender as reais intencionalidades dos envolvidos e caracterizou-o como estudo de caso.

Com a realização da pesquisa, foi possível concluir que o material fornecido pelo MEC apresentou aos cursistas diversas concepções teóricas sobre a ludicidade, o papel do lúdico no contexto da educação infantil, além das características peculiares às faixas etárias atendidas na educação infantil, sobretudo; a abordagem teórica dominante foi a interacionista, sendo, portanto, sócio-histórica e sociocognitiva. Ficou evidenciado que os planejamentos diários seguiam uma trajetória fiel às recomendações das trinta e duas unidades pesquisadas, ou seja, todos os planejamentos diários contemplavam atividades sugeridas no material impresso do programa. Nos vinte planejamentos diários analisados, sendo dez referentes ao módulo I e dez referentes ao módulo II, foi possível identificar atividades com características lúdicas efetivas, tanto referentes



aos conteúdos desenvolvidos com as crianças, quanto em relação às ações descritas nas metodologias dos planejamentos.

Carvalho (2014), em sua pesquisa intitulada “A sala de aula como espaço de ressignificação da ludicidade e da amorosidade na formação docente” (Foi orientada pelo prof. Dr. Valdo Barcelos – PPGE/UFSM), investigou a ressignificação da formação do professor e teve como foco a ludicidade e a amorosidade. A metodologia foi de cunho qualitativo. Foi verificado no decorrer da pesquisa algumas possibilidades da ludicidade e da amorosidade presentes na prática pedagógica do professor. A pesquisadora conclui que é necessário ao docente o conhecimento teórico e prático a respeito dos jogos, brinquedos e brincadeiras para poder dinamizá-los.

Campos (2015), em sua pesquisa de mestrado denominada “Brincadeira e Linguagem Escrita na Educação Infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor” (Sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Carvalho de Carvalho – PPGE/UFSC), analisou como o professor de educação infantil traduz em seu fazer pedagógico o entendimento acerca da influência que a atividade de brincar exerce no processo de apropriação da linguagem escrita. A pesquisa foi fundamentada na teoria histórico-cultural de Vygotsky, Elkonin, Luria e Leontiev e caracterizou-se como estudo de caso e adotou como procedimentos metodológicos a análise de documentos da instituição, observações junto a uma turma de crianças com idade entre 4 anos e 4 anos e 11 meses, questionário e entrevista com a professora da turma e participação em reuniões do corpo docente.

A pesquisadora apresentou como resultados o fato de que a professora, ao planejar diariamente a atividade de brincar, manifestava a compreensão de que essa prática atua nos processos psicológicos fundamentais de apropriação da escrita da criança e traduzia esse entendimento em uma ação intencional, ao propor as atividades nas mediações realizadas com o grupo de crianças e na consciência do seu papel nesse processo. A autora considera que a brincadeira é entendida como uma produção humana que precisa ser ensinada às crianças e evidencia-se como prática intencional, sistematizada no fazer pedagógico diário da professora.

Coimbra (2015), em sua dissertação “A Interferência dos Processos Avaliativos no Cotidiano Lúdico Escolar: entre Rio de Janeiro e a cidade do Porto, reflexões”. (Orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vitória Campos Mamede Maia – PPGED/UFRJ), investiga práticas pedagógicas pautadas em instrumentos

avaliativos e que, ao longo da escolarização infantil, eximem o lúdico do cotidiano escolar, principalmente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A pesquisa apoiou-se no referencial teórico de Alencar (2013), Piaget (1989), Huizinga (2007), Winnicott (1964, 1975), Luckesi (2011), Perrenoud (1999, 2007) e Romão (2003). De abordagem qualitativa, a autora desenvolveu o estudo de caso (YIN, 2001) como modelo para a organização da investigação. A partir dessa perspectiva, foi realizado uma pesquisa de campo em dois diferentes países: Brasil e Portugal.

Os resultados da pesquisa mostram a lógica do currículo centrado nas avaliações no qual o lúdico não possui espaço de colocação, exceto no ócio. Na análise feita nos dois campos foi percebido também que a ludicidade perde espaço diante da avaliação pela visão docente do lúdico enquanto não produtividade. Associado a isso, está o pouco conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Silva (2015), em sua pesquisa “Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na educação infantil: análise dos processos de desenvolvimento cultural” (Orientada pela Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Mello – PPGE/UFSC), investigou o desenvolvimento cultural de crianças de Educação Infantil mediado pelas brincadeiras. O referencial teórico que deu suporte à pesquisa foi fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, sendo, portanto, de natureza qualitativa. Teve como principal instrumento para a coleta dos dados a vídeo gravação e, como complemento a essa técnica, a autora utilizou alguns registros feitos em diário. Os resultados obtidos demonstraram que as crianças revelam importantes informações sobre seu desenvolvimento enquanto brincam e que a apropriação do conhecimento começa desde muito cedo.

Na pesquisa de Santos (2016) intitulada “O Lúdico no Processo Formativo de Professores e no Exercício da Docência” (Sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Siveres – PPGE/UCB), a autora desenvolveu uma pesquisa de natureza qualitativa na qual buscou verificar a importância do lúdico na formação inicial de professores em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Distrito Federal e no exercício da docência, tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com oito professores que tinham entrado recentemente no curso de pedagogia e com professores que estavam na docência em uma turma no 3<sup>o</sup> ano do ensino

fundamental. Outros instrumentos complementares foram a análise documental e a observação dos não participantes.

Como resultado, a pesquisadora constatou que os professores investigados consideram a importância do lúdico para a formação da criança, sendo que, na prática, ele se torna um elemento fundamental para despertar curiosidades e interesses do estudante em processo de aprendizagem. No entanto, a pesquisa mostrou um aspecto negativo quanto à Instituição de Ensino Superior-IES que, muitas vezes, não abre espaço para que o lúdico seja uma premissa fundamental no aprimoramento da formação dos professores. Além disso, a pesquisa também mostrou que, no exercício da docência, foi possível constatar a presença da didática lúdica e seu impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem.

Arruda (2016), por meio da pesquisa que tem como título “O Lúdico enquanto Artefato da Prática Pedagógica dos Professores do Centro de Educação Infantil Carmelina Rios” (Orientada pelo Prof. Dr. Damian Sanchez – PGSeDR/FVC/ES), analisou a prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Infantil Carmelina Rios quanto ao uso do lúdico considerando como destaque a importância do brincar na vida da criança. Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo com a abordagem qualitativa. Segundo a autora, a pesquisa de campo teve como destaque o processo de observação participante, com realização de ações de intervenção; foram realizadas entrevistas com os educadores da escola e uma estruturação do espaço da brinquedoteca.

Os resultados da pesquisa mostraram que os professores atuantes no CEIM Carmelina Rios, ainda que de forma involuntária, possuem, em sua prática pedagógica, habilidades e realizam atividades que manifestam seu conhecimento e comprometimento com o lúdico. A pesquisadora conclui, portanto, que há ainda uma caminhada consideravelmente longa no campo da educação que envolve a leitura, a pesquisa, o debate, o exame a compreensão de que trabalhar a ludicidade é mais que brincar, ou levar a criança à distração.

Pin (2016), em sua pesquisa de mestrado “Jogos de Reflexão Pura como Ferramenta Lúdica para a Aprendizagem Matemática” (Teve como orientador o Prof. Dr. Antônio Villar Marques de As – PPGE/UNB), buscou compreender os Jogos de Reflexão Pura (Jogo da Velha, Jogo da Memória, Cara a Cara, Mancala e Pontinhos) na aprendizagem matemática das crianças da educação infantil. Assim, a pesquisa foi realizada com alunos do 2º período da educação infantil e teve como

base o desenvolvimento de jogos, observando a relação dos alunos com os jogos e, ao mesmo tempo, percebendo como eles os influenciavam, levando-os à aprendizagem matemática.

Piaget (1974, 1979, 1983, 1990, 2015), Kishimoto (2000), Macedo, Petty, Passos (2005), Huizinga (2007), Nunes e Bryant (1997), Muniz (2010) e Kamii (2012) compuseram o referencial teórico da pesquisa e essa foi qualificada como qualitativa, mais especificamente caracterizada como pesquisa-ação. Foram utilizados como instrumentos de construção de dados a observação, a entrevista e a análise das atividades desenvolvidas. A pesquisa apresentou como resultado um crescimento dos alunos com relação à matemática, no qual a pesquisadora concluiu que os Jogos de Reflexão Pura podem contribuir para a aprendizagem na educação infantil de maneira lúdica.

Araújo (2017), em sua dissertação cujo título é “A Infância, o Lúdico e a Transdisciplinaridade: refletindo sobre a necessidade de um novo olhar para a criança na escola” (Orientada pelo Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira – PPGEI/UFRP), buscou compreender a forma como o professor concebe a ludicidade em uma prática pedagógica disciplinar e transdisciplinar com crianças, observando ainda, como os desdobramentos dessa concepção influenciam o olhar da professora para a criança e a infância na busca por uma docência saudável.

A investigação foi do tipo etnográfico e adotou três procedimentos de coleta de dados, ou seja, observação participante, entrevistas e análise documental. Os sujeitos investigados foram professoras da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes/PE, que atuam em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental – Séries Iniciais. A pesquisa se sustenta na teoria da transdisciplinaridade, no conceito de infância enquanto grupo social e de ludicidade enquanto uma vivência interna do ser.

Vale ressaltar que o resumo não deixa claro os resultados a que chegou à pesquisadora com o estudo, também sentimos falta da explicitação do referencial teórico que o norteou. Embora apresente indícios de uma teoria transdisciplinar, o conceito de infância e ludicidade, faltou dizer quem trabalha com os referidos conceitos e teoria.

Bacelar (2012), em sua tese “Professores de Educação Infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial” (teve como orientadora a Profa. Dr. Cristina d’Ávila – PPGED/UFB), analisou a formação de professor de Educação Infantil,

considerando as relações entre ludicidade, história de vida e formação profissional no curso de Pedagogia. Teve uma abordagem qualitativa e o método autobiográfico. As técnicas utilizadas foram análise documental, entrevista semiestruturada e memorial.

Os resultados da pesquisa apontaram que a ludicidade está presente na história de vida das professoras de Educação Infantil que participaram da pesquisa, estando presente no curso de formação inicial, mas de forma limitada. A pesquisadora conclui que essa limitação teve repercussões no início da carreira dos professores e que, possivelmente, seriam evitadas se tal vivência, advinda inclusive das práticas dos estágios, acontecessem desde o início do curso.

A pesquisa de Ferreira (2014), que tem como título “A Cultura Lúdica na Formação do Professor: uma leitura em fenomenologia” (Orientada pela profa. Dr<sup>a</sup>. Jucimara Silva Rojas – PPGE/UFMGs), buscou compreender os sentidos e significados dos aspectos da cultura lúdica presentes na ação dos professores que atuam em instituições em que haja diversidades culturais. Desse modo, a pesquisadora investigou o trabalho da cultura regional desenvolvido pelos docentes nas escolas que atendem crianças oriundas de contextos diversificados como o pantaneiro, o indígena, o ribeirinho, zona rural e zona urbana da região do Pantanal do município de Aquidauana/MS. O aporte teórico foi fundamentado na abordagem fenomenológica, embasado em Husserl (1999, 1976); Merleau-Ponty (1990, 1971) e Ricoeur (2000, 2006).

No procedimento investigativo foi explicitado que, nas escolas da região do Pantanal, houve uma tentativa de revelar, por meio de recolha dos depoimentos e observação do significado do objeto, o saber do desenvolvimento das atividades propostas e o comportamento dos educandos durante o recreio. Segundo a pesquisadora, em diversificados espaços, foi indagado aos professores sujeitos da pesquisa de que forma eles trabalhavam as diferentes culturas na sala de aula, ao tempo em que houve o recolhimento de suas falas, para posterior análise. Outra ação que fez parte dos procedimentos se refere às imagens produzidas como recursos deste estudo, das quais realizamos, posteriormente uma interpretação.

Os resultados da pesquisa mostraram que, ao tornar visíveis as diferenças culturais nos contextos especificados, é possível afirmar a necessidade de ações mais abrangentes sobre a questão da cultura regional, enriquecendo e aprimorando o processo do ensino e aprendizagem da criança que vive nesse universo.

Freitas (2014), em sua pesquisa sobre “O Brincar e a Ludicidade como Saberes da Profissionalidade Docente na Educação Infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola” (Orientada pela Profa. Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição Carrilho de Aguiar – PPGED/UFPE), investigou de que maneira professoras de educação infantil de Jaboatão dos Guararapes se apropriam do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente a partir da formação continuada na escola. A pesquisa apoiou-se em estudos de Hoyle (1980), Contreras (2002); Aguiar (2004); Tardif (2011) que tratam da profissionalidade docente, formação e saberes e, em âmbito mais específico, em estudiosos da educação infantil, Oliveira-Formosinho (2002, 2005), Ramos (2010); Fortuna (2012) Oliveira (*et al.* 2011). Consiste em uma pesquisa qualitativa de abordagem histórico-dialética. A pesquisa de campo envolveu quatro instituições no município de Jaboatão dos Guararapes envolvendo oito professoras. Os instrumentos utilizados foram a observação participante, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas.

Como resultado, a pesquisadora constatou que a escola tem se tornado um espaço mais lúdico no sentido de abertura ao brincar, no entanto, no que se refere às concepções híbridas em relação a formação, a pesquisa mostrou que a homologia de processo formativo, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que anunciava a formação do professor reflexivo, não suscitava confrontos provocadores de desequilibrações necessárias às reconstruções de saberes no âmbito teórico, epistemológico, ontológico e político requeridos no desenvolvimento de uma postura crítica das professoras como condição de uma profissionalidade docente crítica. No que se refere às formas do brincar, a pesquisa revelou limites nas práticas mais cerceadoras no sentido do controle do brincar, especialmente a brincadeira de faz de conta.

Ressaltamos ainda que, no trabalho envolvendo linguagens expressivas, também emergiram limitações no âmbito do conhecimento específico relativo a elementos lúdicos constitutivos, em sua aleatoriedade, imprevisibilidade, imponderabilidade. Portanto, a pesquisadora conclui que a formação continuada pode contribuir no desenvolvimento profissional do professor à medida que possibilite a sua apropriação de saberes acerca do brincar e da ludicidade de modo a envolver o desenvolvimento de uma competência técnica também no âmbito de uma razão sensível.

Pereira (2017), em sua tese intitulada “Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma creche universitária: desafios e possibilidades” (Orientada pela Profa. Dr<sup>a</sup>. Cristina Maria D’Avila Teixeira – PPGE/UFBA), investiga sobre a importância da dimensão lúdica na constituição da profissionalidade de docentes da educação infantil. O lócus empírico da pesquisa foi uma creche universitária localizada em Salvador-Ba, tendo como sujeitos cinco professoras do Ensino Básico Técnico e Tecnológico-EBTT. A pesquisa é do tipo exploratório e a autora usou para a produção de dados o questionário aberto e o grupo focal.

A pesquisadora defende a tese de que a ludicidade está presente na forma como as professoras constroem e mobilizam os saberes profissionais necessários à docência na Educação Infantil e, em sua pesquisa, comunicou como principal resultado a constatação de que a ludicidade não se restringe ao ensino, tampouco ao período da infância, estando presente de forma transversal, constituindo e interligando os variados saberes docentes que são construídos a partir da experiência ao longo dos anos, do processo de formação continuada e da ambiência profissional das professoras.

Na pesquisa de Teles (2018) intitulada “O brincar na educação infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado” (Orientada pela Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecilia Camargo Magalhaes – LAEL/PUC/SP), foi investigado o brincar na reorganização do currículo de uma escola de Educação Infantil, localizada na cidade de Parnaíba-PI, antes e durante o desenvolvimento de um projeto organizado com base em atividades sociais. Nesse contexto, foi discutido o desenvolvimento de novos modos de agir de professoras e crianças, na escola, a partir de conceitos e ações centrais para a Educação Infantil, abordando, de modo central, o brincar e as atividades sociais em que as crianças participam e se apropriam da cultura, assumem posições e tornam-se agentes.

A pesquisa em tela teve como fundamentos teóricos Apple (1982), Sacristán e Pérez Gómez (1998), Silva (2011), Kuhlmann Jr (2003), Kramer (2014) Oliveira (2010; 2015), Barbosa e Horn (2008), Barbosa (*et al.* 2016), Brougère (1998; 2003) e Kishimoto (1994; 1996), Vygotsky (1933; 2007), Elkonin (1978; 2009), Newman e Holzman (2014), Stetsenko (2015; 2016). Nessa perspectiva, a metodologia escolhida pela pesquisadora foi a Pesquisa Crítica de Colaboração-PCCol (MAGALHÃES, 2007; 2012; 2014). Os dados foram produzidos a partir de encontros

de formação, planejamentos, aulas e performances (brincadeiras), fotografias e vídeos que foram analisados com base na perspectiva argumentativa da linguagem (LIBERALI, 2013) articulada à multimodalidade (KRESS, 2010).

Os resultados da pesquisa revelaram que a implementação do projeto, na instituição de Educação Infantil de Parnaíba-PI, propiciou novos modos de agir, conceber e viver o brincar de adultos e crianças. A autora considera que tais aspectos foram orientadores de práticas educacionais transformadas, viabilizadas pelas novas compreensões sobre o direito de brincar na escola, não exclusivamente como um lazer, mas de relevância primordial à infância e ao processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento humano. Teles (2018) conclui que as transformações subsidiaram, posteriormente, o fortalecimento prático-teórico da proposta curricular da instituição, contexto da pesquisa.

Ressaltamos que, nesse mapeamento, foi constatado que são múltiplas e abrangentes as abordagens acerca da temática aqui estudada. Em uma perspectiva mais assertiva, as pesquisas demonstraram a importância do lúdico na formação das crianças, no desenvolvimento e aprendizagem, nos aspectos culturais, cognitivos, motores, no ensinar e no aprender, na mediação do professor, dentre outros, sendo esses os aspectos positivos evidenciados nos resumos das dissertações e teses analisados. No que se refere ao campo específico de atuação dos pesquisadores, as investigações envolveram professores do ensino superior e da educação básica do sistema público de ensino, denotando também uma significativa relação da ludicidade com áreas como, avaliação, matemática, cultura, currículo, linguagem e prática pedagógica.

Durante o processo de análises também percebemos aspectos negativos, dentre outros, realçamos as dificuldades que os profissionais da educação têm para desenvolver uma prática pedagógica e docente que leve em consideração a importância do lúdico para o desenvolvimento integral da criança, seja pelas fragilidades e lacunas oriundas dos seus processos formativos, que não lhes possibilitaram a elaboração de uma consciência mais crítica acerca dos benefícios do lúdico para o desenvolvimentos das crianças, seja por deficiências do próprio sistema de ensino, que os limita no seu fazer docente, impossibilitando a realização de práticas lúdicas. A título de exemplo, as pesquisas de Neitzel (2012), Carvalho (2014), Arruda (2016) e Bacelar (2012) apresentaram indícios de contradição e



dificuldades vividas pelos professores no contexto de suas práticas pedagógicas e/ou docentes.

Constatamos, ainda, o uso de diferentes abordagens teórico-metodológicas, com predominância para as pesquisas qualitativas, bibliográficas, análise documental, estudo de caso, combinação de variados procedimentos e técnicas de produção dos dados, com ênfase para a entrevista, o questionário, e a observação. Evidenciamos também que os autores mais citados nesses trabalhos, foram: Piaget, Huizinga, Vygotsky, Elkonin, Kishimoto, Apple, Derridá, Luckesi, Anastasiou, Kramer, Sacristã e Peres Gomes, Tardif, Lessard e Tardif, Winnicot, com predominância na literatura internacional, os pesquisadores e as pesquisadoras fundamentaram teórica e metodologicamente suas investigações.

Diante do exposto, fica evidente que as pesquisas, sejam elas bibliográficas ou empíricas, com exceção para a pesquisa de Andrade (2013), que abordou uma discussão acerca de contribuições teóricas no campo da ludicidade para o currículo de formação do pedagogo e que, embora não tenha como foco a ludicidade na formação do professor de Educação Infantil, essa pesquisa apresenta similitudes e aproximações ao objeto perquirido na nossa Tese, não trataram da ludicidade no currículo do curso de pedagogia nem tampouco na formação inicial de professores da Educação Infantil.

Ademais, as pesquisas deram ênfase a estudos que se voltaram para a ludicidade mais como atividade lúdica na formação, na prática pedagógica, na profissionalidade docente, no desenvolvimento infantil, entre outros aspectos. Com isso, não queremos preterir seus graus de importância no campo do conhecimento, pelo contrário, esse estudo vem fortalecer e justificar a importância da nossa investigação, considerando que há um número relativamente significativo de produções acerca da ludicidade em múltiplas perspectivas, porém, no que se refere ao Currículo do Curso de Pedagogia propriamente dito, ainda se apresenta de forma bastante tímida, visto que, no decênio pesquisado, encontramos apenas uma pesquisa, no caso a de Andrade (2013).

Desse modo, a necessidade de (re)elaborar e expandir novos conhecimentos se justifica na materialidade dos estudos que envolvem nosso objeto de estudo, qual seja, a ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, sua contribuição no currículo e possíveis implicações na formação do professor de Educação Infantil. Entendemos ser imprescindível ampliar discussões que se

acentuam quando se trata de compreender as contradições tencionadas no movimento dialético do processo de formação do graduando de pedagogia e da educação da criança. Em ambas as situações, evidenciam-se aprendizagens continuadas permeadas por indícios de duplicações e contradições, de aparentes autonomias, bem como a determinação de lacunas e vieses, conforme sinalizamos na epígrafe de abertura desta seção. Reforçando esse pensamento, Oliveira e Magalhães (2016, p. 207) afirmam que:

[...] as contradições de sentidos quanto ao objeto em construção e/ou quanto a qualquer das relações afeto-cognitivas da atividade coletiva, relacionadas a experiências sócio-histórico-culturais, que não forem pontuadas, dificultarão a expansão do objeto em construção e o desenvolvimento de nova totalidade.

Nesse sentido, essa especificidade legitima a realização desta pesquisa, de uma vez que contribui para produzir e expandir conhecimentos no campo do currículo e da formação de professores da Educação Infantil, tendo a ludicidade como um importante componente curricular formativo para esse segmento de profissionais. Além disso, contribui ainda para a compreensão das contradições que se expressam desde a formação inicial, por meio do currículo do curso, até a prática docente propriamente dita, especialmente dos graduandos do curso de pedagogia da UEMA/Caxias na medida em que nós, como partícipes desse projeto investigativo, estamos comprometidos com a criação das circunstâncias necessárias para promover a negociação e o compartilhamento das significações produzidas no contexto desta pesquisa.

A seguir, apresentamos uma discussão acerca da contribuição do levantamento das pesquisas realizadas a partir do banco de dados da CAPES para a definição do objeto de estudo, ou seja, a ludicidade na formação do professor de Educação Infantil, desafios e mudanças para o Currículo do Curso de Pedagogia.

### **2.3 A definição do objeto de estudo via mapeamento de teses e dissertações**

No intuito de evidenciar o lúdico como um importante componente formativo para a constituição da formação do professor de Educação Infantil, fomos motivados no tempo/espaço desta pesquisa a buscar saber quais conhecimentos já haviam sido construídos acerca da temática. Desse modo, garantimos quão importante

contribuição foi a realização do mapeamento, considerando o recorte temporal, de pesquisas oriundas do Banco de Dados da CAPES sobre a ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia e na formação do professor de Educação Infantil para o refinamento do nosso objeto de estudo.

Desse modo, as pesquisas mapeadas apresentaram múltiplas abordagens e significativos aspectos, tanto em quantidade quanto em diversidades, sobre a ludicidade na Educação Infantil, todavia, evidenciamos limites e possibilidades que dão indicativos da necessidade de realização de novas pesquisas, expandindo e/ou reelaborando o conhecimento produzido, especialmente no que se refere à ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia e suas implicações na formação do professor de Educação Infantil, pois, conforme a análise dos resumos, nenhuma das pesquisas do levantamento contemplou essa temática, sendo, portanto, esse o objeto que perquirimos nessa Tese.

Considerando a perspectiva de novas possibilidades de construções do conhecimento no campo do Currículo do Curso de Pedagogia, mais especificamente na formação do professor de Educação Infantil, passaremos a discutir a partir de exigências legais (LDBEN, 1996; DCNEI, 2010; CNE/CP, 2015) e de estudiosos e pesquisadores (VYGOTSKY, 2001; 2001a; LEONTIEV, 2001; KISHIMOTO, 2011; entre outros), o movimento constituído no processo de formação docente do professor de Educação Infantil, pontuando nesse processo a importância da ludicidade, a partir do contexto histórico, político e social.

A formação de professor nas últimas décadas vem passando por significativas mudanças, com destaque para a década de 1990, período em que a educação brasileira foi marcada por discussões e ações, tanto no campo das políticas públicas nacionais quanto nas internacionais, as quais contribuíram para a construção de novos referenciais voltados para a formação inicial e continuada<sup>12</sup> de professores nas diversas modalidades e níveis de ensino. Nesse cenário de mudanças, a (re)democratização da educação pública e a exigência pela melhoria na sua qualidade veio de encontro às necessidades no âmbito das formações inicial e continuada, pois a formação passou a ser encarada como um processo permanentemente integrado ao dia a dia dos professores e das escolas exigindo cada vez mais esforços e investimentos.

---

<sup>12</sup> No contexto desta pesquisa optamos pelo termo formação continuada, em conformidade com o que está expresso na LDBEN nº 9394/96.

Nessa perspectiva, Vieira (2017) considera que as políticas de formação de professores orientadas pelas mudanças e exigências de órgãos internacionais que sinalizavam para o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total em educação, reafirmavam os ideais neoliberais, concretizados por meio da exigência da profissionalização docente, orientada por esses organismos – Banco Mundial (BM), Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) –, cuja ênfase se apoia no aligeiramento da formação inicial, caracterizada por uma formação pedagógica de caráter fundamentalmente técnica e pragmática e, na formação continuada, compreendida no contexto das políticas como formação em serviço, por sua vez também técnica e pragmática.

Ressaltamos que o Brasil tem intensificado suas políticas e reformas educacionais, de forma mais expressiva, a partir da Lei 9.394/96 e legislação complementar. Esses documentos oficiais deixam claro a importância da educação no conjunto dos interesses do capital, denotando, desse modo, que os desafios do mundo do mercado interferem significativamente nas políticas educacionais e as determinam. Nesse sentido, é perceptível que todos os dispositivos legais, tanto a nível nacional quanto internacional, demarcam que as atuais políticas de formação de professores, tal qual as demais políticas educacionais brasileiras, estão devidamente alinhadas às orientações e acordos dos/com Organismos Internacionais.

Notadamente, esse percurso foi construído historicamente desde os anos de 1990 quando a ideologia neoliberal de formação do capital humano sob a égide da globalização tem preponderância mundial e em conformidade com os Organismos Internacionais que formulam, mediante diagnósticos realizados, a exemplo do PISA<sup>13</sup>, pacotes e medidas de cunho ideológico e de orientação reformista de Estado para a educação e formação de professores no Brasil. (MEDEIROS; ABREU, 2021).

---

<sup>13</sup> O Programa Internacional para o Acompanhamento das Aquisições dos Alunos (PISA), é um exame internacional que vem sendo aplicado periodicamente a cada três anos nos países-membro da OCDE e também em países parceiros, como o Brasil. O PISA foi criado em 1997 e tem por objetivo produzir indicadores dos países envolvidos, referentes às áreas de Leitura, Matemática e Ciência, servindo como parâmetro da performance exigida pela sociedade do conhecimento. A última edição aconteceu em 2018, na qual participaram 600 mil estudantes de 15 anos de 80 países diferentes, com o foco em leitura. O Brasil, que participou desde a primeira avaliação em 2000, avaliou nessa edição – por meio da coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – cerca de 13.000 estudantes.

Voltando nosso olhar para a formação do/a professor/a da Educação Infantil, consideramos que essas mudanças também influenciaram consideravelmente esse segmento de ensino. A própria concepção de criança passa a ter novas significações, pois, se antes a criança era entendida com um ser passivo no processo de ensino e aprendizagem e, como tal, deveria apenas absorver do adulto (professor) conhecimentos já construídos, a partir das mudanças a nível global, ela passa a ser vista como alguém que participa e interage com o objeto de conhecimento. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) definem a criança como sendo:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 14).

A lei é clara, a criança constrói sua identidade ao brincar, imaginar, criar suas próprias fantasias e desejos. Esses e outros movimentos objetivos e subjetivos a possibilitam à aprendizagem porque experimenta, narra e questiona a realidade que a cerca. No entanto, a qualidade dessa aprendizagem vai depender das circunstâncias e possibilidades em que elas acontecem, sendo que, no campo das possibilidades, ressaltamos a mediação do par mais experiente como uma ferramenta imprescindível ao processo de ensino e aprendizagem dos pequenos, que pode ser o pai, a mãe, a tia, o colega, o vizinho e, no caso da educação infantil escolar, temos o/a professor/a, em especial.

Evidenciamos que o Curso de Pedagogia, incluso nesse contexto de mudanças da década de 1990, traz pela força da LDBEN/1996 a capilaridade de formar professores/as licenciados/as para trabalhar nos anos iniciais da Educação Básica. A Educação Infantil, por sua vez, é a primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, no artigo 29 da referida Lei, está expresso que a *Educação Infantil*, tem por finalidade o *desenvolvimento integral da criança de até 5 anos de idade*, em seus *aspectos físico, psicológico, intelectual e social*. Portanto, vemos nesse contexto de desenvolvimento e aprendizagem da criança, a importância em investimentos na formação inicial e continuada do/a professor/a que vai trabalhar nessa etapa de ensino.

É importante destacar que a Resolução do CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 institui, em seu art. 1º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Item revisado) e define, entre outros aspectos, a dinâmica formativa e os procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas dos cursos de formação, bem como os processos de planejamento e avaliação, realizados pelas instituições de ensino que as ofertam. Pela referida Resolução, o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores/as para a Educação Básica.

No que se refere à formação de professores/as para a Educação Infantil, essa legislação, em conformidade com a LDBEN/1996, define que estes/as deverão estar aptos a compreender, cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social.

Considerando o objeto de estudo desta Tese, recorreremos às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2010) para destacar que, segundo o referido documento, a ludicidade, a criatividade, a sensibilidade, a estética, a autonomia e as diferentes linguagens, são consideradas princípios que contribuem com a formação integral da criança, precisando, portanto, serem trabalhados no contexto da formação inicial e continuada de professores. Sem desconsiderar a importância dos demais princípios no processo formativo da criança e, conseqüentemente, também na formação do/a professor/a de Educação Infantil, queremos destacar, dentre eles, a ludicidade no contexto da formação docente.

Compreendemos que a ludicidade, apesar das várias pesquisas e estudos desenvolvidos nessa área, a exemplo das pesquisas expressas nas subseções anteriores, ainda apresenta muitas lacunas no processo formativo do/a professor/a da Educação Infantil, seja pela forma como são trabalhados os currículos de formação de professores/as desse segmento, considerando que, nos últimos anos, tem-se consolidado uma formação docente de forma aligeirada, seja pela falta de políticas públicas no âmbito da formação de professores/as para a Educação Básica, refletindo-se, contudo, numa prática pedagógica fragilizada, fossilizada e reducionista no campo da Educação Infantil. Nesse sentido, o/a professor/a ao ver-se diante da sua prática docente, não consegue imprimi-la com a valoração que a ludicidade requer para desenvolver o educando em sua completude, especialmente

os professores recém-formados. Portanto, torna-se imperioso esse olhar para a formação do professor de Educação Infantil a partir do curso de graduação em Pedagogia.

No contexto das práticas lúdicas, é do nosso entendimento que o brincar e o jogar são necessários à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Desse modo, a criança, por meio dessas atividades, desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização e a autoestima. (LEONTIEV, 2001). O jogo e a brincadeira, em suas diversas formas, auxiliam no processo de ensino aprendizagem da criança, no desenvolvimento da sua motricidade fina e ampla, no seu desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade; auxiliam ainda, na proposição de hipóteses, no agir diante de situações novas. (KISHIMOTO, 2011)

Conforme já dito, a ludicidade é um dos princípios que contribui para o desenvolvimento amplo da criança (BRASIL, 2010), sendo o/a professor/a da Educação Infantil o/a profissional que tem como mérito desenvolver, mediante esses princípios<sup>14</sup>, de forma sistemática e intencional, habilidades que possibilitem à criança a apropriação de conceitos fundantes à progressão de suas aprendizagens em contextos escolares e não escolares, bem como de aspectos específicos do desenvolvimento infantil. Desse modo, torna-se imprescindível ao/a professor/a da Educação Infantil desenvolver uma prática pedagógica fundamentada na ludicidade, de modo a evidenciar que a atividade lúdica é uma das ferramentas que medeia o desenvolvimento intelectual, afetivo e social na criança, sendo que a linguagem é o instrumento que vai garantir a efetividade desse processo de mediação entre a situação de ludicidade da criança e o seu desenvolvimento.

A criança, por meio da linguagem, na interação com o outro (pessoas, objetos, brinquedos, coisas) e com o meio circundante (brincadeiras, modos, costumes, valores, contextos, hábitos) constrói significados, amplia o pensamento de si mesma e do mundo, processo esse que é mediado pelos instrumentos sociais e culturalmente disponíveis. (LEONTIEV, 2001; VYGOTSKY, 2001). Consideramos instrumentos histórico e socialmente disponíveis às crianças, os brinquedos, as brincadeiras e os jogos que, adas as diferenças conceituais e similaridades internas entre esses elementos, os consideramos intrinsecamente relacionados ao estado de

---

<sup>14</sup> A ludicidade, a criatividade, a sensibilidade, a estética, a autonomia e as diferentes linguagens.

ludicidade da criança. Ressaltamos que essas diferenciações e similitudes serão tratadas com maior profundidade teórica na subseção 3.3 que dá ênfase à importância do lúdico no currículo dos cursos de formação de professores da Educação Infantil.

Nessa direção, Aguiar e Ferreira (2005) afirmam que, no brincar, a criança reproduz e assimila ativamente o que observa nos adultos; com isso, desenvolve habilidades primordiais para a vida presente e futura. As noções infantis, que no início da vida da criança costumam ser difusas, vão adquirindo precisão e generalizam-se à medida das experiências vividas pela criança, especialmente aquelas realizadas em contextos sociais. Nesse sentido, em âmbito educacional, o diálogo constante entre pares (professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno), torna-se elemento de grande valor para o desenvolvimento da criança e, no caso da Educação Infantil, tais diálogos devem ser potencializados pela brincadeira por desencadear o estado de ludicidade na criança.

Portanto, a linguagem é um importante instrumento de mediação entre o estado de ludicidade da criança, sua relação com o brinquedo e o seu próprio desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Partindo dessa prerrogativa, Aguiar e Ferreira (2005, p. 86) afirmam que “[...] quanto mais enriquecida a experiência e o domínio da linguagem, mais se alargam as condições do caráter generalizador da realidade”.

Dessa forma, entendemos que o processo de brincar da criança é modificado, em um grau cada vez mais elaborado, pela introdução da linguagem. Esse aspecto é facilmente observável nas brincadeiras das crianças com mais idade, fase em que predominam, de modo crescente, as conversas das personagens que elas imaginam e representam.

Com isso, compreendemos que a brincadeira/ludicidade se constitui, por meio da linguagem, no *locus* privilegiado de desenvolvimento da capacidade de comparar, analisar, abstrair e generalizar conhecimentos, criando e evoluindo inúmeras conexões cerebrais e intelectivas. Esses processos são fundamentais para o período da escolarização propriamente dito, requerendo daí uma formação inicial de professores que venha a contemplar, em seus currículos, esses aspectos tanto em uma perspectiva ontológica quanto epistêmica, notadamente, aquelas formações mediadas pelos cursos de Pedagogia. É nesse contexto que se formam professores e professoras da Educação Infantil.



Na seção seguinte, apresentamos uma discussão acerca do currículo de Educação Infantil e a formação de professores/as, tendo como centralidade compreender a formação do/a professor/a de Educação Infantil e as implicações do componente ludicidade nessa formação.

### 3 CURRÍCULO, LUDICIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: MEDIAÇÕES DO TORNAR-SE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1999, p.51).

Iniciamos esta seção colocando em evidência categorias que, ao nosso ver, são fundantes para a compreensão histórica e epistemológica do objeto de estudo que nos propomos investigar nesta tese, qual seja, a ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, sua contribuição no currículo e possíveis implicações na formação do professor de Educação Infantil. Nesse contexto, o currículo, a formação docente, o lúdico e o desenvolvimento infantil tornam-se categorias imprescindíveis para a discussão que se apresenta como de primeira ordem para o entendimento do objeto proposto.

Assim, iniciamos essa seção referenciando na epígrafe de abertura Michael Apple, também por concordarmos com a ideia de currículo defendida pelo autor, qual seja, que ele é um campo de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam uma nação. Sendo assim, ele não é e nem nunca foi neutro, fato esse que será explicitado no decorrer dessa seção.

Vale ressaltar que a análise aqui empreendida parte de uma realidade ontológica do conhecimento, com ênfase no conhecimento curricular do tornar-se professor/a da educação infantil que, na perspectiva do MHD, esse conhecer a realidade ontologicamente pressupõe o conhecimento de cada modo do ser e suas relações com os outros seres, implica, portanto, compreendê-la em sua historicidade e processualidade (LUCKÁCS, 2010). Assim, buscamos um olhar mais acurado acerca das mediações do torna-se professor/a de educação infantil na sua realidade ontológica do ser, pelas lentes da lógica dialética, sendo previamente escolhido como categorias de análise a totalidade, a mediação, a práxis e a omnilateralidade, conforme demonstramos na seção 4 (quatro), posterior a esta.

Nessa direção, entendemos que, para compreender a formação de professores/as no contexto da educação infantil, em especial, e a formação humana desde a mais tenra idade, é preciso ter o conhecimento de que ambas as formações são mediadas por diferentes concepções curriculares e teóricas ricas de múltiplas determinações que, ao longo da história da formação das sociedades e da educação, nem sempre apresentam ou apresentaram em seus escopos princípios claros de suas realidades, negando, com isso, a verdadeira ontologia do ser (do ser professor, do ser aluno, do ser criança, do ser homem, do ser mulher, enfim, do ser humano).

Portanto, é com esse olhar pautado nas categorias dialéticas que encaminhamos as discussões desta seção, que tem por objetivo apresentar de forma sucinta as principais ideias construídas historicamente acerca do significado de currículo, bem como a compreensão da importância do lúdico no desenvolvimento infantil da criança, procurando ainda relacionar esses significados às propostas de educação, notadamente à formação do/a professor/a de educação infantil.

O quadro teórico que fundamentou essa seção foi baseado em Apple (1982, 2013), Goodson (2013), Pacheco (2001; 2002; 2005) Silva (2010), Lopes e Macedo (2011), Malanchen (2016), Freire (1987; 1999; 2015), Freitas (2002; 2007), Giroux (1986; 1997), Leontiev (1986; 2001), Vygotsky (2001; 2001a; 2018; 2021), Elkonin (2009), entre outros.

Organizamos esta seção em três subseções, sendo elas: pressupostos epistemológicos e pedagógicos do currículo; principais enfoques curriculares para a formação inicial do/a professor/a de Educação Infantil e, por último, a importância do lúdico para a construção do conhecimento professoral: uma relação necessária entre educação infantil e desenvolvimento omnilateral da criança. No âmbito das referidas subseções, fincamos discussões acerca da compreensão política e sócio-histórica do conceito de currículo, seus múltiplos sentidos construídos ao longo da história e implicações do seu significado na formação inicial de professores/as. Também tecemos algumas considerações sobre o currículo e a formação de professores/as da educação infantil; bem como, a importância do brincar no desenvolvimento infantil da criança na escola, buscado compreender e explicar como o lúdico contribui e influência no desenvolvimento infantil escolar, tornando-se importante componente a

se considerar nos currículos de formação inicial de professores/as de Educação Infantil.

### **3.1 Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do currículo**

No âmbito desta subseção, buscamos historicizar o currículo, compreendendo-o enquanto processo e produto que, como tal, ao longo da sua história, foi se constituindo em diferentes contextos, emanado de uma diversidade de interesses, apresentando, portanto, um perfil de mudanças e transformações sociais, políticas e culturais, por vezes significativo, especialmente no que se refere ao contexto educacional e sua relação com a formação de uma dada sociedade, denotando, assim, um currículo em ação.

A partir dessa perspectiva, destacamos que o fim do século XX e início do terceiro milênio (década de 1990 a 2015, precisamente), foi marcado por avolumados dilemas em relação à organização de propostas curriculares, nos diferentes níveis de ensino, e aqui destacamos o Ensino Superior, de uma vez que esta pesquisa trata em especial, desse nível. Ressaltamos que tais dilemas ganharam forte expressão no contexto mundial, em decorrência do amplo movimento de reformas educacionais<sup>15</sup>, influenciando consideravelmente as políticas educacionais brasileiras, inclusive as de formação de professor/a.

Segundo Vale (2015), no empreendimento de tais reformas, a ênfase posta sobre o currículo decorre, possivelmente, do fato de que esse instrumento se configura como uma das principais ferramentas de produção de identidades pessoais, culturais e sociais. No nosso entendimento, essas discussões se fortaleceram após a promulgação da LDBEN/96 e mais recentemente com as

---

<sup>15</sup> No âmbito do Ensino Superior, as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 têm exercido forte pressão sobre as universidades públicas, quando, ao tempo em que exigem de forma crescente e acelerada a expansão de matrículas e a criação de cursos noturnos, também vetam as possibilidades de concursos para a contratação de professores, congelam salários já reduzidos a índices aviltantes, estimulam aposentadorias precoces, forçam a ampliação do ensino em detrimento da pesquisa (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Para as autoras em referência, a década de 1990 foi demarcada por um processo de reestruturação do Ensino Superior impulsionado pelas reformas educacionais cujo principal objetivo consistiu em modernizar esse nível, no entanto, essa concepção de modernização das reformas pressupôs uma íntima relação entre educação e mercado, denotando uma vasta expansão, diversificação, privatização, flexibilização, descentralização e racionalização desse nível de ensino.

publicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, e da BNC-FP, no ano de 2019, dentre outros dispositivos legais.

O movimento sócio-histórico em torno do currículo tem mostrado que os sentidos atribuídos a ele foram se modificando ao longo do tempo, embora não tenha perdido sua conotação original (VALE, 2015). Etimologicamente, o sentido atribuído a palavra currículo vem do verbo latino *currere*, que significa correr, percorrer. Goodson (2013), Silva (2010) e Pacheco (2001) o caracterizam como caminho, jornada, trajetória, percurso a ser seguido. Currículo nos remete também à ideia de curso. Assim, ele é definido como percurso a ser apresentado e seguido por uma dada instituição (GOODSON, 2013). Semelhantemente à essa ideia, Silva (2010, p. 15, grifo do autor) afirma que “[...] se quisermos percorrer à etimologia da palavra ‘currículo’ que vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ é no currículo que acabamos por nos tornar o que somos”. Com isso, Silva vem reafirmar a intrínseca relação entre currículo e constituição da identidade.

Aqui abrimos um parêntese para explicitar de forma breve como se expressa a formação de identidades tanto na perspectiva curricularista quanto na psicológica, considerando que essas perspectivas não se excluem mutuamente, mas sim, se complementam na compreensão e na formação indenícia do indivíduo. Desse modo, é em *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*<sup>16</sup>, que seu autor, Tomaz Tadeu da Silva, apresenta uma discussão profícua sobre a relação implicada no conhecimento que se expressa no currículo e a formação de identidades do sujeito. Para o autor em referência “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. (SILVA, 2010, p. 15). Identidade aqui entendida como humano, como gente, como profissional, como professor de educação infantil, dentre tantos outros incontáveis “cosmos” desse tornar-se pessoa/humana, pessoa/profissional, dotada de características particulares/individuais, coletivas/universais, subjetivas/objetivas que a faz ser única pela sua identidade.

Na perspectiva da psicologia social, Ciampa (1994) vem afirmar que a identidade é uma categoria que, aliada a outras categorias, como a atividade e a

---

<sup>16</sup> Obra publicada em 1999 pela Editora Autêntica em Belo Horizonte.

consciência por exemplo, nos ajuda a compreender quem somos e como nos tornamos quem somos. A partir dessa compreensão, entendemos que a identidade se constitui no agir (atividade) e no falar (consciência) do indivíduo em relação com os outros (SILVA, 2007). Dito de outra forma, a identidade não é algo estático, está em constante movimento, mutação e em permanente metamorfose. Esse movimento se dá no interior das relações sociais mediado pelo contexto cultural. É nessa dialética histórica, social e cultural que cada indivíduo produz seus modos de existência individual e/ou coletiva. (CORREA; ABREU; OLIVEIRA, 2017).

Portanto, a identidade nos possibilita entender o movimento do tornar-se professor/a que se expressa no currículo e em suas teorias. Considerando a acepção de identidade em Silva (2010) e Ciampa (1994), podemos afirmar que o currículo, e, no contexto da pesquisa em tela, o Currículo do Curso de Pedagogia, faz parte das mediações e contradições do tornar-se professor ou professora, por conseguinte, rico em conhecimentos pedagógicos, científicos, tácitos, experienciais que formam a identidade e a subjetividade do/a professor/a enquanto profissional da educação, entendendo-o como uma totalidade que, pela mediação, se interconecta, se faz/refaz dialeticamente com outras totalidades as quais, nos limites do Materialismos Histórico-Dialético, chamaríamos de múltiplas determinações.

Ressaltamos que, nas nossas incursões bibliográficas, buscamos historicizar o currículo para melhor compreendê-lo hoje e abstrair sua essência epistêmica e pedagógica, especialmente no que se refere ao objeto de estudo desta Tese. Assim, encontramos em Silva (2010), Lopes e Macedo (2011) e Malanchen (2016) que o interesse e a preocupação pela questão curricular enquanto objeto de estudo e de organização mais sistemática da área educacional surgem, inicialmente, nos Estados Unidos na década de 1920. Ratificando essa ideia, Silva (2010, p. 12) afirma que:

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos.

Como podemos observar, conforme Silva (2010), é a partir desse contexto fabril e pragmático que ocorre um grande envolvimento e influência de profissionais ligados à área da administração escolar na discussão, organização e racionalização do processo de construção, implementação e avaliação do currículo. Nessa perspectiva, o currículo é visto como processo de racionalização de resultados educacionais, rigorosamente especificados, medidos e controlados. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica, que encontra sua expressão máxima nas ideias de Franklin Bobbitt<sup>17</sup>.

Silva (2010, p. 12) afirma que para Bobbitt os “[...] estudantes devem ser processados como um produto fabril” e que o currículo deve especificar com precisão objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. Na esteira dessa perspectiva curricular, o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer empresa econômica, outrossim, seus objetivos deveriam se basear em exames de habilidades necessárias para que o aluno pudesse exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.

Nessa mesma direção, o modelo curricular de Ralph Tyler<sup>18</sup>, de cunho comportamentalista, adota um procedimento linear e administrativo organizado em quatro etapas: (I) definição dos objetivos de ensino, (II) seleção e criação de experiências de aprendizagens apropriadas, (III) organização dessas experiências de modo a garantir a maior eficiência ao processo de ensino e (IV) a avaliação do currículo. (SILVA, 2010; LOPES; MACEDO, 2011). Fiel ao comportamentalismo, Tyler acreditava que a aprendizagem se dava apenas pela participação ativa do aluno, dessa forma, o papel do docente deveria ser, tão somente, o de controlar o ambiente e criar situações estimulantes de aprendizagem.

Vale dizer que, tanto na perspectiva de Bobbitt quanto na de Tyler, o currículo foi rigorosamente planejado e executado conforme a lógica da racionalidade técnica e instrumental, portanto, mecanizado, burocratizado e pragmático, segundo os mesmos princípios fabris onde a tônica maior era a eficiência e a eficácia dos

---

<sup>17</sup> O marco inicial da história do currículo foi definido por meio da publicação do livro *The Curriculum*, escrito por Bobbitt em 1918, cujas ideias consagraram o “currículo” como um objeto de estudo específico, apoiado em uma estrutura determinista de formação (SILVA, 2010; VALE, 2015; TELES, 2018).

<sup>18</sup> Segundo Silva (2010) o modelo de currículo de Bobbitt foi consolidado definitivamente com o livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* publicado em 1949 por Ralph Tyler.

processos educativos para atender às necessidades do capital. Sob essa concepção de currículo, Vale (2015, p. 49) traz em sua tese doutoral a seguinte definição:

[...] a questão do currículo se transforma numa questão de organização. [...] a atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática [...] o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com Bobbitt, a educação, tal como a usina de fabricação de aço é um processo de moldagem.

Conforme a autora em referência, essa concepção curricular dominou a literatura estadunidense até os anos 1980. O paradigma estabelecido por Tyler e seguido por Bobbitt dominou, inicialmente, o campo do currículo nos Estados Unidos, no entanto, foi além das suas fronteiras, com influência em diversos países, inclusive o Brasil. (SILVA, 2010).

No contexto brasileiro, as primeiras preocupações com o currículo datam dos anos de 1920, sob a égide das reformas postas em prática por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço filho. Lopes e Macedo (2010, p. 13, apud MALANCHEN, 2016, p. 50) reiteram que, desde esse marco até a década de 1980, “[...] o campo curricular foi marcado pela transferência instrumental de teorias americanas”. Tal transferência impactava na assimilação de modelos para a elaboração curricular, quase sempre pelo viés funcionalista, sendo viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiros e norte-americanos, no qual se buscou cumprir a agenda do programa de ajuda à América Latina.

Ressaltamos que as teorias tradicionais representam diferentes formas de organização curricular e se voltam aos interesses políticos, sociais e econômicos de cada época e grupos sociais. Sendo assim, o processo de escolarização é planejado e adaptado conforme interesses particulares. Nessa perspectiva, Vale (2015) afirma que essas teorias, ao tratarem o currículo como algo essencialmente técnico e prescritivo, também definiriam de forma clara os objetivos que pretendiam alcançar, os métodos que seriam utilizados e os mecanismos de avaliação, a fim de assegurar que os objetivos previstos fossem, de fato, atingidos. No berço desse entendimento, a escola deveria funcionar conforme as proposições de Bobbit e Tyler, ou seja, pautada em uma racionalidade situada a partir dos critérios de eficiência e controle, tal qual uma fábrica. Nessa direção, Pacheco (2001; 2005) vem



afirmar que os pioneiros (Bobbit, Tyler e Taba) no campo dos estudos curriculares, definem o currículo como instrumento prescritivo dos conteúdos curriculares e das atividades escolares, com o objetivo de buscar uma maior eficiência nos processos de escolarização.

Destacamos a Pedagogia Tecnicista, no Brasil, representada pela vertente tradicional de currículo, cuja preocupação com a eficiência e a eficácia caracteriza-se essencialmente pelos procedimentos técnicos e burocráticos advindos da razão instrumental. Regida pelos princípios da lógica industrial, a Pedagogia Tecnicista empoderou-se nas proposições curriculares da época (desde início dos anos de 1970) e considerou os professores como profissionais (técnicos) de alto nível, que têm como função principal um trabalho focado no fortalecimento da hegemonização das massas populares.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), no início dos estudos sobre currículo, dois movimentos fundamentais destacaram-se nos Estados Unidos no século XX, o efficientismo social representado por Bobbitt e Tyler e o progressivismo, que teve como representante principal o teórico John Dewey<sup>19</sup>, esse trazido para o Brasil pelo Movimento da Escola Nova<sup>20</sup> em 1920. É importante explicitar que esse movimento foi imprescindível para a ampliação do pensamento liberal brasileiro e chega nesse contexto opondo-se ao modelo de escola tradicional, arraigado nas bases escolásticas<sup>21</sup> de educação.

A defesa do efficientismo era a de que o currículo deveria ser “científico, associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficiência, eficácia e economia”, [...] cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa”. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 22). Não é demais ressaltar que tais conceitos

---

<sup>19</sup> Em 1902, John Dewey publica o livro *The child and the curriculum* com ideários democráticos e preceitos progressistas, que, embora tenha sido produzida bem antes da obra de Bobbitt, - *The currículo em 1918* - concorriam com sua vertente educacional, ainda que em menor escala.

<sup>20</sup> “Também conhecido como Escola Ativa ou Escola Progressista, foi um movimento de renovação do ensino que nasceu na Europa no fim do século XIX e ganhou força com os preceitos do filósofo e pedagogo norte americano John Dewey. No início do século XX, chegou ao Brasil por Rui Barbosa e se materializou no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932.” (TELES, 2018, p. 36)

<sup>21</sup> A escolástica é um método de ensino próprio da idade média e representou a aliança entre o saber filosófico clássico e o da Sagrada Escritura. O currículo dos estudantes era formado a partir das disciplinas que compunham o *trivium* e o *quadrivium*. Tais disciplinas formavam a base da construção do saber necessário para a sociedade medieval. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2009\\_2010/pdf/2009/24.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/24.pdf). Acesso em: 22. mai. 2021.

eram oriundos da administração industrial que, naquele contexto/época, a sociedade apresentava-se em processo crescente de industrialização, sob forte influência dos movimentos migratórios e da massificação da escolarização, tanto nos Estados Unidos, como França e Inglaterra.

Na contramão das ideias defendidas pelo eficientismo social, Dewey, seguindo a linha da psicologia cognitivista, considerava importante um planejamento curricular que tivesse como foco os interesses e as experiências das crianças e jovens, sendo que a centralidade do currículo seria a resolução de problemas. Também acreditava que “a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivências e práticas diretas de princípios democráticos” (SILVA, 2010, p. 23). Desse modo, embasados em Lopes e Macedo (2011), podemos afirmar que o progressivíssimo defendido por Dewey se constituiu em uma teoria curricular única que defendia a aprendizagem como processo contínuo e, não necessariamente, preparação para a vida adulta.

Na verdade, esses dois movimentos constituem uma teoria curricular que, de maneira geral, defendem a neutralidade e a instrumentalização e têm como foco principal identificar os objetivos da educação escolar que se voltam para a formação especializada dos sujeitos, preparando-os para atuarem no campo de trabalho (MALANCHEN, 2016). Essa era e ainda é hoje uma exigência da sociedade capitalista. Dadas as diferenças entre cada um desses movimentos (eficientismo social, progressivíssimo), o currículo seria apenas uma ferramenta de organização e racionalização de práticas de ensino e aprendizagem, ou seja, uma questão meramente técnica, tanto em um quanto no outro movimento.

Na atualidade, os estudos sobre currículos têm sido desenvolvidos a partir de uma ampla e complexa gama de teorias e perspectivas curriculares, às quais se coadunam com diferentes e conflituosas concepções e epistemologias, reafirmando, com isso, que lidar com questões curriculares é “[...] afundar-se em um universo que permeia as conexões entre saber, identidade e poder” (VALE, 2015, p. 50). Nessa perspectiva, Silva (2010) afirma que a questão central a ser considerada para qualquer teoria do currículo é a de se saber qual conhecimento deve ser ensinado, mais especificamente, a questão central é: o quê?

É importante destacar que, no campo das teorias curriculares, ao tomarmos a pergunta “o quê?”, como aquela que centralmente direciona qual conhecimento deve ser ensinado, também devemos entender que isso envolve explicita ou

implicitamente critérios de escolha que justificam uma certa resposta e não outra. Para Silva (2010, p. 15), o currículo é sempre o resultado de uma seleção, por exemplo: “[...] de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo.”

Desse modo, ao se decidir quais conhecimentos devem ser selecionados para compor o currículo, as teorias do currículo buscam justificar o porquê de certos conhecimentos e não outros que deveriam ser selecionados. Concordamos com Silva (2010, p. 16) quando esse autor afirma que a pergunta “o quê?” nunca deve ser separada de outras igualmente importante, tipo, o que eles ou elas devem ser? ou ainda, o que eles ou elas devem se tornar. Portanto, é inegável a compreensão de que, em um contexto institucionalmente educativo, as pessoas se formam e se transformam conforme o currículo que é seguido, incluindo aqui o currículo instituído e o instituinte, o prescrito e o em ação, o dito, mas também o não dito.

Considerando que as teorias do currículo definem o tipo de conhecimento considerado válido para a formação de um tipo de homem ou mulher que elas consideram ideal, Silva (2010, p. 15) entende que esse “o que” vai além disso, ou seja, pode ser “o quê?” mas também deve ser “qual?” e atendo-se também ao campo das múltiplas possibilidades, com o verbo “ser” flexionado, conforme a citação abaixo:

Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos existentes preconizados nas teorias educacionais críticas?

Esse rol de questionamentos não são apenas perguntas retóricas, pois exigem de nós (professores, pesquisadores e alunos) um pensar mais elaborado acerca das teorias curriculares que ladeiam os currículos e, em especial, os de formação de professor, reverberando o tipo de homem a ser formado para cada tipo de sociedade. Desse modo, pensar o currículo a partir de arranjos preconizados pelas teorias tradicionais (eficientismo e progressivismo) implica, sobretudo, saber que elas buscam o consenso, a hegemonia, mas, no entanto, não são consensuais, são campos de conflitos, situam-se, pois, num território contestado, e não estão

centradas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias, elas centram-se no campo da epistemologia social (SILVA, 2010).

Diante do já dito até aqui, é inegável o entendimento de que currículo é poder, essa compreensão separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Nesse sentido, Silva (2010, p.16-17) afirma que:

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. [...] as teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento.

Ressaltamos que foi a partir dos desdobramentos dos movimentos<sup>22</sup> eclodidos nas diversas partes do mundo na década de 1960 que teve início os estudos críticos sobre currículo; as questões curriculares passam a ser estudadas sob a perspectiva sociológica, compreendendo a dinâmica da sociedade como definidora dos currículos escolares. Desse modo, o currículo deixa de ser compreendido como percurso para ser compreendido como processo (VALE, 2015).

Dentre os estudiosos que desenvolveram críticas ou contestaram as teorias tradicionais do currículo e, em contrapartida, desenvolveram as teorias críticas sob diversas correntes de pensamentos, destacamos Michael Appel, Henry Giroux e Willian Pinar (reconceptualização), Michel Young (Nova Sociologia da Educação) e Paulo Freire. Esse último, embora não tenha elaborado explicitamente uma teoria sobre currículo, discute a questão em seus trabalhos, especialmente no livro *Pedagogia do Oprimido* publicado em 1970. Malanchen (2016) afirma que a crítica de Freire ao currículo se apresenta por meio da crítica à educação bancária, na qual o conhecimento é concebido como algo pronto, acabado e meramente transferido de professor para aluno.

É a partir das críticas aos modelos tradicionais de currículo, expressos anteriormente, que Silva (2010, p. 30) compreende as teorias críticas sobre o

---

<sup>22</sup> “Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberdade sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil” (SILVA, 2010, p. 29), entre outros.

currículo como aquelas capazes de questionar “[...] os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais”. Também afirma que essas teorias “desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (2010, p. 30). A que se notar que as teorias críticas são caracterizadas como teorias da desconfiança, do questionamento e da transformação radical.

Currículo é poder. É sob essa vertente que Apple (1982) afirma ser o conteúdo inserido no currículo o resultado de um processo que reflete os interesses particulares da classe dominante. Para esse autor, tal qual questiona Silva (2010), a questão não se resume em saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro e quem o considera verdadeiro. Apple critica a função da escola como mera transmissora de conhecimentos direcionados pela ideologia dominante e questiona o papel do professor nesse processo. Desse modo, afirma que, no contexto das sociedades capitalistas, tanto os bens de produção e consumo (capital econômico) quanto os bens culturais (capital simbólicos) são distribuídos de forma desigual, essa desigualdade começa a ser distribuída ideologicamente a partir das instituições escolares, por meio de seus currículos.

Apple (1982) explica que as instituições contribuem para a manutenção do controle social na medida em que ajudam a manter a desigualdade da distribuição dos bens culturais (capital simbólico), restringindo, conseqüentemente, os bens de produção e consumo (capital econômico). Partindo dessa perspectiva, é essencial que o professor no exercício da docência exerça o fundamental papel de desocultação das formas obscurecidas e ideologizadas de educação que atendem aos interesses de uma única classe (dominante). Subentende-se com isso que é preciso repensar na formação desse profissional.

É interessante destacar que, ao trazer o poder para a centralidade do currículo, Apple (1982) também associa essa categoria a outras eminentemente necessárias à crítica, quais sejam, oposição, conflito e resistência. Não é demais reforçar que essas categorias se contrapõem àquelas defendidas pela racionalidade técnica (consenso, neutralidade, ordem). Para Silva (2010, p. 48-49), o que torna política a análise de currículo em Apple é precisamente essa centralidade atribuída às relações sociais de poder.

Currículo e poder – essa é a equação básica que estrutura a crítica do currículo desenvolvido por Appel. A questão básica é a da conexão entre, de um lado, a produção, distribuição e consumo dos

recursos materiais, econômicos, e, de outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo. [...] Ao dar ênfase ao conceito de hegemonia, Appel chama a atenção para o fato de que a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido. As pessoas precisam ser convencidas da desejabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes. Mas esse convencimento não se dar sem oposição, conflito e resistência.

Como podemos notar, o campo do currículo é circunstanciado por mediações, contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social que, para Silva (2010, p. 48), “[...] é precisamente esse caráter conflagrado que caracteriza um campo cultural como o do currículo”. Nessa perspectiva curricular, o campo social e cultural não se faz apenas pela imposição e domínio, mas também, e necessariamente, por oposição e resistência, consubstanciando uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais (APPLE, 1982, 1989; GIROUX, 2004).

Nessa mesma direção, Malanchen (2016) considera que as teorias do currículo, na perspectiva crítica, preocupam-se com questões tais como a desigualdade, a justiça social e com o papel da escola na reprodução de ideologias da classe dominante, (vertente curricular tradicional). Desse modo, os estudiosos da teoria crítica do currículo estavam preocupados em desenvolver conceitos que permitissem compreender o que efetivamente o currículo colocava em prática.

Tanto Malanchen (2016) quanto Silva (2010) destacam o importante papel de Henry Giroux no movimento de reconceptualização do currículo no Estados Unidos. Não é demais realçar que Giroux, tal qual Freire, compreende o currículo a partir dos conceitos de emancipação e libertação. Para tanto, Malanchem (2016, p. 61, grifo nosso) faz as seguintes considerações:

Giroux aponta que as pessoas podem libertar-se verdadeiramente por meio de uma prática pedagógica que permita a conscientização sobre o controle e o poder que as instituições sociais exercem sobre a sociedade. Desse modo, o autor compreende que **é por meio do currículo escolar que as crianças devem debater e pôr em xeque a estrutura social, política e econômica, analisando seu panorama e entendendo sua ação controladora**. Desse modo, são capazes de formar atitudes que levem à emancipação e à libertação.

No nosso entendimento, Giroux concebe o currículo como uma espécie de política cultural. É um espaço no qual se produzem diversos significados sociais que estão ligados às relações sociais de poder e desigualdade, devendo ser

contrapostos. Portanto, as instituições de ensino (escolas, universidades e institutos) e o currículo devem ser locais onde estudantes e professores dialogam e discutem de forma democrática os pressupostos do senso comum, da vida social. Os professores e as professoras não podem ser vistos como meros técnicos e burocratas, mas sim como pessoas ativas e politicamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, contínuos, a serviço do processo de emancipação e libertação. É a partir dessa perspectiva que Giroux toma a noção de intelectual orgânico de Gramsci e a atribui aos professores e professoras, considerando-os/as intelectuais transformadores. (SILVA (2010)). É importante ressaltar que esse perfil de professor/a defendido por Giroux se coaduna com o mesmo ponto de vista que Apple defende em *Ideologia e Currículo* publicado em 1979, sendo também esse o nosso entendimento.

Sobre a influência de Paulo Freire na vertente curricular crítica<sup>23</sup>, reafirmamos que, embora não seja considerado um curricularista, esse pesquisador brasileiro tem contribuído consideravelmente com a construção da crítica aos teóricos da reprodução curricular ao propor uma pedagogia dialógica e libertadora que ultrapasse as formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia. Malanchen (2016), fundamentada em Freire, destaca que a educação bancária se expressa na contradição entre educador/a e educando/a e, desse ponto de vista, ao educador/a caberia realizar o ato de conhecer, não permitindo, portanto, ao/a educando/a a realização do mesmo ato. Já na educação libertadora ocorre o contrário, o conhecimento envolve intercomunicação e é por meio dela que os indivíduos se educam em comunhão. Sendo assim, o professor aprende ao ensinar seu aluno e esse ensina ao aprender.

É importante pontuar que, no Brasil, a teoria curricular crítica pode ser situada a partir da década de 1980 quando os trabalhos de Apple ganham notoriedade. Ressaltamos que, nesse contexto pós ditadura militar (15 anos), marcado no campo educacional pelo tecnicismo gerido curricularmente pelas abordagens da racionalidade tyleriana, vivíamos o processo de abertura política. Lopes e Macedo (2011) afirmam que essa redemocratização dos anos de 1980 trazia uma nova expectativa para a educação, de uma vez que eram reincorporados aos discursos educacionais perspectivas marxistas. Desse modo, “[...] retornavam ao cenário as

---

<sup>23</sup> Cf. as obras “Educação como prática de liberdade” (1967) e “Pedagogia do Oprimido” (1970).

formulações de Paulo Freire, ao mesmo tempo em que Demerval Saviani lançava as bases da Pedagogia Histórico-Crítica” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 30).

Destacamos que nos anos de 1990 surge uma outra vertente curricular oriunda de estudos multiculturais, pós-modernos e, na classificação de Silva (2010), pós-críticos. Esses estudos ampliam a discussão acerca da teoria crítica de currículo, pois, além de discutirem questões como ideologia, poder e hegemonia, também trazem à baila outras questões fundamentais para o campo do currículo, tais como, o respeito às diferenças, a diversidade cultural e o pluralismo de ideias. Desse modo, levantam-se relevantes temas a serem discutidos no âmbito das construções curriculares, como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, relativismo, cultura, gênero, raça, etnia e sexualidade.

Dentre os seus representantes, destacamos Peter McLaren, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Boaventura de Sousa Santos, Claude Lévi-Straus, e Homi Bhabha. A nível nacional temos Tomaz Tadeu da Silva, Vera Maria Candau, Sandra Maria Corazza, Antônio Flávio Moreira, (MALANCHEN, 2016), entre outros.

Segundo Moreira e Macedo (2002) e Moreira e Candau (2008), na atualidade, os estudos e pesquisas curriculares têm se situado em uma perspectiva pós-crítica ou pós-moderna, estando a cultura compreendida como o componente nuclear do currículo. Nesse sentido, a perspectiva cultural vê como necessário romper com uma seleção de conteúdos e práticas curriculares que têm, historicamente, privilegiado a cultura de uma determinada classe (o pensamento europeu moderno, liberal, cristão e masculino) em detrimento de outra (subalternizada, dominada, inferiorizada e subjugada). É chegado o “[...] momento de dar lugar, nos currículos e atividades escolares, também às culturas que sempre estiveram à margem da economia, da política e da educação” (VALE, 2015, p. 55). Nesse contexto, a cultura hegemônica veiculada nos currículos escolares é criticada por autores que trazem, à luz dos estudos culturais e do multiculturalismo, questões essencialmente importantes para o campo do currículo.

No que diz respeito ao multiculturalismo, vale destacar que foi nos Estados Unidos que essa vertente se originou como uma questão educacional e curricular, mas logo espalhou-se por diversos países, inclusive o Brasil. Tal início foi demarcado por fortes críticas àquilo que os grupos considerados subordinados, subalternizados e minorizados secularmente entendiam ser o “[...] cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional” (SILVA, 2010, p. 88). Para



esses grupos esse cânon era a expressão própria do “[...] privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual” (p. 88). Desse modo, o currículo universitário era ensejado pelo mito de uma “cultura comum”, que de comum não tinha nada, de uma vez que era bastante particular e inerente à cultura da classe cultural e socialmente dominante. Porém, para os grupos culturais dominados, o currículo universitário deveria incluir uma amostra, por menor que fosse, porém, representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas e que foram obliteradas ao longo da história da cultura.

Segundo Silva (2010), o multiculturalismo<sup>24</sup> se apresenta em várias perspectivas, as quais nem sempre comungam das mesmas ideias, divergindo inclusive em aspectos importantes para nossa compreensão. Desse modo, a perspectiva liberal ou humanista dá ênfase a um currículo baseado na tolerância, no respeito e convivência harmoniosa entre a diversidade de culturas, entretanto, numa perspectiva mais crítica, essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção das diferenças. Nesse sentido, Silva (2010, p. 88-89) afirma,

[...] as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade.

---

<sup>24</sup> Em um artigo publicado na Revista Educação em Questão no ano de 2009, que discute os estudos culturais e a questão da diferença na educação, Ana Luiza Araújo Martins de Oliveira sinaliza que o termo multicultural é polissêmico. Com base em outros estudos, a exemplo os em Hall (2003), a autora explica que tal termo é um adjetivo, sendo assim, descreve características de alguém ou alguma coisa. Desse modo, Oliveira afirma que uma sociedade dita multicultural é aquela na qual diferentes comunidades culturais convivem. Portanto, uma educação multicultural é aquela em que diversas culturas se cruzam e interagem. Enquanto o termo multicultural é um adjetivo que qualifica algo ou alguém, a palavra multiculturalismo é um substantivo e refere-se a estratégias adotadas para lidar com a questão da diversidade proveniente das sociedades multiculturais. Sendo assim, há diversas sociedades multiculturais, existindo, portanto, vários tipos de multiculturalismos. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3942>. Acesso em: 18. mai. 2021.

Conforme expressa o autor em referência, em um currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada e/ou respeita, é colocada permanente e essencialmente em xeque. Mais importante que o respeito e a tolerância, não que esses sejam dispensáveis, é desenvolver uma consciência crítica no sentido de compreender que as diferenças são produzidas nas relações sociais de desigualdade, sim.

Comungamos da ideia de Malanchen (2016) de que em um currículo multicultural, o seu princípio norteador deverá ser o de difundir a diversidade cultural, supostamente presente na sociedade, vindo a ser organizado a partir das múltiplas experiências existentes nas diferentes culturas, de tal forma que os alunos consigam, tanto se reconhecer e valorizar a cultura do grupo social ao qual são integrantes, quanto compreender e respeitar a cultura do outro. Também entendemos que essa perspectiva curricular deverá transversalmente perpassar todas as etapas e modalidades da educação escolar, ou seja, indo da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Tomando como ponto de partida essa abreviada<sup>25</sup> contextualização acerca dos estudos e pesquisas que tratam do currículo, podemos reafirmar que ele é território contestado e em constante disputa (ARROYO, 2013), e que apresenta diferentes concepções teóricas e práticas que foram subsidiando a organização e formação da sociedade desde as primeiras ideias sobre currículo até os tempos atuais, conforme apresentamos nessa subseção. Desse modo, cabe aqui ressaltar que, para a pesquisa em tela, a concepção curricular que tem maior proximidade como o seu referencial teórico metodológico inscreve-se numa concepção curricular crítica, tomando como principal base teórica os estudos de Apple (1982; 1989); Giroux (2004), Freire (1967) e Malanchen (2016).

Entendemos que a educação, quando vista a partir da teoria crítica do currículo, poderá possibilitar uma prática pedagógica mais conscientizadora, mais crítica e menos técnica sobre o controle e o poder instituídos socialmente sob a tutela da legalidade de documentos oficiais. Acreditamos ainda que pensar o

---

<sup>25</sup> Ressaltamos que não foi propósito nesta seção discutir à exaustão as Teorias do Currículo, mas evidenciar aspectos que subsidiaram nossa compreensão frente às bases paradigmáticas presentes nas propostas curriculares dos cursos de licenciaturas, em especial, o Curso de Pedagogia e os sujeitos que vivenciam essa formação inicial. Discussão que será implementada nas seções que seguem.

currículo na perspectiva crítica também nos leva a pensar que é por meio dele que estudantes e professores devem debater, dialogar, contestar e se contrapor às estruturas sociais, políticas e econômicas existentes.

Desse modo, é possível analisar o atual cenário a partir da compreensão de que as diferenças são produzidas por meio das relações de assimetria e desigualdade, entendendo também a ação controladora da educação. Além disso, é importante reconhecer o respeito às diferenças, a diversidade cultural e o pluralismo de ideias como aspectos que precisam ser contemplados nas estruturas curriculares. Para Malanchen (2016), somente assim os estudantes serão capazes de formar atitudes que o levem à emancipação e à libertação. Essa é a nossa defesa. Contudo, também entendemos que a base dessa formação crítica desde a mais tenra idade perpassa, eminentemente, pela formação do professor, de uma vez que será esse profissional que irá protagonizar essa formação em diferentes espaços educativos.

Nesta subseção, fazendo jus ao que decidimos intitular *Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do currículo*, procuramos até aqui construir esta breve exposição acerca das diferentes concepções e teorias do currículo afim de auxiliar a nossa compreensão acerca do currículo que se expressa nos cursos de formação inicial de professores/as, considerando esse processo formativo como elemento que está relacionado intrinsecamente a um processo curricular, pois tal formação é materializada por meio de Projeto Pedagógico do Curso (PPC), cujo eixo norteador é o currículo.

Na subseção seguinte, apresentamos uma discussão acerca dos principais enfoques curriculares que contribuem para a formação do/a professor/a de Educação Infantil.

### **3.2 Principais enfoques curriculares para a formação inicial: modos de ser, modos de se fazer professor/a da Educação Infantil**

Discutir acerca dos principais enfoques curriculares para a formação do/a professor/a de Educação Infantil nos impulsiona também trazer à tona importantes questões que perfazem histórico, social e politicamente a formação de professores/as da Educação Básica, pois aquela está intimamente interligada e contida nessa, constituindo-se em sua primeira etapa. Portanto, ao tratarmos nesta

subseção de aspectos da formação de professor/a em uma perspectiva mais ampla, também estamos nos referindo à formação do/a professor/a da Educação Infantil, sem esquecer suas especificidades e limites.

Assim, iniciamos esta subseção afirmando que a formação de professores/as no Brasil tem tomado assento em renomadas instituições de estudos e pesquisas (ANFOPE, ANPEd, CEDES, FORUMDIR, Universidades Públicas, entre outros) como objeto de estudo nas discussões e debates que vieram se ampliando desde o final da década de 1970 (MARTINS, 2010; FREITAS, 2002; ANDRÉ, 2009), ganhando maior dinamismo e notoriedade a partir da implementação da LDBEN/1996.

Nesse sentido, Evangelista e Shiroma (2003) afirmam que o Fórum Nacional intitulado *Um modelo para a educação do século XXI*, realizado em agosto de 1998 que reuniu especialistas e representantes do Ministério de Educação-MEC e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, trouxe como discussão principal a formação docente, no qual, ocasionalmente, o quadro do magistério nacional foi considerado inadequadamente formado, de uma vez que, 53,49% dos/as professores/as da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – não possuíam o Ensino Superior completo. As referidas autoras consideram que esse encontro foi um dos muitos que aconteceram como parte das medidas que sucederam a aprovação da LDBEN. Ressaltamos que, entre essas medidas, eram gestados os dispositivos jurídico-normativos que remodelaram a profissionalização de professores no Brasil a partir da década de 1990<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Resolução CNE/CP 1/99 que dispõe sobre os institutos superiores de educação; Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE/CP 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação Básica, em nível superior; Decreto 3276/99 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências; Decreto 3554/00 que dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3276/99 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, Parecer CNE/CP 009/2001 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 027/2001 dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP 028/2001 dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a

Há que se notar que a atual LDBEN/96, trouxe avanços significativos para a implementação de políticas de valorização dos profissionais da educação com vista à melhoria da educação básica, com destaque para a formação docente, embora tenhamos que reconhecer também as contradições e paradoxos nem sempre percebidos por causa do obscurantismo da cotidianidade no contexto dessas políticas, requerendo, assim, um olhar mais atento e sistemático da realidade que, pensando conforme Kosik (1976, p.120), “[...] o homem capta a realidade, e dela se apropria com todos os sentidos, como afirmou Marx, mas estes sentidos, que reproduzem a realidade para o homem, são eles próprios um produto histórico-social”.

A formação docente, enquanto realidade produzida histórico-socialmente, circunscreve-se dialeticamente no devir, na qual essa realidade é o que é, mas contém também a possibilidade do vir a ser, do vir a ser uma formação docente de maior qualidade do que a que se tem no momento, do vir a ser uma formação docente de maior reconhecimento social da sua importância para a formação humana, de maior reconhecimento profissional do/a professor/a, pois essa realidade da qual estamos tratando, está em movimento o tempo todo.

Entendemos que, quando se volta o olhar para a realidade das políticas de formação de professores/as no Brasil, sendo elas um produto histórico-social, portanto, resultado do trabalho humano, que por seu turno é afetado pela práxis transformadora dessa realidade, torna-se imprescindível que se considere a real situação das políticas nacionais para a formação dos/as professores/as, tendo como destaque a formação dos/as professores/as de educação infantil, e os currículos que as norteiam ao longo da sua história, sendo esse o contexto da atual pesquisa. Para Kosik (1976, p. 124), esse movimento prático significa “[...] a relação entre gênese e validade, entre as situações válidas e a realidade, entre a história e a realidade humana, entre o transitório e o eterno, entre a verdade absoluta e a relativa” e nós acrescentamos, entre o realizável e o realizado no contexto da formação de professores/as da Educação Infantil.

Tomando como referência alguns dispositivos legais (PNE/Censo Escolar) do Sistema Nacional de Educação, perquirimos e trazemos como destaque à nossa

análise a meta<sup>27</sup> 15 (quinze) do Plano Nacional de Educação-PNE (2014 a 2024) em vigência, o qual, respaldado no art. 61 da LDBEN/96 que trata da política nacional de formação dos profissionais da educação, essa meta define que pelo prazo de um ano, a contar da vigência desse PNE, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em regime de colaboração entre si deverão garantir e assegurar que todos os/as professores/as da educação básica, lembrando que a Educação Infantil faz parte da primeira etapa da educação básica, possuam formação específica de nível superior, obtida em cursos de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Entretanto, é perceptível o fato de que essa meta do PNE não será cumprida, de uma vez que sua vigência se finda em 2024 e, apesar de tais exigências legais, o Censo Escolar de 2020<sup>28</sup> tem mostrado que ainda existe um número considerável de professores/as da educação básica sem formação adequada e sem curso superior.

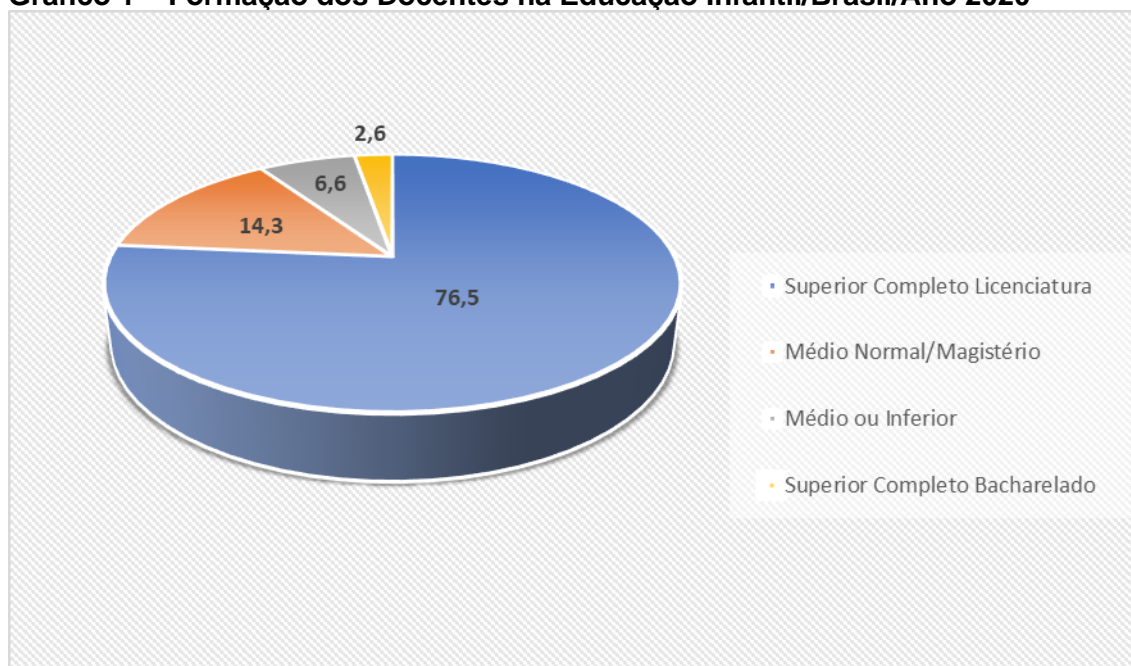
Vale destacar que essa situação se reflete de forma considerável na formação do/a professor/a de Educação Infantil. Conforme o referido Censo, atualmente, nessa etapa de ensino atuam 593 mil professores/as, dos quais 79,1% deles possuem nível superior completo, sendo que desse percentual, 76,5% têm grau acadêmico em licenciatura e 2,6% em bacharelado. Consta também que 14,3% desses professores/as têm curso de ensino médio normal/magistério e 6,6% com nível médio ou inferior. Vejamos o demonstrativo dos dados no gráfico 1, a seguir:

---

<sup>27</sup>Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf). Acesso em: 05 jun. 2022.

<sup>28</sup>Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 17 set. 2021.

**Gráfico 1 – Formação dos Docentes na Educação Infantil/Brasil/Ano 2020**



Fonte: elaboração própria. Data: 20. ago. 2022.

Conforme podemos observar no gráfico acima, desses dados, os que mais nos chamam a atenção são os que se referem às formações de bacharel (2,6%), visto que os cursos de bacharelado não se voltam à construção de conhecimentos técnico-pedagógicos, filosóficos, sociológicos e políticos essenciais ao exercício da docência e suas especificidades no âmbito da Educação Infantil. Outro dado que avulta nossos olhos é o fato de que ainda existam professores/as com nível médio ou inferior (6,6%) atuando no ensino de Educação Infantil, entendendo aqui que o termo *inferior* se refere ao/a professor/a leigo/a<sup>29</sup>.

Considerando os dados do Censo Escolar de 2020 que tratam da formação de professores/as na educação básica, podemos afirmar que as políticas de formação de professores/as implementadas no Brasil, e forjadas em grande medida pelas discussões pós LDBEN/96, ainda não foram suficientes, até o presente momento, para suprir a demanda de formação docente apresentada no Fórum Nacional realizado em 1998, o qual nos referimos no início desta subseção. Apenas para lembrar, naquela ocasião, segundo Evangelista e Shiroma (2003), o quadro do magistério nacional apresentava um déficit de 53,49% milhões de professores/as da educação básica que não possuíam o Ensino Superior completo. Passados mais de 20 (vinte) anos de realização do referido Fórum, ao considerarmos os dados do

<sup>29</sup> O termo *professor leigo* se refere aos professores sem qualificação pedagógica.



Censo Escolar 2020 expressos anteriormente, ainda encontramos no contexto da Educação Infantil professores/as de nível médio (14,3%) e professores leigos (6,6%) (BRASIL, 2020) no exercício da docência.

Diante desse quadro, cabe nos refletir sobre a formação de professores/as no Brasil, notadamente a formação do/a professor/a de Educação Infantil<sup>30</sup>, no contexto dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Outro aspecto que merece nossa atenção se refere à forma como se expressam as políticas e concepções de formação do/a professor/a de Educação Infantil nos documentos oficiais que orientam as mudanças nos currículos das licenciaturas. Para Teles (2018), a formação docente, em qualquer licenciatura, é aspecto de fundamental importância para a transformação do que se espera encontrar na escola. Vemos aí uma relação intrínseca entre a formação docente (na perspectiva do sujeito que ensina) e a formação humana na sua omnilateralidade (na perspectiva do sujeito que aprende), vez que, dadas as contradições e circunstâncias em seu interior e para além dele, é na escola que a formação docente se realiza como possibilidade de formação omnilateral.

Nessa lógica, afirma Teles (2018, p. 52), é na arena do currículo que “[...] as mudanças precisam acontecer como resultado de um processo crítico-reflexivo de amplo debate”. Entendemos que esse processo se torna relevante em todos os níveis e esferas (Federal, Estadual e Municipal) do sistema escolar, mas, sobretudo, no contexto das instituições de ensino (escolas, universidades e institutos), dado o fato de que são nesses espaços que, efetivamente, o/a professor/a, como intelectual transformador, poderá se libertar das imposições e amarras de um sistema tecnocrático (GIROUX, 1997) que muitas vezes o imobiliza.

Kramer (2002) adverte que, quando se trata de Educação Infantil, o assunto quase sempre se torna um grande desafio, pois, embora tenha ocorrido, a partir da década de 1980, um crescente aumento na qualificação profissional dos/as professores/as, esse processo foi carregado de polêmicas e acirradas discussões. A

---

<sup>30</sup> A tradição tem mostrado historicamente que a docência na Educação Infantil tem sido exercida apenas por professoras, no entanto, esse perfil tem mudado ao longo do tempo e embora o sexo feminino tenha predominância, atualmente já encontramos um número considerável de professores do sexo masculino exercendo docência na Educação Infantil. Segundo o Censo de 2020 dos 593 mil docentes que atuam na Educação Infantil brasileira, 96,4% são do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino. Isso justifica nossa opção nesse texto pelo uso dos termos professores e professoras ou professor/a para designar esse profissional. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 17 set. 2021.



exemplo disso, a autora em referência afirma que uma questão problemática na formação do profissional da Educação Infantil foi a supervalorização da racionalidade tecnocrática e instrumental que “treinou” os/as professores/as para executarem técnicas focadas na repetição de comportamentos desejados e controle absoluto das crianças com ênfase na perspectiva behaviorista. Tal preparação consistia em um ritual de preparo para o acesso da criança ao ensino fundamental (TELES, 2018), e “[...] em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade do pensamento crítico”, (GIROUX, 1997, p. 159).

Para Teles (2018), nessa situação, instaura-se um paradoxo, vez que se trata do/a professor/a como um intelectual e, nesse sentido, comungamos de tal paradoxo, pois, ao/a professor/a, embora não seja uma regra geral, em muitos casos, não lhe é dada a possibilidade de pesquisar, estudar e refletir sobre os princípios e fundamentos teóricos e práticos que delineiam seu fazer docente, também sobre as circunstâncias políticas, éticas e pedagógicas da sua prática docente. A negação à essas possibilidades, a nosso ver, tem origem a partir da formação inicial do/a professor/a que, quando ainda em curso, não se apropria dos conhecimentos científicos e pedagógicos necessários ao entendimento da prática educativa crítica, libertadora e autônoma, seja por causa das formações aligeiradas que vêm se firmando como tendência brasileira desde os anos de 1990, seja pela necessidade pessoal do/a graduando/a de trabalhar (como meio de subsistência) e estudar ao mesmo tempo, não dispendo de tempo para aprimorar sua formação ou ainda pelas fragilidades curriculares que os cursos de formação inicial de professor/a apresentam. Como tornar-se um/a professor/a intelectual, na perspectiva de Giroux, com essa negação de possibilidades?

Como que uma tendência à negação ao pensamento crítico, uma perspectiva de formação de professor/a que tem ganhado força no contexto da educação brasileira e que foi grandemente influenciada aqui no Brasil pela literatura internacional, com destaque para autores como, Perrenoud (2002), Schon, (2000), Tardif e Guathier (2001) e Sthenhouse (1985), foi a de uma formação pautada na abordagem do/a professor/a reflexivo, cujo princípio pedagógico se fundamenta na epistemologia da prática. Do nosso ponto de vista, tal abordagem se baseia em propostas pragmáticas, que seguem modelos hegemônicos e praticistas de

formação do/a professor/a, que se fundamentam numa razão instrumental, centradas no “cotidiano em si” da educação de crianças, jovens e adultos, sendo uma formação tanto eficaz quanto coerente para os imperativos da prática imediata.

Segundo Raupp (2012), a abordagem do professor reflexivo defende o aprender a aprender, o/a professor/a pesquisador/a e o desenvolvimento de competências, com isso, articula-se a um determinado campo epistemológico e ontológico, qual seja, o da epistemologia da prática e o da ontologia empírica; por conseguinte, o da secundarização, tanto da formação quanto do trabalho docente. Reiteramos que, no âmbito da formação de professores/as da Educação Infantil, a perspectiva da epistemologia da prática, por si só, não propõe uma reflexão que transcenda a realidade concreta (creche, pré-escola, prática pedagógica, ensino, currículo, aprendizagem, entre outros), ela comporta reflexões pautadas apenas nas vozes de professores/as, não os habilitando a alcançar um nível de conhecimento teórico e prático que os possibilite realizar um trabalho docente para além do nível empírico (RAUPP, 2012), ou seja, intervindo e mudando conscientemente a realidade.

Altmann (2002) citada por Limonata (2009), em contraposição à epistemologia da prática, afirma que é inegável a obviedade de que a escola é também espaço de formação para o/a professor/a, mas esse espaço não pode se tornar preferencial, como supõe algumas propostas, e explica que, ao se situar o local de trabalho (creches, pré-escolas, escolas) como *lócus* preferencial da formação do/a professor/a, corre-se o risco de desconsiderar as principais características do trabalho docente, sua complexidade e sua importante função social na formação humana, que exigem, também, sólida formação teórica.

Na perspectiva de uma concepção de formação docente e curricular pragmática e cunhada na ideologia hegemônica, o trabalho do/a professor/a é lançado sob bases as quais têm como pressuposto o imperativo de que não é necessário a esse profissional possuir conhecimentos (filosóficos, sociológicos, psicológicos, antropológicos, pedagógico, entre outros) para ser professor/a da Educação Básica (LIMONATA, 2009), bastando-lhe, apenas, ter habilidades e competências técnicas.

A situação descrita acima é mais evidente na Educação infantil do que nas demais etapas. Entendemos que, no caso dessa etapa, essa ocorrência é muito mais fortalecida pela tradição, já que a Educação Infantil foi compreendida ao longo

da história das sociedades, especialmente na sociedade capitalista burguesa, como extensão da família, desvinculada da escola e mediada por uma concepção assistencialista-higienista de currículo (KUHLMANN JR., 2007) que tinha como foco principal o cuidar da criança. Com isso consolida-se então uma concepção de formação docente na/para a prática, entendendo-se que a competência prática do/a professor/a é um conjunto de capacidades que lhes permitem resolver rapidamente problemas concretos e imediatos do cotidiano escolar. (LIMONATA, 2009, RAUPP, 2012, TELES, 2018).

A lógica das competências é fortalecida pela concepção de educação voltada para a mobilização ou transferência de saberes, ou seja, transferência de recursos para o agir imediato, para a resolução de problemas práticos da vida diária do/a professor/a e do/a aluno/a. Nessa mesma direção, Perrenoud (1998) afirma que competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações complexas e inéditas do cotidiano. Para esse autor, a transferência e a mobilização das capacidades não são inatas, é preciso trabalhá-las e treiná-las. Nessa perspectiva, o/a professor/a toma a sua ação docente como treineiro do/a aluno/a.

Bem sabemos que, desde a última década do século anterior, mais precisamente a partir da promulgação da atual LDBEN, os sistemas de ensino brasileiro têm sido regidos pela lógica das competências. Nesse sentido, o curso de Pedagogia, salvaguardadas as controvérsias e contradições em seu interior, é o responsável pela formação de professores/as da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, portanto, organiza-se e se estrutura, em suas bases curriculares, mediante um conjunto de dispositivos legais (Diretrizes, Resoluções, Decretos) que visam “adequar a formação das novas gerações às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho” (FREITAS, 2002, p. 150). Nesse cenário, o conteúdo e a organização das instituições de formação de professores/as passam a ter sua centralidade na garantia do desenvolvimento de Educação Básica de tal forma que corresponda a essa necessidade.

Historicamente, a formação de professores/a no Brasil tem se fundamentado na lógica das competências. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior, estabelecidas a partir do Parecer do CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001, que apresenta a proposta de formação referendada na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002,

são importantes marcos legais que enquadram a formação de professores/as nessa perspectiva. Conforme esses dispositivos, o eixo central da formação de professores/as é norteado pela aquisição de competências e habilidades pedagógicas, sendo o projeto pedagógico dos cursos de licenciaturas instrumento privilegiado, por sua flexibilidade, para abrigar uma organização curricular capaz de prever e materializar no processo formativo, as competências que se esperam do/a professor/a (SILVA, 2006). Vejamos o que define o art. 6º da referida Resolução.

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I) as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II) as competências referentes ao papel social da escola;

III) as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV) as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V) as competências referentes ao conhecimento do processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI) as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002, p. 02).

Como podemos perceber, a lista de competências elencadas no Art. 6º acima não deixa dúvidas quanto à concepção pragmatista/tecnicista que norteia a formação de professor/a no Brasil. Desse modo, os documentos que orientam os cursos de formação expressam a ideia de que sua grande tarefa é possibilitar ao/a futuro/a professor/a da Educação Básica o domínio dos conteúdos específicos de suas ciências e repassá-los com competência aos/as alunos/as, garantindo a eles o *aprender a aprender*, assemelhando-se à perspectiva do modelo de formação docente regido pela simetria invertida (OLIVEIRA; BUENO, 2013) que, nas palavras de Mello (2000, p. 102, grifo nosso):

É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tal como estabelecidos nos artigos 22, 27, 32, 35 e 36 da LDB e nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Isso é condição indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na **educação infantil**, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Conforme expressa a autora, nesse modelo de formação, as competências não podem ser reduzidas a princípios abstratos nem se restringir apenas a preceitos legais, pois, para que tenham efeito formativo concreto, é preciso que o/a graduando/a domine-as e, por conseguinte, exerça-as posteriormente em seu trabalho na escola.

Nesse sentido, Mello (2000, p. 102) afirma:

[...] ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir.

De certa forma, até concordamos com a autora de que não se pode ensinar aquilo que não sabemos, porém, não podemos esquecer que o processo de ensino e aprendizagem é um processo de mão dupla, em que eu aprendo ao ensinar e que aquele que aprende também ensina ao aprender, prescindindo daí um ato político-social, cuja função é libertar pela conscientização (FREIRE, 2015). Essa é a ideia de processo ensino aprendizagem que nos referenda, enquanto docentes. Ressaltamos que essa compreensão do ato de ensinar e aprender não se evidencia no domínio de competências e habilidades por si mesmas, para o ser professor ou professora.

Desse modo, é importante destacar que outras epistemologias se contrapõem a essa forma de pensar a formação de professor/a pautada nas pedagogias do aprender a aprender, do/a professor/a reflexivo/a, na lógica das competências. Assim, apoiando-nos aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Vygotsky, afirmamos que a formação humana e, nessa mesma esteira, a formação docente, quando fundamentadas nessa epistemologia, há como possibilidade o desenvolvimento da personalidade consciente, depreendendo daí uma formação omnilateral de homem, portanto, bem mais completa do que uma formação que priorize apenas o desenvolvimento de competências e habilidades. Há que se notar que, nessa perspectiva teórica, competências e habilidades serão também desenvolvidas, mas elas vêm como acréscimo ao desenvolvimento total do ser em formação.

Vale ressaltar que, a partir de seus estudos sobre o psiquismo humano e tendo como eixo central a dialética marxista, Vygotsky desenvolveu o projeto de psicologia que teve como objeto de estudo o ser humano, “[...] compreendendo-o

não como uma essência metafísica, imutável, mas como uma síntese contraditória de múltiplas determinações sociais” (TEIXEIRA, 2022, p. 3), conforme denominou o autor, a dialética do humano. “Assim como a dialética da ciência natural é, ao mesmo tempo, dialética da natureza, a dialética da psicologia é, por sua vez, a dialética do humano como objeto da psicologia” (VYGOTSKY, 1991, p. 290 *apud* TEIXEIRA, 2022, p. 3).

Na busca por compreender em, Vygotsky, o desenvolvimento da personalidade consciente e, nessa perspectiva, a educação como prática e caminho para a liberdade, destacamos dois termos russos utilizados pelo autor para se referir à educação e que, ao nosso olhar, quando se pensa em uma formação humana omnilateral, esses termos se comunicam, interagem entre si e se complementam formando um par dialético – *vospitanie* e *obutchenia* –, enquanto o primeiro se refere à formação geral (ética, moral, estética, política) constitutiva do desenvolvimento psíquico humano, o segundo significa instrução e está mais relacionado à educação escolar (TEIXEIRA, 2022).

A autora em referência afirma que a *obutchenia*, para Vygotsky, é um processo intencional, consciente e planejado que visa o ensino e a aprendizagem, no qual quem instrui (professor/a) tem a responsabilidade de organizar o meio social educativo, de modo a contribuir, deliberadamente, para o processo de desenvolvimento de quem aprende (aluno). Nesse sentido, Teixeira (2022, p. 17) considera que:

Na perspectiva de Vigotski, o processo de desenvolvimento da personalidade e a educação, compreendida nos termos de *Vospitanie* (formação) e *obtuchenie* (instrução), formam uma unidade dialética. Não há desenvolvimento da personalidade humana consciente sem educação. Por outro lado, educar significa intervir no processo de desenvolvimento do ser humano, organizando a vida na escola e na sociedade de modo a edificar a liberdade de ação e pensamento.

Conforme a citação acima, a instrução promove o desenvolvimento do/a aluno/a como um ser humano omnilateral, tendo por fim a construção de uma personalidade humana consciente e não somente o seu desenvolvimento intelectual. Nessa perspectiva, e diferentemente das concepções tradicionais de processo educativo, inclusive das que expressamos anteriormente nas diversas propostas curriculares, em que se toma apenas um de seus polos, ora o/a professor/a e

outrora o/a aluno/a, como sujeito importante no processo educativo, a Teoria Histórico-Cultural “[...] compreende o processo educativo como uma totalidade, uma síntese dialética formada por três elementos: o professor, o aluno e o meio social educativo, no qual todos são ativos” (TEIXEIRA, 2022, p. 17), nas próprias palavras do autor da referida Teoria o processo educativo “[...] é trilateralmente ativo: o aluno é ativo, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (VYGOTSKY, 2003, p. 79).

Assim, concordamos com Teixeira (2022), quando essa estudiosa das obras de Vygotsky afirma que as ideias desse autor acerca da relação entre instrução e desenvolvimento, como um processo deliberado, realizado por pessoas de forma ativa e em constante colaboração na busca por objetivos almejados, nos permitem compreender que a educação escolar é um devir<sup>31</sup> que, enquanto tal, é um complexo processo de formação social da personalidade consciente. Nessa perspectiva, o desenvolvimento que precisa ser potencializado por meio da atividade social na educação escolar é o desenvolvimento da personalidade consciente que constitui um caminho para a liberdade, para a omnilateralidade humana. Para tanto, é preciso que a educação assuma o papel de promover um trabalho igualitário e dialógico de compartilhamento da cultura e da política entre os sujeitos, (FREIRE, 2015; SAVIANI, 2008) somente nesse sentido a educação poderá emancipar o sujeito, o qual transforma o mundo e por ele é transformado.

Outra proposição teórica de Vygotsky que pode potencializar cada vez mais sua concepção de educação como prática e caminho para a liberdade é a compreensão do processo de ensino aprendizagem. Nessa direção, Vygotsky (2001) afirma que a aprendizagem, mediada pelo trabalho educativo escolar, deve ser considerada a partir de dois movimentos inter/intra psicológicos, o que significa dizer que o sujeito, criança em especial, mas também o adulto, quando colocado em contexto social (interpsicológico), planejado e intencionalmente objetivado ao aprender, ao construir conhecimentos, denotando daí duas atividades intelectivas (ensino e aprendizagem), há que se considerar o desenvolvimento real desse

---

<sup>31</sup> Segundo o Dicionário de Filosofia organizado por Sérgio Biagi Gregório, o termo devir vem do latim *devenire*, que significa chegar, vir a ser, tornar-se, transformar-se. Ou ainda, movimento permanente e progressivo pelo qual as coisas se transformam. É no sentido do permanente movimento de transformação da educação escolar, que a entendemos como um devir no sentido lato da palavra. Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefisofia/devir>. Acesso em: 08 jul. 2022.

sujeito, isto é, a constatação daquilo que ele já consegue fazer por si mesmo de forma livre e autônoma. Marsiglia e Martins (2013) afirmam que o desenvolvimento real (efetivo) expressa conexões psíquicas interfuncionais já estabelecidas, que devem fornecer elementos para o trabalho do professor na área do desenvolvimento iminente.

É importante que se diga que o desenvolvimento iminente não representa unicamente o que o sujeito não consegue fazer de forma autônoma, mas também, e principalmente, aquilo que está em vias de ele realizar, mas que não conseguirá sozinho, de forma natural, exigindo daí a intervenção do ensino (MARSIGLIA; MARTINS, 2013). Essa intervenção, para Vygotsky, exige a colaboração do par mais experiente. No contexto da prática docente, esse par mais experiente se consubstancia na figura do/a professor/a, sendo que esse é o sujeito que deverá ter as condições necessárias para conduzir e organizar a aprendizagem de forma planejada, identificando pendências cognitivas que precisam de ação sobre elas, garantindo as mediações realizadas, de modo que ocorra efetivamente a apropriação do conhecimento pelo/a aluno/a (intrapicológico). Entendemos que esse processo de apropriação do conhecimento é imprescindível ao desenvolvimento da criança e para a formação de professores/as, uma vez que esses precisam tomar para si os conhecimentos técnicos, pedagógicos e científicos de forma consciente para melhor desenvolverem o seu fazer docente na prática educativa.

Não é demais reafirmar que esse processo de apropriação do conhecimento tem como matriz teórica a Psicologia Histórico-Cultural de base materialista histórica e dialética e que tais fundamentos vêm orientando-nos, no nosso modo de ver a produção do conhecimento tanto nas pesquisas (MEDEIROS, 2007; MEDEIROS; CABRAL, 2006; MEDEIROS; ABREU, 2021), quanto, e para além delas, no nosso pensar, sentir e agir docente. Desse modo, entendemos que pensar, sentir e agir sobre uma dada realidade e, mais especificamente, o contexto da formação dos/as professores/as de Educação Infantil a partir desses dispositivos teóricos é tomá-los como elementos imprescindíveis à compreensão e abstração da essência dos processos educativos e, de modo especial, o ser professor/a, no que significa apreender ao máximo os nexos e as relações que o constitui como profissional e, na perspectiva de Giroux (1997), como um professor intelectual.



Cabe nos aqui afirmar então que, em conformidade com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural acerca do processo educativo e, conseqüentemente, da formação humana, entendemos e defendemos essa teoria como alternativa viável à construção do conhecimento pedagógico, técnico e científico no campo da educação geral e, em especial, no campo da Educação Infantil, pela sua conexão direta à possibilidade da formação omnilateral da pessoa humana e, por conseguinte, à formação de professores/as, uma vez que eles são, especialmente, sujeitos ativos do meio social educativo que, anterior ao ingresso na vida profissional, envolvem-se oficialmente nas instituições de ensino, em seus processos de formação de professores/as os quais, como sujeitos ativos, formam, se formam e se reformam como profissional e como pessoa, mediante uma base curricular instituída.

### 3.2.1 A centralidade da formação do/a professor/a de Educação Infantil expressa na BNCC E BNC-FP

Conforme já discutimos anteriormente, a concepção curricular de educação pautada na abordagem da epistemologia da prática e na lógica do ensino instrumental, predominantemente focado no desenvolvimento de competências e habilidades, tem dominado o campo educacional nas mais diversas dimensões desde os anos de 1990. Na dimensão da formação de professores/as da educação básica e nessa mesma esteira a formação de professores/as da educação infantil, apesar de alguns avanços, na luta por uma formação progressista, e porque não dizer, voltada para a formação humana em uma perspectiva omnilateral (tanto na perspectiva do professor que ensina e aprende quanto do aluno que aprende e ensina), é perceptível que, atualmente, há ainda um constante retrocesso, um olhar para o retrovisor, nessa área.

Esse olhar é notado quando observamos a atual BNC-FP (2019) que se fundamenta e se organiza a partir da BNCC (2017), ambas, pautadas na epistemologia da prática e na lógica do ensino por competências, não estando voltadas para esse tipo de formação a qual nos referimos anteriormente. Essas Bases têm uma característica pragmática e instrumental que desconsidera o processo educativo em sua totalidade, não levando em conta as contradições e múltiplas determinações sociais, políticas, econômicas, pessoais, circunstanciais, dentre outras caracterizações que circunscrevem esse contexto de formação.

Ressaltamos que a proposta de formação expressa na BNC-FP retoma, em grande medida, princípios e direcionamentos contidos na Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, a qual nos referimos anteriormente na presente subseção. Entendemos que essa retomada é um retrocesso, visto que a resolução em pauta fundamenta a formação de professores, essencialmente na lógica das competências (art. 6º), portanto, focada na prática imediata. É importante que se diga, ainda, que sua vigência foi de 13 anos ao ser revogada somente em 2015 pela Resolução do CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que passou a normatizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, sendo que essa teve uma curta duração (4 anos), indo de 2015 a 2019, quando surge a atual BNC-FP e suas resoluções.

Observamos que, entre os dispositivos jurídico-normativos que instituíram ou instituem as políticas de formação de professores, é na Resolução n.º 2 de 2015 que está expressa a concepção de docência a qual se aproxima do que pensamos ser a docência, e assim a defendemos nos nossos campos de atuação docente. Desse modo, em seu Art. 2, § 1º compreende a docência como sendo:

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 03).

No texto da normativa acima, a profissão de professor/a se associa a um processo pedagógico intencional e teórico-metodológico, que envolve conhecimentos específicos que legitimam a especificidade do trabalho docente. Ao tempo em que tais Diretrizes colocam o trabalho docente numa instância de intencionalidades, partem também do pressuposto de que o professor/a reflete e planeja sua ação docente antes de agir. Tomando como referência esses pressupostos, entendemos que os/as professores/as não são meros operadores ou executores de técnicas ou receituários pré-estabelecidos, esses profissionais também constroem, são partícipes do seu fazer docente. Notamos, porém, que esse

entendimento, no âmbito da concepção de docência, se distância da formação de professor pautada na lógica por competências como apregoa a BNC-FP.

Diante do já dito até aqui, cabe nos perguntar: e aí, o que diz a BNC-FP sobre a formação do/a professor/a de Educação Infantil? Na verdade, essa Base, em consonância com a BNCC, define no Art. 2º da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 como pressuposto da formação docente o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, tendo em vista tanto o desenvolvimento das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos/as licenciandos/as, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando uma educação integral (BRASIL, 2019).

No âmbito do desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC e sua relação para a formação dos/as professor/es, a Resolução (CNE/CP nº 2/2019) que define a BNC-FP, requerer do/a licenciando/a, o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Além das competências gerais docentes, a Base define as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas. Desse modo, as competências específicas se organizam em torno de três dimensões fundamentais para a formação docente: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. Com isso, podemos observar que as referidas Bases se fundamentam na noção de competências segundo a ideia de Perrenoud (1998), ou seja, tem o sentido de mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), de habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) e de atitudes e valores que buscam resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Mais especificamente, sobre a formação inicial do/as professor/as de Educação Infantil inserida no curso de Pedagogia, a referida Resolução define no seu § 2º do Art. 13 parâmetros e aspectos específicos a essa área, com vista à organização curricular dos Projetos Pedagógicos de Curso das instituições de Ensino Superior. A partir disso, e nos termos da Resolução, fica definido para os cursos de licenciatura, no que se refere à formação de professores da Educação Infantil, uma carga horária de 1600 horas a ser integralizada à carga horária total do curso (3.200h) conforme definido na mesma Resolução em seu Art. 10. Sendo que, na totalidade dos cursos de licenciatura, deve ser considerado o desenvolvimento

das competências profissionais (gerais e específicas) explicitadas no Capítulo I da BNC-FP. (BRASIL, 2019).

No tocante às 1.600h destinadas aos estudos sobre Educação Infantil, no contexto da formação inicial, essas devem contemplar três eixos: (I) as especificidades das escolas de Educação Infantil (creche ou pré-escola), no que se refere à organização, gestão e rotinas; (II) as particularidades do processo de aprendizagem das crianças nas faixas etárias da creche e da pré-escola; (III) os princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de propostas pedagógicas que tenham como referência os eixos estruturantes de brincadeiras e interações.

Conforme dito, a BNC-FP é essencialmente alinhada à BNCC. Nesses termos, ela considera importante os campos de experiência da Educação Infantil definidos na BNCC, para compor a formação do/a licenciando/a em Pedagogia. Vale destacar que a BNCC organizou esses campos de experiências em cinco grupos<sup>32</sup>: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Na perspectiva das referidas Bases, é na Educação Infantil que ocorrem as aprendizagens mais significativas da criança, bem como seu desenvolvimento e, nesse ponto, concordamos com o que preconizam tais documentos. Assim, os objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento que contemplam comportamentos, habilidades e conhecimentos a serem construídos pelas crianças a partir de interações e brincadeiras, ao estarem vinculados aos campos de experiências (PASQUALINI; MARTINS, 2020), asseguram às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que regulamenta o referido documento. Desse modo, os campos de experiência da Educação Infantil são considerados arranjos curriculares que acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2019).

---

<sup>32</sup> Cf. BNCC, p. 40 – 43. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

Pasqualini e Martins (2020) reconhecem o mérito e a amplitude da abrangência da Educação Infantil na BNCC e sua equivalente importância para a composição dos currículos de formação de professores/as da Educação Infantil, vez que os campos de experiência deram ênfase a aspectos como a atitude de cuidado, acolhimento e respeito dos adultos para com as crianças; o posicionamento de combate às desigualdades sociais (gênero, raça, etnia, linguagem e outras) típicas da nossa sociedade e reproduzidas no contexto escolar; a definição da inclusão de crianças com diversas deficiências nos múltiplos momentos da rotina escolar; indicativos de ética, estética, zelo, cuidados em ações como a escuta e o olhar atentos às crianças; a sensibilidade para identificar e acolher suas demandas e necessidades; dentre tantos outros aspectos.

Porém, é importante ressaltarmos que é preciso se ter um olhar mais cuidadoso à diversidade de carências, de diversas ordens, da realidade das escolas (públicas e privadas) de Educação Infantil brasileiras, pois é comum ainda encontrarmos em seu interior condutas de subjugamento à criança pelo medo, ou seja, controle comportamental por ameaças, broncas ou punições; escolas que alimentam e reproduzem desigualdades de várias ordens e impõem às crianças rotinas esvaziadas de conteúdo cultural e tarefas sem sentido, resultando daí uma experiência escolar empobrecida (PASQUALINI; MARTINS, 2020). Conforme já falamos anteriormente, a teoria histórico-cultural preconiza a educação como um projeto para a formação plena da humanização de toda criança. Entendemos que essa teoria, eminentemente, conclama e exige do/a professor/a superação e combate de tais práticas que produzem o fracasso da Educação Infantil.

A prática pedagógica de orientação histórico-cultural e histórico-crítica comunga plenamente com o que está identificado na BNCC como direito a conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e se expressar, porém a divergência, segundo Pasqualini e Martins (2020, p. 431), no que também concordamos, consiste no aspecto “assistemático e minimalista do arranjo curricular por campos de experiência”, especificamente no que se refere aos conteúdos, “[...] derivando daí diferenças em termos do horizonte de formação [...]” esperada para as crianças, e “[...] da própria compreensão do que seja a experiência humana no mundo”.

A partir do destaque acima, é questionável que, entre o rol de direitos de aprendizagem da criança expressos na BNCC, não tenha o direito a conhecer o mundo. A nosso ver, esse direito deveria estar explicitado entre os demais direitos,

pois o conhecimento do mundo, da cultura historicamente produzida e acumulada nesse mundo, precisa estar presente desde muito cedo no processo de formação do indivíduo, especialmente quando se trata da formação omnilateral do homem. Portanto, a Educação Infantil se configura como o primeiro momento de sistematização e possibilidades de acesso do conhecimento de mundo à criança.

Segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, um currículo, notadamente o currículo de Educação Infantil, voltado para a formação omnilateral da criança, precisa que, na sua formulação, seja levado em consideração objetivos de ensino relevantes à promoção de desenvolvimento em suas máximas possibilidades contemplados por todo o período de desenvolvimento da criança na Educação Infantil, (PASQUALINI; MARTINS, 2020) permitindo amplamente a realização de seus direitos (direito a conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se, se expressar e *conhecer o mundo*) de aprendizagem e desenvolvimento.

Entendemos, contudo, que a concepção neoliberal de sociedade se articula ao projeto educativo subjacente à BNCC e à BNC-Formação de Professores, e no que tange ao contexto da Educação Infantil, expressa-se como uma cortina de fumaça, a partir do ideário ante escolar, nem sempre percebido. É nítido, nos atuais documentos de orientação curricular para a Educação Infantil, a opção por não se utilizar termos como escola, ensino, aula, aluno (PASQUALINI; MARTINS, 2020). “Não se trata de pensar em aulas de educação física na educação infantil” (BRASIL, 2018, p. 34, grifo nosso), alerta o capítulo dedicado ao campo de experiência denominado “corpo, gestos e movimento”. E ainda: “Atitudes como a de transmissão de conhecimentos já sistematizados na cultura que deverão ser aprendidos pelas crianças também precisam ser superadas.” (p. 8). No nosso entendimento, os conteúdos expressam a cultura humana que deve ser apropriada pelo/a aluno/a na escola, com a mediação do professor.

Tomando como referência Pasqualini e Martins (2020), afirmamos que no contexto das Bases (BNCC e BNC-formação) o trabalho pedagógico e o conteúdo escolar ficam em segundo plano, sobrepondo-se, conforme já mencionamos, as experiências espontâneas infantis. É nesse contexto que podemos compreender a proposição do currículo por campos de experiência, em detrimento das áreas do conhecimento. No entanto, é importante que expressemos nossa compreensão e até mesmo defesa, qual seja, que não existe atividade humana isenta de conteúdo, inclusive as atividades escolares da criança (PASQUALINI; MARTINS, 2020).

Desse modo, é imprescindível garantir como direito à criança, o acesso aos conteúdos da cultura, que deverão ser o esteio de suas experiências e atividade de primeira ordem na Educação Infantil, o que significa dizer, de acordo com Pasqualini e Martins (2020, p. 441) que: “Quando se trata de elaborar e implementar propostas curriculares, não basta levantar a bandeira do lúdico se não se explicitar quais os conteúdos com os quais a criança poderá se relacionar de forma lúdica”. Nessa mesma propositura, considerando os conteúdos histórico-culturais a serem definidos no currículo de Educação Infantil como direito da criança, e como elementos significativos ao seu desenvolvimento, é preciso que se pense a elaboração desse currículo a partir da compreensão de que é pela atividade lúdica, pelo brincar, entendendo-o como a atividade principal da criança (LEONTIEV, 2001), que é dado a ela a oportunidade de explorar um ambiente relacionando a vida real ao seu imaginário infantil no contexto escolar, possibilitando e potencializando a criação e a transformação das formas de ser, agir e pensar situações reais e cotidianas.

Conforme afirmamos no decorrer desta discussão, tanto a BNCC da educação básica quanto a BNC-FP representam um retrocesso para à Educação. Porém, é o que se tem, o que não significa inércia dos/as professores/as. Pelo contrário, é cada vez mais urgente a necessidade de professores/as crítico-reflexivos e autônomos no/do seu fazer docente, eminentemente isso requer uma formação de professores/as, tanto a inicial quanto a continuada, que corresponda a um projeto voltado para a formação de uma sociedade cidadã, justa e democrática, em suma, uma formação docente voltada para a formação omnilateral (MANACORDA, 2010; MARQUES, 2020) do homem<sup>33</sup>.

Esse é o perfil de formação que nos define enquanto professoras do curso de Pedagogia e, nessa perspectiva, entendemos e defendemos que o currículo para a Educação Infantil, em sua acepção mais ampla de formação, desenvolvida tanto nos espaços escolares (creches e pré-escolas) quanto nas instituições de Ensino Superior, notadamente o curso de Pedagogia, sem desconsiderar as especificidades de cada um desses espaços, precisa contemplar um arcabouço teórico e prático que subsidie a formação humana omnilateral<sup>34</sup> desde a mais tenra idade do ser humano,

---

<sup>33</sup> O termo homem aqui não se refere a gênero, mas à especificidade do ser humano, portanto, inclui-se tanto o homem quanto a mulher.

<sup>34</sup> A omnilateralidade comporta a compreensão de desenvolvimento total e completo do homem em sua dimensão multilateral, considerando todos os sentidos da vida social e natural, considerando ainda o desenvolvimento das faculdades e das forças produtivas, das

portanto, capaz de formar homens e mulheres preparado(a)s para conviver e usufruir de forma crítica, dos bens sociais, culturais, individuais e coletivos produzidos pela sociedade. Nessa mesma direção, os cursos de formação de professores/as para a Educação Infantil precisam estar alinhados curricularmente com os pressupostos de uma formação pautada na omnilateralidade da criança.

No entanto, acreditamos que esse tipo de formação exige de nós, os profissionais da educação, o entendimento de que é preciso que o/a professor/a se porte como um intelectual (GIROUX, 1997) crítico e reflexivo do seu fazer docente, entendendo-o como elemento circunscrito e marcado historicamente por múltiplas relações e determinações diversas. A partir desse ponto de vista, os professores, como intelectuais, podem articular a conceitualização, o planejamento e a organização curricular com os processos de implementação e execução da ação docente. Assim, o professor, na sua prática, assume responsabilidades, levanta questionamentos acerca do que ensina, de como ensina e para que ensina, tendo em vista uma educação de qualidade, comprometida com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Compreendemos que uma formação de professor/a desenhada nesses termos, depreende eminentemente da materialização de uma formação inicial voltada para a perspectiva crítico e reflexiva, pois, é a partir daí que o/a professor/a desde muito cedo, ainda no seu processo formativo, é capaz de perceber as contradições e nuances que engendram o processo educativo em sua totalidade. Ademais, em uma perspectiva crítica, defendemos que os programas de formação de professores/as sejam intransigentemente comprometidos com questões de emancipação e transformação, questões essas que, na visão de Giroux e McLaren, (2013) e Freire, (1987, 2015), possibilitem a combinação do conhecimento e da crítica, de um lado, e um apelo à transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas, de outro (TELES, 2018).

Acreditamos que a educação para o magistério, concebida a partir dessa ótica, possibilitará a revogação de práticas docentes retrógradas que limitam os/as futuros/as professores/as à situação de meros técnicos, aplicadores de competências e habilidades previamente estabelecidas. Com isso, não queremos desdenhar da importância do desenvolvimento de competências e habilidades para

---

necessidades e da capacidade de sua satisfação enquanto ser humano. (MANACORDA, 2010).



a formação, elas são importantes sim, o que questionamos é a forma técnico operacional e pragmática como elas são tratadas tanto no contexto da escola quanto nas instituições de Ensino Superior, em seus cursos de formação de professores/as, com destaque para a formação do/a professor/a de Educação Infantil no curso de Pedagogia.

Em síntese, ao reconhecermos a importância do papel do/a professor/a na tomada de decisões, nas escolhas e mobilizações das práticas na escola, isso nos leva a pensar na elaboração de um programa de formação de professores/as pautado em um currículo que possibilite ao futuro docente uma formação crítica apoiada no inter-relacionamento de vozes, construídas tanto no contexto da formação docente quanto no chão da escola, bem como, a compreensão de que a realidade é multideterminada e situada em um dado contexto social, econômico e histórico, rico de contradições que, em seu conjunto, perfazem a dialética do ser professor/a em formação. Desse modo, é imprescindível que a formação inicial do/a professor/a no campo da Educação Infantil fuja de modelos tradicionais e contribua para a constituição de outros modos do agir, pensado a partir do enfoque pautado na práxis da formação humana.

Na subseção a seguir, apresentamos uma discussão teórica acerca da importância do lúdico no desenvolvimento da criança e a necessidade de sua inserção nos currículos de formação de professores/as para a Educação Infantil.

### **3.3 A importância do lúdico para a construção do conhecimento professoral: uma relação necessária entre educação infantil e desenvolvimento omnilateral da criança**

Iniciamos esta subseção anunciando a nossa defesa a favor da ludicidade, enquanto atividade que contribui significativamente com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança em contextos escolares, sendo, portanto, imprescindível considerá-la não somente nas unidades escolares infantis, mas também nos currículos de formação de professores desta etapa de ensino da educação básica, pois é esse o profissional que vai trabalhar diretamente com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

É importante esclarecer que nossa defesa não se dá de forma aleatória nem intempestiva. Ela está alicerçada em pesquisas internacionais como as de Vygotsky

(1991; 2018; 2021), Leontiev (2001), Elkonin (2009), Benjamin (2009) entre outros, e nacionais, com as de Kishimoto (1998; 2011), Teles (2018), Freitas (2014) e outros. Além disso, ainda ressaltamos nossas experiências, enquanto professora, tanto na educação básica quanto no ensino superior, em cursos de Pedagogia.

Considerando a necessidade de analisar, refletir e interpretar, à luz de uma teoria, a importância da ludicidade no desenvolvimento das crianças, denotando daí a imprescindibilidade de um olhar mais atento acerca dos currículos que medeiam tanto as propostas curriculares de Educação Infantil nas unidades de ensino, quanto as de formação de professores, notadamente o curso de Pedagogia, optamos por uma tecitura textual fundamentada na Teoria Histórico-Cultural<sup>35</sup> formulada pelo soviético Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), pois, é nessa teoria que encontramos conceitos, relações e nexos entre o brincar, o desenvolvimento infantil e a escola que melhor explicam a formação do homem omnilateral desde a mais tenra idade. Assim, enveredamos, para além das leituras feitas em Vygotsky (1991; 2018; 2021), também as de Leontiev (2001), Elkonin (2009), Wajskop (2009), Brougère (2010), Kishimoto (2011; 1998), entre outros.

Antes de adentrarmos no objetivo principal dessa subseção – dialogar teoricamente acerca da importância da ludicidade para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças – trazemos à voga algumas definições, relações e diferenciações dos termos jogo, brinquedo, brincadeira, lúdico e brincar, que comumente são usados de forma errônea como sinônimos nos diversos tempos e contextos sociais, quando na verdade, embora estejam eminentemente inter-relacionados, semanticamente, cada termo diferencia-se entre si.

Kishimoto (1998) acredita que o sentido usual dos termos jogo, brinquedo e brincadeira como sinônimos, se reflete inclusive de forma oficial na língua

---

<sup>35</sup> Segundo a Teoria Histórico-Social, é somente na convivência social, na interação com o adulto ou com um par mais experiente que as crianças conseguem internalizar e se apropriar da cultura, com isso, favorece, conforme Vygotsky (2001; 2021), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, aquelas tipicamente humanas, (a fala interior, o pensamento lógico-verbal, o controle sobre a própria vontade, a imaginação, a atenção voluntária, entre outras). Tal processo significa para Leontiev (2001) um processo de humanização e que acontece de forma mais elaborada no processo educativo, intencional e planejado, portanto, na escola. Tais princípios elaborados e defendidos por essa Teoria consistem no que entendemos ser importante para a compreensão das ideias desenvolvidas neste estudo.

portuguesa. Reafirmamos sua fala ao observarmos que no Michaelis<sup>36</sup>, dicionário *on-line*, o termo brinquedo pode significar indistintamente: divertimento entre crianças; brincadeira, jogo e recreação. Para Ujiie (2007), essa indiferenciação tem demonstrado um baixo nível de conceituação nesse campo e um desconhecimento do delineamento sócio-histórico em que estes termos foram construídos.

No nosso entendimento, o brinquedo pode ser considerado um objeto qualquer, que sobre o qual se volta a atividade lúdica do ato de brincar, se expressando por meio da espontaneidade, da fantasia, da imaginação e da criatividade daquele que brinca. Kishimoto (1998, p. 7), corroborando a mesma ideia afirma que “[...] o brinquedo é o suporte da brincadeira, quer seja concreta ou ideológica, concebido ou simplesmente utilizado como tal, ou mesmo, puramente fortuito”. Para a autora em referência, essa definição incorpora não apenas brinquedos criados pelo adulto, concebidos especificamente para as brincadeiras infantis, mas também os que são criados pela própria criança, a partir de qualquer material que os reveste de um sentido lúdico.

O brincar tem sido normalmente associado à brincadeira, inclusive, Vygotsky (2001) faz essa associação ao afirmar que o brincar e a brincadeira são atividades sociais da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos basilares para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade. Quanto ao jogo, Magalhães (2016) entende que esse é mais que o simples ato de brincar, ele vai além da diversão, da interação humana e desempenha papel importante no autodesenvolvimento da criança, uma vez que, ao jogar, a criança aprende a aceitar regras, esperar sua vez, aceitar o resultado, lidar com frustrações e elevar o nível de motivação.

Etimologicamente, o termo lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus* que quer dizer jogo. Porém, se esse termo estivesse limitado apenas à sua origem, estaria se referindo apenas ao ato de jogar, no entanto, essa ideia tem se modificado gradativamente, tornando-se reconhecida como traço essencial do comportamento humano. Nessa perspectiva, Magalhães (2016) considera que a definição de lúdico deixou de ser o simples sinônimo de jogo para ser associada às implicações e necessidades do desenvolvimento infantil. Também concordamos com

---

<sup>36</sup> Cf. Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/brinquedo>. Acesso em: 22 jul. 2022.

a autora quando afirma que o lúdico está em todos os movimentos (tempo/espaço) do desenvolvimento humano, marcando diferentes etapas de sua evolução, mostrando peculiaridades e valores específicos de cada fase do desenvolvimento infantil.

Para evitar as indiferenciações aqui discutidas, nesta Tese, optamos pelo termo ludicidade ou apenas atividade lúdica, certos de que esse termo abarca o estado de brincar, envolve a brincadeira e o jogo. Assim, quando estivermos falando de ludicidade, estamos falando de sentimento, emoção, imaginação, criatividade, invenção e arte, mas também estamos falando do brincar, do jogo e da brincadeira que expressam todo esse estado de ludicidade.

O fato é que a ludicidade se evidencia nas brincadeiras, sendo universais e estando presente na história da humanidade, compõem, entre outros aspectos, a cultura de um povo, de um país. Wajskop (2009) reitera que a brincadeira, desde a antiguidade, foi utilizada como um potencial instrumento para o ensino, no entanto, somente depois do rompimento do pensamento romântico<sup>37</sup>, a valorização da brincadeira ganhou um novo status e passou a ter espaço na educação das crianças pequenas, uma vez que antes a sociedade via a brincadeira como uma negação ao trabalho, como ócio e como sinônimo de impertinência e até desinteresse pelo que é sério. Ainda hoje, o termo brincar não está tão bem definido, especialmente nos contextos escolares, visto que é usado comumente em muitas escolas como passatempo, matar a hora ou simples divertimento.

Para Brougère (2010), a ação presente na atividade lúdica é puramente humana e se diferencia da atividade lúdica dos animais que agem por instinto. Essa ideia de Brougère se aproxima do que afirma Vygotsky (2021) quando esse autor considera que o brincar é definido pela situação imaginária criada pela criança, e assevera que a imaginação “[...] representa uma forma especificamente humana da atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais” (VYGOTSKY, 2021, p. 213). Na perspectiva dos dois autores supracitados, a ludicidade é resultado de relações interindividuais

---

<sup>37</sup> O pensamento romântico é oriundo do Romantismo, um movimento artístico, político e filosófico, que surgiu nas últimas décadas do século XVIII na Europa e durou por grande parte do século XIX. Caracterizou-se como uma visão de mundo contrária ao racionalismo e ao iluminismo, portanto, também contrário à visão científica do mundo. Cf. [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15486/15486\\_3.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/15486/15486_3.PDF). Acesso em: 22 jul. 2022.

experienciadas em contextos socioculturais, a qual pressupõem uma aprendizagem social.

Para o nosso entendimento, a ludicidade reflete o estado da ação de brincar, essa por sua vez está sempre atrelada a uma brincadeira ou a um jogo, com o uso de brinquedos ou não, com outros instrumentos, materiais e até mesmo o próprio corpo. É a partir desse pressuposto que a criança, entendida como ser histórico e cultural, é afetada pelas relações sociais que vivencia nos diferentes contextos do grupo ao qual pertence e, nessa mesma medida, deixa também a sua afetação/marca. Assim, a brincadeira e os jogos são uma forma lúdica pela qual a criança interage com o mundo circundante, com a cultura já estabelecida, com os modos de ser, de viver e conviver do outro, sendo que, na inter-relação com esse outro, constrói conhecimento e se desenvolve. Nesse sentido, advogamos que esse conhecimento se torna imprescindível nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores da educação infantil.

Vygotsky (2021) vem ratificar nossa defesa, conforme já sinalizamos no início dessa subseção, e é com base em seus estudos formulados na Teoria Histórico-Cultural, essa por seu turno tem raízes epistêmicas no MHD, que vimos tentando nos apropriar desse conhecimento para melhor compreender e defender a nossa Tese, qual seja, *a ludicidade enquanto componente formativo do Currículo do Curso de Pedagogia contribui com a construção da formação docente, possibilitando ao licenciado a compreensão de que o lúdico desenvolve a criança em suas múltiplas dimensões*, para tanto, esse estudioso soviético considera que a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução (*obutchenia*<sup>38</sup>) que, no nosso entendimento, o autor se refere a educação escolar, e o desenvolvimento (*vospitanie*<sup>39</sup>), já esse segundo termo se refere à formação humana mais ampla. Dessa forma, afirma Vygotsky (2021, p. 235) que:

A brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma invenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos, tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento.

---

<sup>38</sup> Cf. explicitação do termo na subseção 3.2 “Principais enfoques curriculares para a formação inicial do professor de Educação Infantil: modos de ser, modos de se fazer professor/a”.

<sup>39</sup> Idem à nota nº. 38.

Conforme podemos observar, na perspectiva vygotskyana, a brincadeira é a atividade principal da criança e fonte de seu desenvolvimento. Ela não é nata ao humano, nem determinada biologicamente, como defendem algumas teorias, mas sim necessita ser construída, aprendida, denotando daí a pressuposição de que a brincadeira é uma atividade eminentemente humana, na qual as crianças participam desde muito cedo e, pelo processo de interação social, constituem, abstraem e recriam nela as experiências socioculturais dos adultos. É essa definição de brincadeira como atividade específica e fundamental que garante às crianças a interação e a construção de conhecimentos que nos possibilitam estabelecer um vínculo educativo e formativo entre ela e a função pedagógica na escola, exigindo como necessidade precípua sua presença tanto nos currículos de Educação Infantil quanto nos currículos de formação de professores da Educação Infantil, notadamente, nos cursos de Pedagogia.

Segundo Magalhães (2016), quando a atividade lúdica é utilizada pelo/a professor/a, ela se reveste de uma ação pedagógica humanizada, pois procura considerar o interesse da criança e reportá-lo ao conteúdo estudado, para que possa alcançar bases conceituais relevantes. No processo ensino-aprendizagem, a criança sente-se seduzida quando a aula se articula à sua rede de significados e os conteúdos escolares, por sua vez, mostram-se repletos de significação, desencadeando dialeticamente a constituição de novas aprendizagens. Portanto, entendemos ser condição *sine qua non* que o/a professor/a tome para si a ação pedagógica problematizadora e humanizadora, tornando-a uma pertença para si, especialmente no seu fazer docente. Entendemos, ainda, que a constituição da formação docente, a partir dessa perspectiva, precisa ser construída e consolidada inicialmente na graduação do/a professor/a e, posteriormente, nas formações contínuas, nos diferentes espaços abertos aos diálogos os quais ele vai vivenciando ao longo da carreira docente.

Não é demais reafirmar que, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira assume uma posição privilegiada na constituição da criança. Para Vygotsky (2021), o brincar é uma atividade na qual tanto os significados social e historicamente produzidos são construídos pela criança, quanto novos podem emergir. A partir dessa premissa, podemos considerar que ocorre um processo de reinterpretação ativa de todas as referências com as quais a criança tem contato (culturais, cotidianas, históricas), por esse processo lhe é permitido, por complexos

processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória, a imaginação e a criação, consolidar novas possibilidades de compreensão, expressão e ação, e produção do conhecimento.

As proposições vygotskianas defendem a ideia de que é na brincadeira que a criança pode adquirir a estrutura básica das mudanças de suas necessidades e de sua consciência. A partir desse pressuposto, pode-se considerar que o ato de imitar, de criar situações imaginárias durante as brincadeiras, de criar e praticar ações, planejar comportamentos, são capacidades psíquicas de alto nível que a brincadeira proporciona de maneira lúdica à criança. Teles (2018) considera que, quando a criança brinca, ela explora e descobre características de si mesma, é capaz de se engajar e assumir posições ativas em vez de apenas refletir sobre o mundo de forma passiva, adaptando-se e aceitando as condições que lhe são impostas. Esse posicionamento implica às crianças uma participação de forma inovadora, criadora e transformadora do que já está posto.

Portanto, reiteramos que, nessa perspectiva teórica, a criança se descobre na vida por meio da brincadeira que é fundamental para a interação e a produção do conhecimento sobre si mesma e sobre a realidade que se apresenta a ela, constituindo-se como atividade em que, sozinha ou em grupo, tenta interpretar o que move o mundo ao seu redor. O modo como a criança brinca indica sentidos que promovem o reconhecimento de especificidades e diferenças inerentes à existência de cada ação, compreensão, reconhecimento e interpretação do seu mundo, a partir do qual são feitas criações que a permitem navegar com autonomia e forjando a própria experiência social. (COELHO, 2012; TELES, 2018).

É inegável o fato de que o brincar e o brinquedo são fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis. O brincar é uma forma privilegiada de as crianças pequenas conhecerem, compreenderem e se expressarem o/no mundo; nesse processo, as crianças acrescentam elementos novos e distintos aos seus comportamentos e culturas. Segundo Coelho (2012), quando não compreendemos as crianças enquanto produtoras de culturas, corremos o risco de criar e planejar coisas para elas (brinquedos, organização de espaços, propostas brincantes) a partir do modo como nós adultos interpretamos o possível sentido que as crianças reinventam o mundo. Dessa forma, as formações que promovem o ensino e, ao mesmo tempo, cobram, por parte do sistema, resultados

que ressaltam e justificam os investimentos, impõem à criança o ensino que o adulto julga ser adequado.

Nesse sentido, advogamos que as instituições de ensino, com realce para as escolas de educação infantil, enquanto espaços que sistematizam, socializam e transmitem o conhecimento histórico e socialmente produzido pela sociedade, precisam oportunizar a construção de uma formação sólida às crianças, de tal forma que venha a lhe possibilitar o conhecimento de si própria e de seu entorno que, na perspectiva de Duarte (2013), seria uma formação pautada na individualidade para si. No que cabe a esse entendimento, Duarte (2013. p. 71) resalta que:

O trabalho educativo é um ato de produção direto e intencional [...] de cada indivíduo, da humanidade que vem sendo produzida historicamente. O que o trabalho educativo produz, portanto, é a humanização do indivíduo, a transformação do indivíduo em indivíduo humano. [...] a formação da individualidade para si é um processo de transformação. Mas não é uma transformação que possamos realizar solitariamente. É uma transformação que se realiza por meio da educação. [...] É um processo de transformação consciente.

Ressaltamos, portanto, que o currículo instituído é necessário às instituições de ensino e orienta o trabalho educativo, mas não podemos negar que o currículo instituinte também existe nesse mesmo espaço e é composto pelos percalços e divergências do cotidiano escolar que, por vezes, se contrapõe ao instituído. Assim, é com base em uma orientação curricular, que entendemos que o brincar e as brincadeiras, presentes no currículo instituído, e mais ainda no instituinte, representam a possibilidade de as crianças se desenvolverem e que, por meio deles, elas aprendem a se conhecer e atuar no mundo que as rodeiam e constituam amplamente a individualidade para si.

Outro aspecto importante a ser destacado na teoria de Vygotsky é o fato de que na brincadeira a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade e nela vivencia uma experiência brincante comportando-se como se fosse maior do que é na realidade. Para Vygotsky (2021, p. 235),

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima do seu comportamento cotidiano; é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira contém, como na mágica uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento, de forma



condensada; nela, a criança parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.

Conforme a Teoria Histórico-Cultural, são as características do brincar (a imaginação, a imitação e a regra), enquanto funções psicológicas superiores, que medeiam esse estado de superioridade na criança em idade pré-escolar, uma vez que se originam na situação imaginária criada por ela e que, enquanto imaginários, seus desejos irrealizáveis podem ser realizados; com isso, reduz a tensão e ao mesmo tempo ajuda a criança a construir uma maneira de lidar com conflitos e frustrações da vida real. Nesse movimento dialético, o brincar enquanto função psicológica superior da imaginação se articula com a atividade criadora da criança, produzindo um novo recombinação de elementos da realidade. Concordamos com Teles (2018) quando afirma que a imaginação e a fantasia não se criam do nada, mas sim de elementos tomados da experiência presente e passada da criança, possibilitando-a se apropriar das referências culturais, de outros contornos e espaços, entendendo-os e recriando-os.

Nessa direção, Teles (2018) afirma que os estudos vygotskyanos apontam que é na vivência do brincar na infância que corre pela primeira vez a tensão entre o campo do significado (esfera cognitiva-afetiva) e o campo real do objeto (esfera visual/concreta). É nesse momento que a brincadeira cria espaço para que o pensamento possa funcionar separado das percepções reais. As ações e todos os significados que possam dela surgir emergem nas crianças a partir das situações imaginárias proporcionadas a ela pelo brincar e não mais somente do objeto. É quando os objetos passam a significar algo que difere de sua função real. Vygotsky (2007, p. 136-137 *apud* TELES 2018, p. 85) afirma que “[...] a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja - entre pensamento e situações reais”.

O fato é que a brincadeira possibilita um período de tensão central para a separação entre o que é objeto real e o que pode vir a ser o novo significado do objeto. Esse processo não se dá de forma imediata quando a criança começa a brincar, mas durante um longo processo de desenvolvimento psíquico (de brincadeiras) que vai modificando as estruturas básicas do pensamento até o ponto de alcançar a transformação radical de sua capacidade intelectual (TELES, 2018).

Para Vygotsky (2021, p. 235), o brinquedo fornece a estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança. Afirma o autor que “[...] a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade-guia, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança”. Por que Vygotsky afirma que “*somente nesse sentido*” a brincadeira pode ser considerada uma “*atividade guia?*” Leontiev (1903-1979), parceiro e contemporâneo de Vygotsky, em seus estudos acerca dos princípios psicológicos na infância, desenvolveu uma teoria que mostra o brincar infantil como um processo dinâmico de incorporação de estímulos sociais que vai, aos poucos, levando a criança a expressar sua compreensão da realidade e, ao mesmo tempo, favorecendo sua integração ativa ao meio social (TELES,2018).

Conforme o pensamento vygotskyano acerca do brincar enquanto atividade-guia que determina o desenvolvimento infantil, Leontiev (2001) pontua que, na vida, dependendo da fase em que nos encontramos, existe uma dada atividade que exerce maior importância no desenvolvimento subsequente do ser humano do que outras, no que ele a denominou de “atividade principal” (LEONTIEV, 2001 p. 122) do sujeito. Desse modo, na infância, chama-se atividade principal aquela cuja forma favorece outros tipos de atividades, conduzindo a outros processos psíquicos e reorganizando outros já existentes. Nessa direção, Leontiev (2001 p. 122, **negrito nosso**) afirma que a atividade principal da criança em idade pré-escolar é aquela,

[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em **certo estágio de seu desenvolvimento**. [...] O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado, sobretudo, pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, **pelo controle de sua atividade principal**. Nesse caso, o **brinquedo é a atividade principal**.

Conforme podemos notar na citação acima, a atividade principal é definida como sendo aquela que, em conexão com a realidade, ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico da criança. É aquela que, ao se desenvolver, prepara o caminho para a transição dela a um novo e mais elaborado estágio de desenvolvimento, é a atividade guia da criança. Assim, quando nos referimos à brincadeira, ao brincar e ao jogo, é importante entendermos que nosso papel, enquanto professor/a e organizador/a do processo de aprendizagem da

criança, não consiste apenas em explicar a atividade lúdica a partir das atividades mentais já formadas pela criança. É preciso ir além disso, é importante compreender as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que o brinquedo é a sua atividade principal, pois a relação da criança com jogos e brincadeiras vai mudando à medida que ela sente outras necessidades e novas conexões psíquicas vão sendo formadas, dependendo do contexto real vivido por ela e do avanço na sua idade cronológica (LEONTIEV, 2001).

É importante ressaltar que, tanto para Vygotsky (2021) quanto para Leontiev (2001), o valor da atividade principal (o brincar) para o desenvolvimento da criança na pré-escola não pode ser mensurado apenas pela quantidade de vezes que ela brinca. Para Leontiev “[...] o brinquedo não ocupa de forma alguma, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia”. (p.122). Nessa mesma linha de raciocínio, Vygotsky (2021, p. 209-210) também considera que “[...] do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade para a criança<sup>40</sup> [...]”, no entanto, “[...] ela é a linha que guia o desenvolvimento na idade pré-escola”. Ao nosso ver, a questão não é a quantidade de tempo que a criança ocupa brincando, mas a qualidade das mediações que possibilitam o desenvolvimento da atividade brincante da criança.

Pressupõe-se daí que a qualidade das mediações perpassa os processos reais (contextos sociais, históricos e culturais) da vida da criança, sendo essas atividades lúdicas o elemento fundamental para o desenvolvimento da psique do brincante. Nessa direção, se por um lado a escola é a organizadora das formas sistemáticas de aprendizagem e desenvolvimento da criança, por outro, as atividades de brincadeiras deverão ser imperativas na atividade pedagógica, uma

---

<sup>40</sup> Kurt Koffka (1886-1941), psicólogo alemão da Escola da Gestalt. Entre os psicólogos dessa corrente teórica, ele foi o primeiro que se dedicou à psicologia infantil, despertando por esse motivo, grande interesse em Vygotsky em conhecer sua obra (VYGOTSKY, 2021). Segundo a teoria de Koffka, a brincadeira é entendida como um outro mundo da criança. E nesse sentido, Vygotsky se contrapõe a essa teoria e afirma que considerar a brincadeira como protótipo da atividade de vida da criança, como uma forma predominante de ser, é completamente sem fundamentos. “Tudo o que diz respeito à criança, segundo Koffka, é atividade de brincar e, ao adulto, é atividade séria” (p. 234). Para Vygotsky, somente nas teorias que analisam a criança como um ser que vive à procura de prazeres, em busca da satisfação desses prazeres, e não como um ser que satisfaz as suas principais exigências e necessidades da vida, pode surgir a ideia de que o mundo da criança é um mundo de brincadeira.

vez que são essas atividades que medeiam o desenvolvimento psicológico da criança.

Em síntese, podemos considerar que a atividade lúdica é a principal atividade no estágio de desenvolvimento da criança a partir do que preconiza a Teoria Histórico-Cultural, pontuando assim, os seguintes motivos: por ser (a) a atividade pela qual os processos psíquicos tomam forma ou são reorganizados. É no brincar, por exemplo, que se formam inicialmente os processos imaginativos, criativos e afetivos da criança; (b) ela é a atividade da qual dependem, mais estreitamente, as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade infantil. É justamente na brincadeira que a criança se apropria das funções sociais e das normas de comportamento vivenciadas ao seu entorno; por fim, (c) é a atividade sob cuja forma aparecem novos tipos de atividades e o motivo para isso está no processo e não no resultado. (MAGALHÃES, 2016). Porém, na escola, a brincadeira é sempre secundarizada, posta em segundo plano, adotada como passatempo ou recreação, não assume a centralidade que lhe é devida.

Neste estudo, não podemos preterir de dar destaque, também, às pesquisas sobre o brincar e sua relação com o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil realizadas pelo psicólogo russo Daniil B. Elkonin (1904 - 1984), quando esse estudioso se debruça com muita dedicação sobre o tema mediante as obras de Vygotsky. Vale salientar que Elkonin foi um expressivo representante da Psicologia Histórico-Cultural, inicialmente, ao lado de Vygotsky e posterior à sua morte, deu continuidade aos estudos ao lado de Leontiev, participando efetivamente do seu grupo de pesquisa (LAZARETTI, 2006). Elkonin tinha uma profunda admiração por Vygotsky e, segundo Lazaretti (2006), seu interesse pelos estudos relacionados ao jogo infantil teve início a partir da sua participação em uma série de conferências realizadas por Vygotsky em 1933, no Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado, dedicadas à psicologia do pré-escolar e ao jogo. Vejamos nas próprias palavras do pesquisador: “Foi nas ideias expressas por Vigotski nessas conferências que apoiei minhas pesquisas posteriores sobre a psicologia do jogo” (ELKONIN, 2009, p. 04).

Destacamos que a teoria do brincar defendida por Elkonin (2009), ao tempo dos seus estudos sobre o tema, não foi uma produção solitária, assim o autor afirma que “foi um trabalho coletivo, que tinha como norte os princípios teóricos traçados por Vigotski, e para o qual cada um de nós deu sua contribuição”. (p. 8). Com isso, pressupomos que os achados e ideias defendidas sobre a temática foram pensados

discutidos, experimentadas e refutados, não comportam um pensamento único e isolado, mas sim, a partir do compartilhamento de vários pesquisadores que, em processo de colaboração e parceria, seguiram uma mesma linha de raciocínio, uma mesma base teórica e ideológica, qual seja, entender o desenvolvimento do psiquismo e todas as suas inter-relações com a formação humana em sua totalidade, tendo como matriz o MHD em Marx.

Elkonin (2009), em “Psicologia do Jogo”, resume as principais teses construídas pelos estudos coletivos desse grupo, ao qual fez parte honrosamente, sobre o brincar. Destacamo-las no atual estudo da seguinte forma: (1) a brincadeira de jogos protagonizados (de papéis sociais) é de origem social; (2) a brincadeira de jogos de papéis sociais não surge de maneira espontânea, mas devido à educação; (3) o jogo de papéis sociais é a unidade fundamental das brincadeiras em crianças na etapa da pré-escola; (4) as crianças em idade pré-escolar são influenciadas, sobretudo, pelo âmbito das Atividades Humanas em suas relações com os adultos; (5) o lúdico possibilita a transposição dos significados, abreviação e síntese, condições psíquicas mais importantes para que a criança penetre no âmbito das relações sociais do adulto e as modela de forma peculiar; e por último, (6) o jogo tem funções específicas para o desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar. Ressaltamos que, pela escassez de suas pesquisas no Brasil, essa obra foi a única que até o momento tivemos acesso em língua portuguesa, sendo traduzida e publicada pela primeira vez pela editora Martins Fontes no ano de 1998.

Conforme dito, Elkonin parte das teses vygotskyanas sobre a brincadeira infantil e assume o enfoque histórico-cultural no estudo do desenvolvimento da criança. Foi a partir daí que formulou a periodização do desenvolvimento infantil, caracterizada em cada fase por uma atividade-guia por meio da qual se organiza a relação entre o indivíduo e o mundo social. Evidenciou, também, a origem histórica da brincadeira e suas fases no desenvolvimento individual, denominando-a de jogo protagonizado, sendo esse, a forma mais desenvolvida de brincadeira (atividade-guia) na idade pré-escolar (LAZARETTI, 2006).

Ressaltamos que essas pesquisas nos mostram que, tanto Vygotsky (2021, 2001), quanto Leontiev (2001) e Elkonin (2009), entendem que, na trajetória de vida das crianças, nem sempre o brincar assume posição mais importante para seu desenvolvimento; é notório o fato de que, durante os primeiros anos de vida da criança, esse elemento cumpre apenas uma função secundária. Entretanto, o papel

da brincadeira vai se modificando e criando novos sentidos e significados na teia das relações sociais as quais a criança convive, ou seja, ela vai construindo esses sentidos e significados à medida em que sua capacidade perceptiva e intelectual detecta que o “seu mundo” ampliou.

A esse respeito, Leontiev (2001, p. 125) afirma que o brincar e a brincadeira surgem na vida da criança em idade pré-escolar. “[...] a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos”. Ou seja, ela sente necessidade de agir conforme observa o que os adultos fazem, da maneira como lhe disseram. Por exemplo, se ela deseja montar um cavalo, mas essa ação está além das suas capacidades reais, ela cria, pelo processo de imaginação, o seu próprio cavalo substituindo o objeto real (cavalo) por um outro objeto imaginário (cabo de vassoura) e correspondente ao sentido dado ao objeto real. Nessa direção, Teles (2018, p. 87-88), fundamentada em Leontiev, afirma que,

Com o passar dos anos, com a bagagem de suas experiências sociais ao observar, por exemplo, como os adultos fazem para dirigir um carro, consertar uma bicicleta, cuidar de pessoas, a criança percebe que o mundo vai além dos objetos que é capaz de manipular. É chegado um momento em que começa dar-se conta de que existem objetos que são operados pelos adultos e não podem ser operados por ela, em decorrência de limitações físicas em meio a essa fase da vida da criança.

Assim como Vygotsky (2021), Leontiev (2001) entende que a ação da criança na brincadeira não provém da situação imaginária, mas acontece exatamente o contrário, ou seja, as situações imaginárias surgem pela necessidade de a criança agir no mundo com os objetos inacessíveis a ela, conforme ilustramos no exemplo anterior. São as condições da ação, da vida real, em face ao adulto, que torna necessária a imaginação da criança. Elkonin (2009), seguindo o mesmo raciocínio de Vygotsky e Leontiev, amplia a teoria do brincar e daí compreende que a brincadeira da criança pré-escolar tem o adulto e todas as relações como objeto de sua ação. É justamente o papel social que as relações assumem que determinam as ações da criança na brincadeira e impulsionam a situação imaginária. Como base nesses pressupostos teóricos, afirmamos que as funções psicológicas superiores da criança são internalizadas do social, ou seja, é do social que se formam as funções psicológicas superiores.

Segundo Elkonin (2009), a criança sente necessidade de se sentir incluída no meio social, no grupo ao qual faz parte, daí surge a brincadeira de papéis, ou como denominou o autor, o jogo protagonizado. As pesquisas do referido autor mostram que a brincadeira da criança na pré-escola tem como principal motivo para sua ação lúdica a assunção de um papel social, preferencialmente, o de um adulto, como uma espécie de modelo. “No processo de interpretação desse papel, a criança vai transformando suas próprias ações e atitudes frente à realidade que a cerca” (TELES, 2018, p. 90). Nessa perspectiva elkoniana de ser criança na pré-escola, ao vivenciar um dado papel social, a criança externa sentidos, impressões, recria significados, enfim, vive intensamente as condições de produção própria da situação fictícia criada, pela ação (papel social) em desenvolvimento orientada para o futuro. Para Elkonin (2009), imitar papéis sociais caracteriza-se como a unidade fundamental da brincadeira.

Considerando o dito, e até mesmo o não dito, esse último, pelas limitações e delimitações necessárias a uma tese de doutorado, mas que também é carregado de sentidos e significados a esta produção, é que reafirmamos a importância da ludicidade que se expressa no ato de brincar, na brincadeira, no jogo de papéis sociais, entre tantas outras formas lúdicas que à criança estão implicadas. Entendemos que essa ferramenta possibilita o desenvolvimento da criança, uma vez que ela, ao brincar, ao participar de jogos de papéis sociais, se apropria gradativamente da experiência humana, criadora e acumulada ao longo da história da sociedade.

Portanto, do ponto de vista educacional, o lúdico, ao ser incorporado à prática educativa, mostra seu valor nas implicações e necessidades do desenvolvimento infantil, tornando-se uma atividade imprescindível ao trabalho pedagógico do professor de Educação infantil. Tal como descreve Vygotsky (1991), o lúdico ajuda os professores a compreenderem a forma como a criança se socializa com o mundo externo e interno, como vem se constituindo a formação de sua personalidade, como essa criança está construindo conceitos, como ela faz a seleção de ideias e a integração de percepções e relações, dentre outras faculdades psicológicas humanas. (MAGALHÃES, 2016). Entendemos que esses conhecimentos devem ter sua gênese na formação inicial do/a professor/a, expressando-se por excelência no Currículo do Curso de Pedagogia.

Como base nesse referencial, escolhemos e organizamos o percurso teórico-metodológico desta investigação a partir dos princípios do MHD, o qual apresentamos na seção seguinte.



#### 4 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO TEORIA E MÉTODO DO CAMINHO INVESTIGATIVO

O mundo, na infinita multiplicidade de seus fenômenos, corpos e relações aponta ao pensamento indagador os caminhos práticos que permitirão penetrar a complexidade da realidade e dela extrair as ideias justas, que combinadas de maneira respeitosa das conexões entre as coisas, darão resultados as proposições científicas (PINTO, 1969. p. 39).

Pesquisar demanda uma definição clara do caminho a ser percorrido rumo à compreensão do fenômeno investigado. Desse modo, entendemos que, para a realização de um trabalho científico, a escolha do método é imprescindível, visto que é ele que permite a compreensão do objeto e, por meio dele, o pesquisador planeja uma série de episódios decisivos que direcionarão o percurso e o movimento da investigação, aludindo aí, a tarefa primordial em que se afirma o trabalho do investigador ao interconectar fatos (da ordem da realidade) e princípios (da ordem do pensamento).

Nesse sentido, objetivamos nesta seção organizar a caminhada teórica e metodológica de nossa pesquisa que se expressa em um constante devir, apresentando o tipo de pesquisa, o método de investigação que escolhemos e os instrumentos utilizados. Assim, a referida seção fundamenta-se em Marx (2011), Marx e Engels (2002), Martins e Lovoura (2018), Afanasiev (1968), Cheptulin (2004), Kosik (1976), Vieira (2017), Kopnin (1972, 1978), Bandeira (2014), Oliveira e Abreu (2019), Ibiapina (2004), Oliveira (2016), Coelho (2012a), entre outros.

Reconhecemos que, na perspectiva do devir, a estrada a ser percorrida imbrica-se num círculo de fatos que vão além do nosso querer e do nosso fazer, podendo vir a surgir possíveis surpresas, dúvidas e reflexões na busca de respostas ao problema de pesquisa, bem como, para o desenvolvimento de uma tese. Depreendermos, portanto, que toda investigação científica tem desejavelmente como ponto de partida o olhar, o fitar à volta, mirar e contemplar o mundo a partir da retina de que esse mundo é cognoscível, exige conexões entre o olhar e o pensamento capazes de superar a mera miragem e contemplação inicial, passando a entendê-lo na sua complexidade.

Segundo Mekesenas (2011), nossos olhos têm uma especificidade que os diferencia dos demais órgãos do sentido, qual seja:

São os únicos a possuir uma membrana nervosa – retina – diretamente vinculada ao cérebro. Porém, mais do que com o cérebro, o olhar relaciona-se com o pensamento. Não olhamos senão por meio do modo que pensamos, e pensamos de acordo com o nosso lugar na história [...]. Fitar à volta significa buscar e localizar um ponto de concentração diante da multiplicidade de paisagens que se nos apresentam. Olhar é, portanto, *mirar*. Destacamos uma parte da totalidade da qual uma paisagem é composta e a elegemos o centro da nossa atenção. Isso posto, o olhar se volta à observação das outras partes que a compõem, das suas formas, cores, detalhes e, ainda, da relação da parte eleita com as outras que compõem a paisagem. Enfim, *contemplamos*. E eis a nossa metáfora: *A pesquisa são os olhos da ciência* (MEKESENAS, 2011, p. 14-15. Itálicos do autor).

Nessa perspectiva, a pesquisa, ao inserir-se na ciência, é entendida como um modo de pensamento que permite, em certo momento, destacar um aspecto da realidade social e analisá-lo sem perder sua relação com a totalidade dessa realidade. Assim, investigar cientificamente significa uma ação de construção sob uma dada realidade/objeto, na qual cada elemento envolvido não é tão somente um dado coletado ou uma informação a mais, consiste, no entanto, corroborando com a epígrafe de abertura desta seção, em elementos que contribuem de maneira singular para o desenvolvimento de uma ou mais respostas apropriadas ao problema suscitado pelo pesquisador que, com o pensamento indagador aliado à complexidade da realidade investigada, evidenciará os resultados da indagação a que se propõe, assim amplia e/ou constrói o conhecimento, expandindo-o.

Conforme Pinto (1969, p. 39), adverte: “[...] A reflexão metodológica tem de descobrir, classificar e definir os diversos tipos de métodos, e compor um sistema geral que os unifica racionalmente e explica suas relações mútuas [...]”. É o método que oferece as lentes sob as quais enxergamos o objeto investigado. No entanto, sua escolha não pode ser por agrupamento mecânico de procedimentos, também não acontece de forma espontânea sob a livre vontade do pesquisador que desconsidera as conexões com o fenômeno investigado, mas sim, está condicionado pela natureza do objeto e das leis que lhe são inerentes e que o regem (BANDEIRA, 2014).

A constituição do método de pesquisa, na perspectiva dialética, exige do pesquisador estratégia, iniciativa, invenção e arte. Nesse sentido, Ibiapina (2004) ressalta que, sendo uma ação própria do sujeito pensante, o método é um constructo que envolve opções, seleções e combinações realizadas com a finalidade de descrever, explicar e intervir na realidade pesquisada, constituindo-se em um modelo tanto para o leitor e interprete que, após ter acesso à obra acabada, necessita saber qual o caminho percorrido pela investigação, quanto para o pesquisador que visa à apreensão da estrutura da obra e da produção do conhecimento.

Destacamos que método e teoria, embora tenham significados diferentes, são produtos e processos da atividade pensante e consciente do investigador. Morin (2000) adverte que é necessário aos pesquisadores cuidado e atenção quanto ao fato de que em todo pensamento, assim como em toda investigação, é possível que ocorra o perigo da simplificação, do nivelamento, da rigidez, da moleza, do enclausuramento e da esclerose sob o objeto investigado, sendo imprescindível, por parte do investigador, um maior investimento em estratégias de reflexão e criatividade, papel que cabe ao método. Partindo do entendimento de que “[...] todo sistema tende naturalmente a degradar-se, a sofrer o princípio de entropia crescente” (IBIAPINA, 2004, p. 30), a teoria precisa regenerar-se, sendo o método responsável por revitalizá-la. Desse modo, a teoria não é nada sem o método e ele, por sua vez, é uma atividade organizativa e necessária para a sua dinamicidade.

No que se refere à escolha do método, Afanasiev (1968, p. 8) também alerta: “[...] propor-se um fim ou formular uma tarefa não significa ainda alcançar o concebido. É muito importante encontrar as vias que melhor conduzem ao fim proposto, os modos eficientes de resolver as tarefas estabelecidas [...]”, pois um método não é uma soma de partes desconexas; todas as partes dialogam entre si, existem os nexos e direta interconexão.

Nesta pesquisa, optamos pelo conceito de método nos baseando naquilo que Marx (2011) sintetizou sobre seus estudos acerca da economia política do século XIX, qual seja, o método, entendido como o confronto e a relação que permite ao pesquisador desnudar as formas fenomênicas de um objeto, apreender o seu movimento, encontrar as determinações constitutivas da dinâmica e desenvolvimento dele. Nessa perspectiva, Martins e Lavoura (2018) afirmam que o método é portador de uma lógica e se sustenta em uma dimensão ontológica (da

ordem da realidade) e epistemológica (da ordem do pensamento). Desse modo, buscamos construir a lógica investigativa do nosso estudo tomando como base os princípios gerais do MHD como método de elaboração cognitiva e prática. Nesse sentido, advogamos que esse método possibilita e explica o desenvolvimento social, histórico e cultural de uma dada realidade, sendo, portanto, o método do conhecimento e de transformação por meio da revolução da/na sociedade.

Assim, ao tempo em que buscamos nessa seção refletir sobre o arcabouço teórico-metodológico que dá sustentação a esta investigação, realçando os princípios do MHD enquanto teoria e método de pesquisa, bem como, sua relação com leis e categorias teóricas fundamentais para a compreensão e produção das análises desenvolvidas ao longo do estudo, também apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento na pesquisa.

#### **4.1 A lógica dialética do materialismo histórico: o caleidoscópio<sup>41</sup> do fenômeno investigado**

Iniciamos essa subseção considerando que certas pesquisas, seja pela tradição, ou herança cultural de origem positivista, trabalham com uma visão de método em que seus pesquisadores tomam o objeto de estudo não como algo dinâmico, que influencia e é influenciado pela realidade a qual pertence, que é contido em uma totalidade ou que faz parte de um conjunto de totalidades, mas sim o veem de forma isolada, estática e limitado ao que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Nessa perspectiva, o/a pesquisador/a, ao trabalhar os conceitos de forma separada, fixa e rígida, segue uma ordem estreita e um método racional, apreendendo as coisas de maneira unilateral, considerando que os fenômenos são influenciados por determinações externas independentes das construções internas. Esse modelo de pesquisa implica em considerar os fenômenos/objetos somente na

---

<sup>41</sup> Silva (2007), ao usar a metáfora do caleidoscópio em sua dissertação de mestrado (UFPI) para representar que a identidade de professores alfabetizadores é provisória, se expressa em movimentos, portanto, é metamorfose constante, o define como sendo um brinquedo que encerra uma boa quantidade de pedaços coloridos de vidro que formam desenhos extremamente belos e que se modificam, simetricamente, ao mais leve dos movimentos. Na presente pesquisa, usamos o termo caleidoscópio no título de abertura da subseção para expressar o movimento lógico do fenômeno investigado, tanto na ordem do pensamento, quanto na ordem da realidade (MARTINS; LAVOURA, 2018).

forma de seus conteúdos e envolve elementos isolados, que se opõem entre si. Nessa perspectiva, Lefebvre (1975, p. 91) afirma que:

Do ponto de vista “puramente” lógico, uma afirmação é absolutamente verdadeira ou absolutamente falsa. Uma afirmação verdadeira o foi sempre e sempre o será. A verdade se afirma logicamente como estando situada fora e acima de qualquer erro, como algo puro de qualquer sujeira de erro. Verdade e erro estão absolutamente fora uma do outro: como o bem e o mal, a beleza e a feiura, o perfeito e o imperfeito.

Conforme a lógica formal, a antítese prevalece na forma de pensar o fenômeno, ou seja, uma coisa não pode ser, ao mesmo tempo, ela e outra coisa, pois as duas formas de oposição, a positiva e a negativa, se excluem mutuamente, não havendo combinação entre ambas (IBIAPINA, 2004). Entendemos que esse modelo de pesquisa baseado na lógica formal, clássica ou aristotélica, depreende uma visão simplista e ingênua da realidade, pois vicia o processo de pensar, submetendo-o a uma visão rígida e esquemática das coisas.

Compreendemos que os objetos/fenômenos de uma dada realidade não são estáveis, possuem uma existência objetiva e, por estar em movimento contínuo, formam um conjunto interligado a outros na complexidade de realidade objetiva e mesmo quando, aparentemente, parece se configurar de forma autônoma, revelam-se dependentes de um conjunto maior e total. É na realidade concreta, objetivada, que os contrários se manifestam de maneira dinâmica e, mesmo ao se modificarem, não se apagam, não se excluem, pois deixam marcas, seja na forma de herança cultural, quando se trata dos humanos; seja na biológica, quando se referem ao organismo vivo, denotando, contudo, a dinamicidade tanto da sociedade quanto da natureza, já que ambas fazem parte de uma mesma totalidade (IBIAPINA, 2004; LEFEBVRE, 1975; COELHO, 2012a).

As pesquisas cunhadas no MHD enquanto método de cognição da realidade entendem que, embora a lógica formal tenha uma função específica e importante no processo de conhecimento da realidade, visto que busca identificar, caracterizar e classificar os elementos por si mesmos e em suas especificidades, ela, ainda assim, se mostra insuficiente para apreender a realidade em sua dinamicidade, processualidade e em movimento (OLIVEIRA, 2005). Explicando melhor essa proposição Martins e Lavoura (2018, p. 227) afirmam que:

Apesar de que a lógica formal seja necessária para identificar cada elemento da realidade em suas características específicas e classificá-los conforme parâmetros e princípios inerentes do processo de conhecimento, ela não possibilita captar as relações e as mediações dos múltiplos elementos do real. Seu critério lógico de identificação, organização, catalogação e classificação de cada complexo constitutivo da realidade é uma organização meramente lógico-formal dos elementos do real, elementos estes considerados estáticos, sem movimento.

Por essa razão, Marx (2011) considera que o verdadeiro caminho do conhecimento científico é o que se dá por meio da ascensão do abstrato em direção ao concreto, ou seja, ascender do abstrato ao concreto significa, à luz da lógica dialética, “captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 227), implica em apreender suas contradições e as relações entre as múltiplas e diferentes determinações as quais se constituem como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo. Para Kosik (1976), a compreensão do fenômeno permite chegar a sua essência. Sem a manifestação e a revelação do desenvolvimento do objeto, a essência seria inatingível.

Em uma perspectiva marxiana de se fazer pesquisas, a abstração assume uma capacidade intelectual importante para a realização de procedimentos analíticos que possibilitam a ultrapassagem da aparência imediata da realidade. Segundo Martins e Lavoura (2018, p. 226): “É ela – a abstração – que permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades, extraíndo deste elemento suas múltiplas determinações por meio da saturação da análise”.

Desse modo, apreender um fenômeno como síntese de múltiplas determinações significa apreendê-lo no complexo de relações que comportam sua existência objetiva. Martins e Lavoura (2018, p. 227) ressaltam ainda que “[...] a abstração é um recurso decisivo do pensamento para se alcançar as determinações mais simples do objeto, determinações estas altamente complexas e que se caracterizam pelos traços constitutivos pertinentes ao objeto”. Desse modo, as determinações do objeto carregam os traços essenciais da dinâmica e da estrutura do funcionamento do objeto investigado, permitindo explicitar a lógica de sua existência efetiva.

Nessa direção, afirmamos que é pela manifestação do fenômeno - aparente e imediata - que podemos apreender a essência, mas ambos - fenômeno e essência - não constituem a mesma coisa. Kosik (1976) explica que há uma pseudoconcreticidade e nela o fenômeno e a essência são tomados como iguais, porém não o são, pois o fenômeno se manifesta imediatamente, já a “coisa em si”, a essência da coisa, a estrutura da realidade não se manifesta de forma direta tal qual o fenômeno, demanda análise criteriosamente metódica e sistemática.

Optar pelo MHD enquanto teoria e método que rege o passo a passo de uma investigação implica-nos também ter consciência da lógica que orienta todo processo investigativo pautado nesse pressuposto teórico metodológico. Kopnin (1978) considera que a lógica não deve estudar o pensamento correto, conhecido de antemão em sua forma concluída, concretizada, visto que, é pelo movimento do pensamento que o homem conhece o sentido da verdade, destacando desse conhecimento suas formas e leis em cuja observância o pensamento atinge a verdade objetiva. De acordo com a primeira premissa o conhecimento limitar-se-ia apenas a uma mera constatação, descrição de fatos dados.

No entanto, ao considerar o movimento do pensamento, o pesquisador amplia o conhecimento mudando-o sem cessar “[...] quantitativa e qualitativamente, o campo do lógico se enriquece com um novo conteúdo, incorporando novos elementos, transformando-se e reorganizando-se interiormente” (KOPNIN, 1978, p. 21).

Para Kopnin (1978), o estabelecimento exclusivo de normas rigorosas e unilaterais é questionável quando se trata da transição de um conhecimento a outro novo, algo bem inerente à lógica formal. Em um caminho inverso ao da lógica formal, entendemos a dialética como a lógica que melhor explica o objeto de estudo expresso nessa pesquisa, qual seja a ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, sua contribuição no currículo e possíveis implicações na formação do professor de Educação Infantil é tomá-lo, à primeira vista, como um objeto fenomênico marcado por aparentes formas e conteúdo que prescinde de um método de pesquisa para analisar suas possíveis fissuras e ou fortalezas para que se conheça sua essência. Assim, ancoradas em Kosik (1976), Lefebvre (1975) e Afanasiev (1968) - que entendem a lógica dialética como aquela capaz de nos fazer conhecer a realidade em seu movimento e desenvolvimento contínuo e, a partir daí, abstrair sua essência - optamos por essa lógica para desenvolver esta investigação.

Entendemos a lógica dialética conforme Oliveira e Abreu (2019), quando afirmam que pensar dialeticamente a realidade objetiva, não implica tão somente em uma atividade intelectual de análise e síntese, no plano discursivo, mas sim um pensamento intelectual emanado da filosofia da *práxis*, portanto, ação efetiva, confronto e enfrentamento nas relações dos homens entre si e com a natureza do processo de produção da existência dessa realidade dada.

A escolha pelo método dialético é justificável, visto que sua lógica viabiliza o entendimento de que há possibilidade de negação da realidade que se apresenta, ou seja, permite compreender a história do objeto (apresentado anteriormente) em seu movimento. Nessa perspectiva, a formação docente, desenvolvida há séculos pelas diversas instituições, e aqui destacamos a formação do professor de educação infantil que, por sua vez, é mediada por um currículo (também circunscrito em uma realidade em movimento) que a orienta desde a formação inicial da profissão docente até a efetiva professoralidade, não pode ser vista como algo estático e definitivo, mas sim, como algo essencialmente transitório, e como tal, transformado pela ação humana.

Conforme Afanasiev (1968), a fonte do desenvolvimento da dialética é movida pelas contradições inerentes aos próprios objetos e fenômenos. Com isso, o referido autor nos conduz à reflexão de que na própria docência encontramos as contradições da realidade investigada - tais contradições são materializadas na vida profissional do docente quando ainda em formação inicial. Segundo o autor em referência, essa situação não obstaculiza a investigação do objeto, de uma vez que “[...] o desenvolvimento só se processa quando as contradições formam uma unidade; os objetos ou os fenômenos a serem estudados, mesmo estando em constante luta, um não é concebido isoladamente, mas em relação de mutualidade” (OLIVEIRA, 2016, p. 31).

Outra justificativa pela escolha do método dialético consiste no fato de que ele busca apreender o objeto estudado por meio de uma lógica que expressa o mundo da forma como ele é na realidade. A partir dessa lógica, temos mais perspectivas de respostas que amenizem as inquietações surgidas na gênese desta investigação. Enquanto teoria e método, o MHD possibilita a compreensão sobre o processo histórico, social, cultural e psicológico do homem, o qual nos direciona a pensar acerca do processo de constituição do ser humano em uma perspectiva de formação omnilateral.



É importante destacar que o MHD possui, além das leis fundamentais, os princípios e as categorias de análise como premissas que o caracteriza como teoria e método da investigação científica. Ressaltamos que o materialismo, a historicidade e o movimento consistem em importantes princípios de orientação do método dialético. Nesse sentido, entendemos que pelo materialismo podemos analisar o mundo tal qual ele se apresenta na realidade, considerando aí como ponto de partida a realidade imediata, empírica e material. No caso deste estudo, a ludicidade, o currículo e a formação docente são elementos circunscritos em uma realidade material e que foram construídos historicamente pelos homens.

Desse modo, podemos afirmar que, por meio da historicidade, visamos explicitar a forma como o Currículo do Curso de Pedagogia da UEMA do *campus* Caxias-MA tem agregado entre os demais componentes curriculares a ludicidade e como ela, em consonância com os demais componentes, tem contribuído para a formação do professor da educação infantil. Segundo Afanasiev (1968), o princípio do movimento, por sua vez, caracteriza-se pelo processo dialético que envolve o mundo material, sendo que, no contexto desta pesquisa, a materialidade se dá quando relacionamos a importância da ludicidade, enquanto componente formativo do curso de pedagogia, com a formação do professor da educação infantil, tendo em vista a prática pedagógica crítica e criativa que está em permanente evolução e mutabilidade.

Portanto, é inegável o entendimento de que os currículos e os componentes curriculares formativos de qualquer curso, e aqui realçamos o curso de formação de professores, não são estáticos, visto que estão em constante movimento e, por essa condição, devem ser investigados, considerando o seu processo e sua historicidade, pois conhecer da história do objeto nos permite revelar sua essência (KOPNIN, 1978).

Conforme mencionamos anteriormente, a dialética se expressa no mundo objetivo por meio de suas leis fundamentais, sendo elas, a lei da unidade e luta dos contrários; a lei da passagem das transformações quantitativas em qualitativas e a lei da negação da negação. Essas leis são imperiosas para o entendimento do movimento estabelecido na realidade objetiva e histórica do objeto estudado pois nos permitem pensar, por meio das interações sociais e naturais, a promoção de mudanças e transformações da realidade.

A lei da unidade e luta dos contrários remete à compreensão de que os currículos dos cursos de formação de professores se expressam formalmente por documentos (leis, diretrizes, projetos, programas) marcados por intencionalidades nem sempre claras aos olhos de todos os que os veem, também são produzidos por gestores políticos, professores e estudiosos da educação, portanto, por homens e em contextos sociais diferentes em cada época, por vezes realçando interesses antagônicos nem sempre percebidos.

Desse modo, esses currículos não são estáticos, mas modificam-se e transformam-se ao longo da história. Dito de outro forma, a lei da unidade dos contrários na verdade é o que explica que esse conjunto de leis e documentos elaborados para subsidiar a educação pública, reverberando aí a política de formação de professores, é feito a partir de interesses opostos e - por serem opostos - também não se revelam. Essas leis, à medida que dão *aparência de legalidade* aos processos educativos, escondem que a legalidade formal não é suficiente para efetivar as mudanças que são necessárias à realidade.

A partir dessa perspectiva e pensando conforme Kosik (1976, p. 15), a realidade não se apresenta aos homens tal qual ela é na sua essência. Na imediaticidade, essa realidade (políticas públicas educacionais/currículos de formação de professores da educação infantil) se apresenta como “[...] um claro-escuro de verdade e engano [...]” que busca confundir o pensamento humano. Por se apresentar na imediaticidade cotidiana do contexto de formação de professor, o objeto de estudo dessa Tese requer de nós, enquanto pesquisador/a, um olhar sistematicamente planejado e organizado que se volte à compreensão das fissuras e contradições instauradas nos processos pedagógicos, históricos, sociais e políticos que constituem o conjunto específico dessa realidade.

Quanto à lei da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas, essa tem relação com o conteúdo e a forma dos objetos investigados. Martins e Lavoura (2018, p. 230) apoiados em Cheptulin (1982) afirmam que, na perspectiva marxista, o conteúdo é compreendido como “expressão unitária do conjunto de propriedades que qualifica um determinado objeto ou fenômeno, bem como determina o grau de grandeza dessa qualidade”. Desse modo, “há no conteúdo, uma correlação imanada entre qualidade e quantidade”. A forma, por sua vez, “é a formação relativamente estável de ligações e relações dos elementos que constituem o conteúdo”.

Assim, a formação do professor de educação infantil diferencia-se das demais formações de professores pela sua especificidade na forma e no conteúdo que a sustenta e a caracteriza. No entanto, ambas as formações fazem parte de uma mesma totalidade, de um sistema nacional de educação que, por vezes, define o conteúdo educacional por diretrizes, resoluções e pareceres que não dão conta de formar o cidadão no sentido amplo da palavra - capaz de ter liberdade de escolhas, fazendo-a de forma crítica e consciente.

Lembrando que essa formação tem sua gênese na educação infantil. Assim, tanto o conteúdo da educação infantil expresso nas matrizes curriculares, nas legislações, na forma de avaliação, nos projetos pedagógicos, precisa estar alinhado com a formação do professor da educação infantil de tal forma que venham caminhar na mesma direção. Ou seja, aquela que forma o homem consciente e crítico para viver e gozar livremente dos bens e valores de sua sociedade.

A lei da negação da negação é inerente ao progresso da ciência e do conhecimento (OLIVEIRA, 2016), pois é preciso reconhecer que o que está fossilizado na formação docente se sustenta em teorias que não respondem mais às exigências atuais de formação, fazendo-se necessário romper com velhas concepções, de modo que possam dar lugar às novas. Não esqueçamos, no entanto, que o novo é criado ou recriado a partir do que já existe. Neste sentido, Burlatski (1987, p. 93) afirma que:

Esta lei determina a orientação progressiva e ascendente do desenvolvimento, a hereditariedade existente entre o velho que é negado e o novo que nega, a diferença entre as variações e movimentos progressistas e reacionários, condiciona no processo de desenvolvimento a conservação de resultados positivos obtidos em etapas anteriores e a repetição numa base superior dos traços gerais das fases de evolução antecedentes e atribui o desenrolar do processo de desenvolvimento a forma de um espiral.

O autor referenciado acima destaca a figura de uma espiral para ilustrar o movimento possível diante da existência da negação na realidade objetiva, por compreender a natureza contraditória e complexa, bem como o nascimento do novo e o fenecimento do velho com pertinência para o desenvolvimento do mundo. Se o sujeito acredita que sua prática carece de transformação e perspectiva algo novo (sem desconsiderar o velho, o já existente), é preciso focalizar nessa transição a possibilidade de novos contornos em movimentos não repetitivos e, sim, espiralados

(OLIVEIRA, 2016). A título de reflexão da realidade objetiva do curso de Pedagogia do CESC/UEMA, fazemos um destaque de como nasce o componente ludicidade no atual currículo do referido curso, por assim dizer que, na reelaboração do atual Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP-2018) do CESC/UEMA, foi definido, entre outras disciplinas para seu currículo, a Ludicidade e Educação como um componente curricular importante para a formação do/a pedagogo/a e, mais especificamente, para a formação do/a professor/a da educação infantil. Tal disciplina surge como algo novo no atual currículo e tem o propósito de subsidiar ações pedagógicas, teóricas e práticas desenvolvidas no Laboratório Lúdico Pedagógico.

Vale ressaltar que esse espaço ludo-pedagógico foi inaugurado no mesmo ano de reelaboração do atual PPCP-2018, portanto, foi oportuno pensar uma disciplina curricular que atendesse a essa necessidade formativa do/a pedagogo/a nesse contexto. No movimento da historicidade desse curso, se faz mister também esclarecer que no PPCP-2008, que antepôs o atual PPCP-2018, a disciplina Ludicidade e Educação não fazia parte do seu leque de disciplinas curriculares e a temática ludicidade era contemplada de maneira tímida na ementa da disciplina Fundamentos e Métodos da Educação Infantil que, no atual currículo, passa a ser chamada de Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil e já não aparece a temática ludicidade na sua ementa. Há que se notar que o surgimento do novo PPCP-2018 não desconsidera na sua totalidade o que já existia no PPCP-2008, mas sim, amplia ou reelabora a partir do que já existe, ao acrescentar uma disciplina específica (Ludicidade Educação) para fomentar análises e discussões formativas acerca da relação ludicidade, educação e desenvolvimento infantil.

No que se refere às categorias dialéticas de análises, elas expressam formas de ser do fenômeno investigado, sendo, portanto, formas existenciais, ontológicas e históricas do objeto/fenômeno em questão. Conforme vimos afirmando no decorrer dessa subseção, analisar um objeto ou fenômeno a partir da dialética, significa esquadrihar seus traços essenciais, necessitando, portanto, do pesquisador um grau de abstração cada vez maior, de modo que o permita chegar a unidades de análise cada vez mais tênues e simples, encontrando no objeto investigado as mediações que o determinam historicamente. O que caracteriza o Currículo do Curso de Pedagogia (sua política, suas disciplinas curriculares, suas formas culturais, a história social do professor e do aluno, dentre outros) e o diferencia dos

demaís currículos de formação de professores, de tal forma que o torna específico à formação do professor para trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil ao mesmo tempo, diferenciando-o do professor que vai trabalhar com outras áreas do conhecimento por exemplo.

Na perspectiva da ordem da realidade, Kosik (1976), Lukács (2010), Martins e Lavoura (2018) e Masson (2012), entendem que o conjunto de determinações do objeto não se revela na imediatez factual dele e que estas determinações somente podem ser alcançadas e reproduzidas em pensamento por meio do processo de abstração analítica do investigador que tem como instrumentos as categorias de análise e os conceitos nelas consubstanciados. Portanto, as categorias são elaborações lógicas do sujeito pensante, configurando-se como expressão lógica da realidade concreta. No caso da pesquisa em tela, a concreção da realidade se materializa no Currículo do Curso de Pedagogia e na formação inicial do professor de educação infantil, por isso são categorias ontológicas.

Destacamos que as categorias dialéticas, são ontológicas à ordem do ser, são formas do ser, são históricas, também são transitórias ao decifrá-las em sua historicidade. Assim, na perspectiva marxista, categorias como totalidade, práxis, contradição e mediação – as quais nos deteremos separadamente a seguir – são tomadas do MHD a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento. Nesse sentido, Masson 2012, p. 4) explica que:

Captar a realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. A categoria mediação é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos (determinações) que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A práxis representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. A contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro.

Conforme expressa Masson na citação acima, todo ser social é material, tem existência objetiva e, pela análise teórica, o homem, enquanto ser social, toma consciência das leis e categorias que o rege, que o faz e se refaz na sua essência. Ressaltamos que, ao serem abstraídas no seu movimento, nas suas relações e nexos por intermédio de conceitos, as categorias aparecem como produto do pensamento, tomam formas reflexivas, ou seja, o concreto pensado. Nessa direção Afanasiev (1968) afirma que as categorias são conceitos que refletem a realidade, quer sejam seus traços, seus nexos e suas propriedades gerais. Ressaltamos que esse refletir a realidade não se configura no plano idealista, mas sim, materialista.

Apresentamos a seguir as categorias dialéticas: totalidade, *práxis*, mediação, formação omnilateral, por compreendermos ser essas categorias que melhor respondem à necessidade de análise do nosso objeto de estudo, de uma vez que, enquanto categorias ontológicas do ser, do nosso objeto de estudo: a ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, e suas possíveis implicações na formação do professor de Educação Infantil, também explicam as múltiplas determinações do objeto aqui estudado.

É importante destacar que neste trabalho, embora as categorias em seu dinamismo e (inter)relações formem um elo (in)visível que dá sentido, uma à outra, inexistindo categorias puras e isoladas, optamos por apresentá-las separadamente apenas por uma questão didática, para facilitar sua compreensão.

### 3.1.1 A totalidade do ser enquanto categoria dialética

Essa categoria está intrinsecamente relacionada com a contradição e a mediação, de uma vez que formam um elo constitutivo, uma rede dialética de/com outros processos que vão se tornando correlatos e interligados. Ao ser elaborada por conexões, na qual o todo supera as partes e permanece em contínua construção, não há totalidade pronta e acabada, por ser ela produto da contradição e essa, por sua vez, se apoia em bases instáveis. Procuramos nos amparar em Cury (1985, p. 35) para explicitar melhor a definição de totalidade na perspectiva do método dialético, pois esse autor aponta que:

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma

ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade.

Com base em Cury (1985), os mecanismos de análise regidos pela categoria totalidade, consistem na apreensão da essência do objeto, dialeticamente organizada das partes para o todo, e do todo para as partes. Nessa perspectiva, há um movimento no qual sempre haverá algum aspecto a mais a ser articulado, pensado e (re)criado. Nem mesmo o investigador, por mais perspicaz que seja, é capaz de descobertas, de desocultações de verdades, na sua totalidade, de uma vez que “[...] o conceito de totalidade, implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente” (CURY. 1985 p, 36).

Masson (2012, p. 8) ao estudar políticas educacionais em uma perspectiva de totalidade, considera que “[...] uma determinada política educacional é um complexo que faz parte de uma totalidade social, por isso é importante o estudo da sua gênese, movimento e contradições”. Considerando então a política de formação de professores da educação infantil, considerando ainda que essa formação, notadamente, se dá por meio do Curso de Pedagogia que, por sua vez, está assentado em instituições, sejam elas públicas ou privadas, ambas regidas por leis e decretos para atender às necessidades de uma sociedade hegemônica, não podemos tratá-la em seu aparente isolamento de outras manifestações sociais.

A compreensão acerca da política de formação de professores num dado período histórico pressupõe a compreensão do desenvolvimento do conjunto dessa época. Desse modo, o método dialético vem contribuir com a constante busca de um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que possibilitam captar o seu movimento numa totalidade. Nessa abordagem, totalidade significa deliberar as máximas relações possíveis para o desvelamento do real (MASSON, 2012), ou seja, entre conexões e diversas mediações, estabelecer os diferentes aspectos que caracterizam a realidade da formação de professores/as da Educação Infantil.

Deste modo, a totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente pelas contradições existentes no real. Assim, estudar a formação do professor de educação infantil, tomando-a em sua totalidade como um curso de formação circunscrito a partir de um currículo, notadamente o Currículo do Curso de Pedagogia da UEMA, portanto, um par dialético, requer para a apreensão de sua essência, considerar a correlação de diferentes forças no processo pelo qual se define e se implementa esta formação. Nesse contexto, não devemos desconsiderar que esse processo formativo é marcado por interesses econômicos, políticos e ideológicos instaurados pelo currículo que se expressa no interior das instituições. O currículo, por sua vez, é um campo de disputas, antagonismos e contradições, depreendendo, por vezes, uma realidade multifacetada e porque não dizer, pseudoconcreta, exigindo assim, maior investimento em estudos a fim de desvelá-la, compreender suas fissuras, a quiçá transformá-la.

Ressaltamos também que a categoria totalidade não apreende toda a realidade, nem tampouco, um todo composto pela soma das partes. Nesse sentido, há a exímia necessidade de desvelar a realidade desde a sua gênese até o seu desenvolvimento, captando-a como síntese de múltiplas determinações (MARX, ENGELS 2007), A realidade, nessa perspectiva, é analisada como uma totalidade concreta e formada por outras totalidades concretas de menor complexidade. Dessa forma, Paulo Netto (1994, *apud* MASSON, 2014, p. 211) considera que:

[...] o menor componente da totalidade concreta analisada não é um componente simples, mas sim uma totalidade de menor complexidade, e destaca ainda, que uma totalidade imediata é amorfa e uma totalidade sem negatividade é morta.

Isso significa que somente é possível desvelar a realidade a partir das contradições e mediações, visto que a totalidade concreta é dinamizada pela negatividade imanente que promove a desestruturação da forma estabelecida, fazendo surgir novas formas de pensamento sobre a realidade.



#### 4.1.2 A mediação do ser enquanto categoria dialética

A mediação conjuntamente à contradição é uma das categorias eminentemente central da dialética e trata a realidade como parte integrante do ser social, como uma totalidade rica de determinação objetivas, interligações e mediações complexas, apresentando-se de forma fundamental entre o sujeito cognoscente e o mundo cognoscível. Conforme os princípios da mediação nada na natureza (homem natureza/homem social, indivíduo/sociedade, educação/formação, entre outros) está isolado, seccionado, sendo necessário ao/a pesquisador/a esse olhar cuidadoso diante do objeto estudado, pois, toda a sociedade e seus nexos devem manter uma relação dialética com toda a existência real (natural/social). Portanto, estudar o lúdico no currículo do curso de pedagogia e suas implicações na formação do professor de educação infantil, é considerar que o contexto histórico, social e político que o medeia é rico de múltiplas determinações e contradições que se interligam a outras realidades, influenciando e sendo influenciado por totalidades que se relacionam e se interconectam, formando novas situações contextuais a nível curricular do curso de Pedagogia (totalidades de totalidade).

A categoria mediação é inexistente em si própria, assim, apreender o real mediatizado à lógica dialética do pensamento é também considerar as múltiplas determinações desse real no movimento da *práxis*, inclusive a contradição. Desse modo, o pensamento opera constantemente na realidade procurando desvelar na imediatez (singularidade) a essência do fenômeno, sua totalidade, essa por sua vez, é um complexo de outras totalidades. Torriglia e Ortigara (2014, p. 194) consideram que “[...] embora o singular se apresente de forma imediata à percepção, ele existe (e não poderia não existir) com as determinações da universalidade e do campo das mediações, campo da particularidade”. O campo das medições/particularidades dá sentido à singularidade e concretude à universalidade da realidade fenomênica. Podemos, por assim dizer, que a singularidade (currículo da educação infantil, ludicidade, concepção de criança e de infância, formação do professor de educação infantil, entre outros) e a universalidade (leis, decretos, pareceres, políticas e projetos) estão em um contínuo movimento entre o centro e a periferia e vice-versa, impelidos pela particularidade/mediação e as contradições da realidade fenomênica que abarca a totalidade do Curso de Pedagogia (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014).

Nessa direção, Lukács (1968) considera que o particular representa a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal). Assim, a interconexão entre as partes é imprescindível, de uma vez que é impossível compreender o fenômeno (as implicações do lúdico na formação do professor de educação infantil) de modo isolado e por si mesmo. Para o autor, é nos nexos existentes entre singular-particular-universal que reside o fundamento que sustenta uma autêntica compreensão da realidade, no caso desta pesquisa a realidade se configura em compreender a ludicidade enquanto componente formativo do Currículo do Curso do Pedagogia e suas implicações na formação do professor de educação infantil.

Martins e Lavoura (2018) afirmam que, se por um lado, é em sua singularidade que o fenômeno revela o que ele é em sua imediaticidade, sendo indubitavelmente, esse o ponto de partida para a construção do conhecimento; por outro lado, é em sua universalidade que ele revela sua complexidade, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórico-social, contudo, nenhum fenômeno se expressa apenas em sua singularidade ou universalidade. Como opostos, identificam-se e a contínua tensão entre eles se manifesta na configuração particular do fenômeno, ou seja, em sua particularidade, o fenômeno assume as especificidades pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade de modo determinado, porém, não completo, não universal.

Nesse sentido, Arnoni (2008, p. 9) explica como o plano do imediato (singular) constitui o ponto de partida para a compreensão de uma dada totalidade, o plano do mediato (universal).

A mediação é a relação de tensão (contradição), a força negativa que une o imediato ao mediato e, por isso, também os separa e os distingue. [...] permite que, pela negação, o imediato seja superado no mediato sem que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo, ao contrário, o imediato está presente no mediato e este está presente naquele.

A partir dessa perspectiva, afirmamos que a análise de uma dada política educacional é sempre um recorte de uma totalidade maior (MASSON, 2014) e, no caso desse estudo, nosso olhar se volta para a política de formação do professor de educação infantil, mais especificamente o impacto do componente curricular

ludicidade nessa formação. Como podemos perceber, temos aí um complexo de totalidades singulares que se interconectam formando o que há de mais específico, o que caracteriza e diferencia essa formação de outras formações<sup>42</sup>. Tal singularidade ganha significado na sua particularidade/mediação, ou seja, a forma como são elaboradas suas próprias políticas de formação de professores da educação infantil em seus diversos momentos históricos e quais interesses (objetivos e subjetivos) perpassam essas políticas. Não podemos esquecer, ainda, que as múltiplas determinações desse contexto, as mais universais, advém de um sistema organicamente pensado para atender às necessidades do capital, denotando daí suas contradições no campo educacional e mais especificamente no da formação de professores.

#### 4.1.3 A práxis do ser enquanto categoria dialética

Analisar as significações da prática de formação de professores do curso de pedagogia, explicitando-as como trabalho docente arquitetado em um complexo de práticas (educativa, pedagógica e docente) portanto, marcado por múltiplas determinações e contradições, remete-nos a refletir sobre a essência da categoria dialética *práxis* em uma perspectiva ontológica do ser, pois, enquanto categoria ontológica, ela vem reafirmar a essencialidade do trabalho na formação humana e , como desdobramento desse, o trabalho docente desenvolvido no contexto da formação inicial de professores da educação infantil, sendo o entendimento da categoria trabalho docente mediado pelo currículo do curso de pedagogia e como se configura a ludicidade no referido currículo, foco desse estudo.

No entendimento da presente discussão, é importante afirmar que a *práxis* é a atividade sensível do homem e pela qual ele produz pelo trabalho seus meios de existência, sendo que, ao produzi-los, formam-se novas necessidades que já não decorrem somente da base biofísica, mas também da social. A essas novas necessidades, os homens reagem produzindo novos meios de satisfazê-las e assim sucessivamente (MACÁRIO, 2013). Buscamos refinar esta compreensão em Lukács (1981, p. 146), pois para esse autor “pela combinação da atividade social dos

---

<sup>42</sup> O que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, a atual Bases Nacional Comum Curricular, enfim a Base Nacional de Formação de Professor, para o segmento Educação Infantil.

homens na reprodução da própria vida, [...], nascem categorias e relações categoriais completamente novas, qualitativamente diversas que [...] modificam também a reprodução biológica da vida humana.”

Notadamente, a combinação da atividade social desenvolvida pelos homens implica tanto numa transformação cada vez maior e mais elaborada da natureza, como também engendra categorias e relações qualitativamente diversas que formam o conteúdo da vida social. Nesse sentido, Lukács (1981, p. 146-147, grifo do autor) considera que a sociedade “[...] encontra cada vez menos já ‘prontas’ na natureza as condições da própria reprodução as quais, ao contrário, ela cria mediante a práxis social dos homens”.

Nesse sentido, entendemos a educação como *práxis* social, constituída no/pelo trabalho, esse tomado como trabalho de formação docente regido por um pôr teleológico<sup>43</sup>. Assim, a educação enquanto *práxis* significa importante mediação para o desenvolvimento do homem e do trabalho, pois, ao tempo em que contribui para o desenvolvimento do indivíduo singular como gênero humano, e na medida em que promove a apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores e culturas desenvolvidos pela humanidade para agir frente às diferentes situações da vida, e aqui acrescentamos a vida de professor, poderá também transformar a sua própria realidade educacional, as condições de trabalho e, ao mesmo tempo, transformar-se como pessoa e como profissional.

Desse modo, a *práxis* no contexto dessa investigação tem como pressuposto compreender a ludicidade que se expressa no currículo do curso de pedagogia e, mais especificamente, como essa categoria teórica implica na formação do professor de educação infantil, depreendendo daí um sujeito social que, pelas mediações e múltiplas determinações (sociais, políticas, econômicas, pedagógicas, circunstanciais, afetivas, dentre outras), se interconecta a outras realidades, exigindo do sujeito pensante o movimento de ação, reação e reflexão sobre o fenômeno estudado. Portanto, pensar o Currículo do Curso de Pedagogia por *práxis* é também desvelar suas fraquezas e fortalezas que nem sempre se mostram à primeira vista na prática imediata e cotidiana das instituições, depreendendo daí um pensamento prático. A exemplo disso, qual valor que a ludicidade ocupa no currículo atual do

---

<sup>43</sup> A teleologia é aqui entendida como atividade ideal (prévia-ideação) orientada por uma finalidade, com vistas a atender necessidades, nos termos desenvolvidos por Lukács (2013).

curso de pedagogia do CESC/UEMA, qual a relação entre a ludicidade e as demais disciplinas do curso, que leis orientam a organização curricular desse curso, dentre tantos outros aspectos que só se revelam no movimento da pesquisa.

Nessa mesma direção, o trabalho docente, enquanto *práxis*, possibilita a ruptura de barreiras alienantes que cegam o homem na sua cotidianidade, fazendo-o perceber as contradições e as determinações que se expressam nos sistemas político, econômico e social que, pela sua imediatez, não são claros e nem bem definidos à primeira vista. (KOSIK, 1976). Ao serem construídos historicamente e cristalizados na sociedade, esses sistemas vêm em benefício de uma classe (hegemônica) em detrimento de outra (proletariado/trabalhador), exigindo daí um pensamento investigativo, reflexivo e de conjunto acerca desta realidade deformada, mas só isso não basta, é preciso transformá-la (VÁZQUEZ, 2011). Eis aí a essencialidade da *práxis* no estudo em tela.

Ressaltamos que Marx e Engels (2002) ressignificaram o conceito de *práxis* a partir das teses sobre Feuerbach. Desse modo, os autores a tem como processo teórico e prático da atividade material produtiva do homem sobre a natureza e de sua própria condição de a ela transformar e por ela ser transformado. É nesse sentido que entendemos a categoria da *práxis* como uma das categorias fundantes à compreensão do objeto de estudo desta Tese, pois à medida que adentramos aos estudos/trabalhos investigativos de uma dada realidade em uma perspectiva *práxica*, no caso deste estudo, essa realidade se expressa no campo curricular do Curso de Pedagogia da UEMA, no qual buscando compreender como a ludicidade enquanto disciplina curricular contribui para a formação do professor/a de educação infantil, nos sentirmos afetados com e por essa realidade, tanto como pesquisador quanto como docente da instituição, possibilitando, contudo, transformarmo-nos e, ao mesmo tempo, transformar a realidade.

Portanto, a *práxis* entendida conforme o MHD, é atividade prática em constante movimento e orientada por objetivos. Reafirmamos que a unidade entre teoria e prática a caracteriza como *práxis*, existindo uma relação de interdependência, ou seja, a razão de existir daquela (teoria) somente é possível mediante a existência desta (prática). Nessa perspectiva, autores como Kopnin (1978), Vázquez (2011) e Freire (2015) afirmam que a atividade teórica, por sua natureza espiritual, idealista, não pode ser concebida como *práxis*, tendo em vista

que por si só a teoria não se materializa, pois lhe falta a prática que valida, legitima ou não a atividade teórica.

#### 4.1.4 Formação omnilateral do ser enquanto categoria dialética

Optamos por iniciar a discussão aqui empreendida sobre a categoria formação omnilateral a partir das considerações que Saviani (2018) faz acerca da formação humana pois, em uma perspectiva marxistas, ambas as formações não podem ser vistas de forma isolada e excludente, pelo contrário, uma (formação humana) se faz e se refaz necessariamente na outra (formação omnilateral) o tempo todo e vice-versa, formando uma única totalidade.

Também consideramos importante explicitar que a omnilateralidade se comporta tanto como categoria do método dialético quanto do objeto estudado (OLIVEIRA, 2013). Desse modo, a formação omnilateral, a práxis, a mediação e a totalidade, enquanto categorias teóricas do método nos permitirão compreender as determinações, relações e nexos existente nesse objeto (a ludicidade no currículo do curso de pedagogia do CESC/UEMA e suas implicações na formação do professor de educação infantil) empreendido nesse estudo, ou seja, os determinantes históricos, políticos, sociais, econômicos, contextuais, circunstanciais, dentre outros, que o faz ser o que é, e como poderá vir a ser.

A formação humana/formação omnilateral, enquanto categoria do objeto, expressa as propriedades inerentes a esse objeto, aquilo que o faz ser o que é (OLIVEIRA, 2013). Contudo, isso significa dizer que estudar a educação, e mais especificamente a educação gestada na formação inicial de professores da educação infantil, nos remete a compreender que a formação humana é fruto do trabalho nas suas mais diversas acepções e, tal como defende o materialismo histórico, a finalidade do trabalho educativo é a formação omnilateral. Lembrando que, embora esta seja sua finalidade, nem sempre ela tem sido cumprida. Portanto, a categoria formação omnilateral, conjuntamente às demais categorias escolhidas nesse estudo, são indispensáveis à compreensão dele.

A humanidade não é dada naturalmente ao ser humano, assim afirma Saviani (2018). Essa premissa é a tônica desse item. Se a humanidade não é dada naturalmente ao ser humano, então o homem não nasce homem, forma-se homem, e nesse movimento de formar-se, ele produz sua existência ao transformar a

natureza e, ao mesmo tempo, transformar-se a si mesmo, no suprimento das suas necessidades.

Na perspectiva marxista, a produção da existência humana tem como chancela o trabalho, configurando-se como a atividade fundamental que pela qual o homem se humaniza, se transforma e se expande em conhecimentos. Na interface da produção da existência humana por meio do trabalho, temos as relações sociais como desdobramento desse, pois o homem, ao se relacionar com a natureza e consigo mesmo, também se relaciona com os outros homens, tornando-se um ser eminentemente social. Para Engels (2004), ao mesmo tempo em que o homem, a partir do trabalho, amplia seu domínio sobre a natureza transformando a si mesmo, transforma também sua relação com os demais homens, logo, constitui-se enquanto ser social.

Corroborando a ideia engelsiana, Carvalho, Marques e Teixeira (2020) afirmam que a humanidade é produzida por meio das relações sociais que o homem se envolve ao longo do seu processo de desenvolvimento, mediante possibilidades reais e abstratas de produção (trabalho) dessa realidade. No entanto, compreender a realidade humana, do ponto de vista da natureza e de sociedade, não consiste em tarefa fácil, de uma vez que tal realidade não se apresenta de forma direta e imediata. Embora o contato com a realidade objetiva seja necessário e primeiro passo à sua compreensão, esse não supera isoladamente o conhecimento no qual o homem se apropria das leis naturais e histórico-sociais e sobre elas atua.

Em sua acepção sócio-histórica, para que o homem compreendesse a natureza e a si próprio como um conjunto complexo que forma uma totalidade existencial, foi necessário superar os limites das sensações. Esse processo de superação foi marcado pelo trabalho e pela linguagem. Segundo Engels (2004), a linguagem surge pela necessidade de comunicação entre os homens e, mediante essa necessidade, o corpo do homem transformou-se, desenvolvendo os órgãos necessários da fala. O autor destaca que primeiro o trabalho e, depois dele e com ele, a palavra articulada, foram os dois estímulos principais para a transformação do cérebro e, conseqüentemente, dos órgãos dos sentidos. Para Engels (2004, p. 19),

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais a mais o seu desenvolvimento.

O autor em referência considera que o desenvolvimento das funções cerebrais, mediado pelo trabalho e pela palavra, possibilitou ao homem a realização de ações cada vez mais complexas e elaboradas sobre a natureza que, por sua vez, resultou em um desenvolvimento igualmente complexo de sua capacidade de compreensão e abstração, possibilitando-o planejar ações, realizar atos premeditados e conscientes, distinguindo-se dos demais animais. Contudo, foi por meio da linguagem que o homem, ao agir sobre a natureza e sobre os outros homens, desenvolveu o processo de abstração e as formas superiores de consciência. (ENGELS, 2004). Assim, a relação entre trabalho, linguagem e pensamento são processos interdependentes na constituição da realidade humana, sendo que a linguagem é a ferramenta imprescindível ao processo de construção do conhecimento.

Ressaltamos que formação humana está em Marx e Engels, principalmente, na obra *Ideologia Alemã*, pois lá os autores afirmam que a formação humana deve ser entendida como o processo de tornar-se homem por meio do trabalho (OLIVEIRA, 2013). No entanto, essa condicionante implica em dois pressupostos, o da existência humana (de primeira ordem) e o das relações sociais (de segunda ordem), ou seja, o homem deve estar vivo e, como tal, produz sua condição material na medida em que por diversas contingências e possibilidades produz sua própria existência, e, assim, produz história (CARVALHO; MARQUES; TEIXEIRA, 2020). Igualmente importante nesta construção, temos as relações sociais que se imbricam na existência humana produzindo-a. Ou seja, o homem é em essência um ser natural e social.

Partindo do pressuposto da existência humana, Marx e Engels (2007), postulam que o homem produz primeiramente para satisfazer suas necessidades básicas (comer, beber, dormir, reproduzir, defender-se), com isso produz a própria vida material. Essa condição, segundo os autores, é fundamental para a compreensão da história da formação humana e o caracterizam como primeiro fato histórico na construção da humanidade. O segundo fato histórico consiste em que o homem, ao satisfazer a sua necessidade primeira, surgem novas necessidades a serem produzidas, isso o impulsiona a continuar agindo. E o terceiro fato é aquele em que, após os homens satisfazerem suas necessidades e criarem outras, passam a reproduzir a vida e suas relações sociais. Em síntese, a produção dos meios para



a satisfação das necessidades humanas, a produção da própria vida material e a capacidade de produzirem a si mesmos, tudo isso caracteriza a dimensão social da atividade caracterizada como trabalho.

Reafirmamos a premissa de que a humanidade não é dada naturalmente ao homem. Ela é resultado de um processo social e historicamente construído, especialmente por meio do trabalho. É esse o ato que produz a essência (pensar, sentir, agir, ter vontades, gostos e atitudes, brincar, sorrir, estudar, trabalhar, entre outros) humana. (MARX; ENGELS, 2007). Entretanto, apesar de entendermos que o trabalho é o elemento central da formação humana no sentido ontológico do ser, também entendemos que, ao longo da sua historicidade, ele foi demarcado por suas idiosincrasias, contradições e interesses de classes, especialmente na sociedade capitalista. É a partir desse contexto que o trabalho assume um caráter alienante, desumanizador, contraditório e distante de sua dimensão ontológica. Na acepção marxista, o trabalho deveria ser a base da humanização e da emancipação humana, conforme sua própria ontologia. Porém, no capitalismo, ele tornou-se elemento de degradação humana, tornando o homem um ser unilateral e alienado, um mero executor de uma atividade parcial (SAVIANI, 2018; CARVALHO; MARQUES; TEIXEIRA, 2020).

Em contraposição a essa formação humana degradante, parcializada e unilateral, como resultante da alienação tanto do homem como do seu próprio processo de produção, Marx (2004) defende uma outra proposta de formação humana, ou seja, uma formação onilateral. Nesse mesmo entendimento, Manacorda (2007, p. 89-90) afirma que:

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. [...] Eis aí um homem educado com doutrinas não-ociosas, com ocupações não-estupidas, capaz de livrar-se da estreita esfera de um trabalho dividido. Trata-se do tipo de homem onilateral que Marx propõe.

Conforme os pressupostos marxistas, a formação integral propõe a união entre instrução e trabalho, caracterizando-se em elemento de transição para uma nova formação histórico-social em que seja possível a unidade entre teoria e prática,

possibilitando ao homem o domínio progressivo sobre sua atividade de forma consciente. Somente pela consciência é possível a superação do estado de alienação humana. Desse modo, afirmamos que é na perspectiva de superação do estado de alienação do homem, mediante (re)elaboração de uma nova consciência acerca do trabalho educativo no âmbito da formação inicial do professor, mais especificamente da formação do professor de educação infantil é que trazemos como centralidade desse estudo as implicações do componente curricular ludicidade para essa formação, entendendo-a como uma unidade entre a formação intelectual (teoria) e a formação manual (prática docente) de tal forma que essa unidade formativa aliada à prática social possa criar a possibilidade de uma formação omnilateral que pela qual os sujeitos (professor, graduando, criança) envolvidos no processo de ensino e aprendizagem alcancem a compreensão sobre a totalidade do processo social do qual fazem parte (MARX, 2004).

#### 4.1.5 A totalidade, a práxis, a mediação e formação omnilateral: um diálogo necessário com o objeto de estudo

Conforme vimos discutindo, no método dialético, as categorias de análise são fundamentais para o processo investigativo, de uma vez que permitem que a essência do objeto seja captada segundo as múltiplas determinações e relações historicamente dadas; explicando de outra forma, as categorias dialéticas permitem o alcance das contradições e inúmeras mediações que se interconectam à realidade, levando o/a pesquisador/a ao conhecimento dessa realidade tal como ela é no seu concreto histórico. Nessa perspectiva, Kosik (1976) adverte que a forma como o fenômeno (a coisa) se apresenta à primeira vista nos diversos contextos naturais e/ou sociais, não se mostra ao homem explicitamente tal qual se manifesta na realidade imediata, e o homem, por sua vez, não tem a faculdade de ver sua essência sem que faça um *détour*<sup>44</sup> para conhecê-lo. Assim, para captarmos a essência de uma certa realidade educacional, por exemplo, é necessário analisá-la e entender como a coisa/o fenômeno em si se manifesta nela.

Com base nesse entendimento e considerando os princípios e as leis fundamentais do MHD, escolhemos como categorias de análise do objeto de estudo

---

<sup>44</sup> O *détour* é um desvio, é o único caminho acessível ao homem para que se chegue à verdade, à essência das coisas (KOSIK, 1976).

da tese: a totalidade, a *práxis*, a mediação e a formação omnilateral, conforme dito anteriormente. Para maior entendimento, cabe aqui retomarmos ao referido objeto, ou seja, a ludicidade no currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, sua contribuição no currículo e possíveis implicações na formação do professor de Educação Infantil. Assim, nesse item, apresentamos de forma sintética como essas categorias dialogam como este objeto de estudo, de modo a iluminar e direcionar nossa análise.

Tomando como referência o conceito de totalidade expresso anteriormente por Cury (1985) no qual ele afirma que tal conceito implica em uma complexidade de fenômenos, aos quais só se pode compreendê-los tomando-os como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, igual e indistintamente e por Ciavata (2001, p. 123) que vem corroborar com o conceito de Cury ao afirmar que “[...] a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem”, é que nos remetemos a pensar no curso de Pedagogia enquanto política pública de formação de professores e, mais especificamente, professores da educação infantil em processo de formação.

Do ponto de vista da categoria totalidade, o curso de Pedagogia precisa ser compreendido do todo para as partes e vice versa, de tal modo que suas partes (currículo, disciplinas, alunos, professores, contexto social, político, histórico e econômico, as leis, etc.) ricas em múltiplas determinações são tão importantes quanto ao todo (o curso de pedagogia, enquanto política de formação de professor), que também está interconectado com outras e com estas múltiplas determinações. Dessa forma, o todo sem as partes é um vazio e as partes não existiriam sem o todo.

Desse modo, ao tentarmos compreender e explicar determinado aspecto do lúdico no currículo do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão e suas implicações na formação do professor de educação infantil, também é preciso compreendermos que esse objeto não pode ter um fim em si mesmo, pois é complexo e circunscrito em uma realidade igualmente complexa, que forma uma totalidade composta de outras totalidades menores. Assim sendo, é por meio do mecanismo da totalidade que as relações e os contextos sociais agem em um movimento contínuo impelido e mediado pelas contradições que se expressam nas

condições sociais, políticas, econômicas, afetivas entre outras contradições da realidade estudada.

Por conseguinte, a categoria mediação, pela sua centralidade no método dialético, portanto, presente também nas demais categorias, notadamente, na totalidade, na *práxis* e na formação omnilateral, torna-se fundamental para, juntamente às contradições da realidade educativa, apreender tal realidade em sua totalidade ou complexos de totalidades. Nesse sentido, a mediação é capaz de fazer o movimento dialético ao estabelecer as conexões, os elos e inter-relações entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade educativa no contexto da formação de professores da educação infantil da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Entendemos, portanto, que a totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente, sendo que a formação de professor, gestada a partir de um currículo determinado institucionalmente e determinante de uma forma de ser e/ou tornar-se professor, não se apresenta como algo cristalizado, estanque, porque tal currículo também não o é.

No que se refere à categoria da *práxis*, a entendemos segundo o sentido defendido por Vasquez (2011), ou seja, pensar por *práxis*, pressupõe uma ação transformadora pelo seu caráter intencional, circunstancial e adequado a fins. Portanto, implica em considerar o homem a partir de três vertentes básicas, ou seja, a sua relação como o meio e outros seres (caráter ontológico), o conhecimento como critério de verdade (caráter gnosiológico) e, por fim, a *práxis* como meio de transformação das circunstâncias (caráter revolucionário) (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014). É por considerar importante todas essas vertentes que escolhemos a categoria da *práxis* como ferramenta fundamental para a análise, interpretação e transformação do nosso objeto, de uma vez que representa condição necessária para a expansão da consciência filosófica da formação docente em seu sentido pleno de *práxis* que, além de interpretar, transforma.

Nessa perspectiva, ao dialogarmos com o nosso objeto de estudo, considerando-o *práxico*, torna-se imprescindível retomar às questões norteadoras desta investigação: De que forma o lúdico implicou/implica na formação docente do graduando do curso de pedagogia do Campus de Caxias – UEMA? Como os graduandos do Curso de Pedagogia compreendem o conceito de ludicidade? Qual grau de importância ocupa o componente ludicidade na constituição da matriz

curricular do curso de Pedagogia do CESC/UEMA? De uma vez que a *práxis* que se constitui unidade entre teoria e prática não se contenta em apenas interpretar, mas, também transformar, além do mais, à medida que esses pontos nos inquietam também proporcionam o movimentar da pesquisa. (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014).

A formação omnilateral comporta-se como categoria tanto do método dialético quanto do objeto (OLIVEIRA, 2013). Do ponto de vista do objeto e, mais especificamente, no campo investigativo aqui presente, a formação omnilateral pode ser considerada o anverso do trabalho educativo, e ele, por sua vez, configura-se, entre outros modos, na educação formal, constituindo, contudo, uma unidade representativa do par dialético formação omnilateral e trabalho educativo.

Reafirmando o já dito, para se compreender a educação como objeto de estudo, é necessário que se compreenda também a formação humana como fruto do trabalho e como uma das finalidades da educação, ou seja, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SANIANI, 1984, p. 2), denotando daí a expressiva dialeticidade entre o trabalho educativo e a ação de produzir homens indivíduos e singulares e, ao mesmo tempo coletivos e plurais.

O Curso de Pedagogia, conforme a ANFOPE e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pela Resolução do CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, constitui-se em uma licenciatura que tem como foco principal a formação profissional de professores para trabalhar na e pela educação. Esse curso, por sua vez, é circunstanciado pelas contingências políticas, econômicas, sociais e culturais de uma determinada época e/ou contexto. Assim, vemos a omnilateralidade como categoria indispensável para a compreensão desse objeto, de uma vez que ambos (o trabalho docente como centralidade do curso de pedagogia e a formação profissional na perspectiva da omnilateralidade) formam uma totalidade.

Do ponto de vista do MHD, a formação omnilateral busca compreender o desenvolvimento do homem enquanto processo histórico de tornar-se homem por meio da sua relação com a natureza e com os outros homens, conforme já dito anteriormente. Ressaltamos que, tanto em Saviani (2007) quanto em Manacorda (2010), a formação humana é tratada no campo da educação como aquela que é capaz de superar as formas injustas e alienantes do homem na sociedade

capitalista. Desse modo, ratificamos que essa categoria é inseparável tanto do método quanto do objeto, com realce para o objeto do estudo dessa pesquisa, ou seja, a ludicidade no currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, sua contribuição no currículo e possíveis implicações na formação do professor de Educação Infantil.

Para Manacorda (2010), a formação omnilateral destacada por Marx pressupõe mais do que a união de instrução e trabalho, é preciso que a instrução seja elemento da crítica da forma como o trabalho foi se constituindo historicamente sob o modo de produção capitalista e, sobretudo, pressupõe a construção de um novo modelo de sociedade. Desse modo, a omnilateralidade, ao tempo em que requer um projeto de sociedade que resgate a integralidade da atividade humana, é também um dos elementos centrais para a superação da formação unilateral do homem.

Em síntese, é sob o ponto de vista da formação omnilateral defendida por Marx e seus seguidores que buscamos compreender nesta tese em que bases materiais (filosóficas, sociológicas, curriculares, *praxiológicas*) está assentado o lúdico no Currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA e até que ponto esse currículo norteia o trabalho de formação docente de modo a contribuir com a formação do professor de educação infantil em uma perspectiva de omnilateralidade.

Na sequência desse caminhar teórico-metodológico, expressamos os procedimentos metodológicos da pesquisa.

#### **4.2 A ancoragem dos procedimentos metodológicos**

A pesquisa se faz no pesquisar, no movimento. Também podemos afirmar que ela se dá num caminho investigativo, por vezes, marcado por obstáculos movidos por circunstâncias sociais, contextuais, políticas, que independem da vontade do pesquisador. Pela própria natureza dos obstáculos, eles se apresentam no meio do caminho de forma inesperada e o desbravamento do caminho que, à primeira vista, estaria livre para ser explorado ainda não está totalmente aberto precisando da faina reflexiva (BANDEIRA, 2014), da atividade de orientação e compartilhamento de ideias, do estudo diuturnamente travado, tanto nos livros quanto do contexto em que se aplicaria o estudo, a fim de superar os obstáculos e encontrar um novo jeito de caminhar, um novo jeito de pesquisar.

Como diria o saudoso Carlos Drummond de Andrade: “No meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho” (1928, p. 16). Parafraseando o poeta, diríamos que no meio do caminho investigativo desta pesquisa a pedra, o obstáculo que nos fez repensar e redirecionar as escolhas anteriormente definidas como instrumentos e técnicas de coleta de dados (entrevista, questionário, observação e análise de documentos) que comporiam os procedimentos metodológicos foi demarcado pela chegada global e inesperada da pandemia que, em decorrência da crise de sanitização por causa de um vírus letal aos humanos, chamado novo coronavírus, que tem como carro-chefe a doença do século presente chamada Covid-19, o qual já fez incontáveis vítimas pelo mundo inteiro, inclusive levando o Brasil ao *ranking* dos países com maior número de mortes, ou seja, superando a casa dos 600.000 (seiscentos mil) mortos. Assim, o isolamento social se apresentou como a única alternativa capaz de frear o avanço pois, de acordo com a Organização Mundial da Saúde, o contágio do vírus se daria especialmente nas aglomerações humanas, dessa forma, foi preciso instituir o distanciamento social. E, nessa perspectiva, o que era, até então, “normal” viver em sociedade (aglomerados ou não) passou a ser “anormal” pela exigência do isolamento social.

Diante desse contexto pandêmico, o sistema educacional, em todas as instâncias (estaduais, municipais, federais e particulares) mudou consideravelmente, pois, de uma hora para outra, foi necessário parar tudo e, logo depois, também abruptamente transformar os espaços educativos, que antes eram grandes aglomerações de alunos e professores em uma sala física, para espaços educativos mediados por plataformas digitais em salas virtualmente organizadas para garantir o tão necessário distanciamento social, associando tudo isso ao processo de ensino e aprendizagem.

Cabe aqui afirmar que os contextos educacionais dos diferentes países, notadamente o Brasil, as instituições de ensino, salvo algumas exceções, suspenderam as aulas presenciais desde março de 2020, início da referida crise. No entanto, em certos segmentos como Ensino Fundamental, Médio e Superior, tem-se feito uso de plataformas digitais, mídias eletrônicas diversas, sistemas televisivos, entre outras formas da tecnologia digital para operacionalizar aulas em salas virtuais, instituindo com isso o ensino remoto emergencial.

Tal situação nos impeliu a pensar, até mesmo questionar, como ficariam as pesquisas de campo, notadamente aquelas que depreendem de observações *in*

*loco*, de reuniões em espaços físicos com os partícipes, de entrevistas presenciais, entre tantos outros procedimentos metodológicos que necessariamente denotariam aglomerações? Vale ressaltar que na caminhada investigativa desta pesquisa, as inquietações em relação às escolhas dos procedimentos, técnicas e instrumentos que melhor respondessem à produção dos dados que, na pior das hipóteses, seriam normais pelo próprio contexto de pesquisa, somou-se ao que chamamos de obstáculo pandêmico. Esse aditivo nos colocou diante de algumas situações as quais foi preciso decidir e escolher outros percursos, outras formas de aplicar os instrumentos escolhidos pois, considerando o contexto, já não era mais possível fazer da forma inicialmente planejada e a pesquisa tem prazo, começo, meio e fim.

Desse modo, foi necessário suprimir um dos instrumentos (observação *in locus*), pois observar os alunos da graduação em exercício curricular de Estágio Supervisionado da Educação Infantil seria inviável nesse momento pandêmico, uma vez que as aulas presenciais das universidades, inclusive do CESC/UEMA, estavam suspensas e sem previsão de retorno. Se por um lado os estágios supervisionados da universidade estavam suspensos, por outro, as atividades escolares das redes municipais, especialmente a Educação Infantil, estavam igualmente suspensas, sendo esse o espaço *sui generis* da observação a ser realizada na pesquisa.

Contudo, foi possível combinar outros instrumentos procedimentais para a coleta dos dados, que conjugados entre si pela pesquisadora, coadunaram em compreensões de fatos e de acontecimentos fundamentais ao processo investigativo. Portanto, optamos por utilizar articuladamente, a análise de documentos, o questionário e a entrevista semiestruturada como âncoras procedimentais para o levantamento e produção dos dados. Ressaltamos que os procedimentos que comumente seriam realizados de forma presencial passaram a ser realizados por meio de plataformas digitais, mais especificamente o *Google Meet*®, *WhatsApp*® e, quando necessário, *e-mail* e telefonemas.

Com a análise de documentos (Projeto Pedagógico do Curso, matriz curricular, ementa dos componentes curriculares Ludicidade e Educação, Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil e o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, a BNCC e a BNC-FP) adentramos à compreensão dos aspectos legais da ludicidade como componente curricular obrigatório para a formação de professores/professoras.



O questionário possibilitou a construção do perfil biográfico dos/das colaboradores do estudo. E a entrevista semiestruturada configurou-se, portanto, como uma das principais fontes de coletas de dados desta pesquisa. As informações coletadas aconteceram em momentos distintos e se encontram detalhadas no quadro 3 (APÊNDICE A), no qual expressamos o plano de ação das atividades desenvolvidas durante a pesquisa.

#### 4.2.1 Procedimentos: *modus operandi* de se fazer fluir os dados

Com o intento de dar prosseguimento à pesquisa de campo, mediante os procedimentos expressos anteriormente, ou seja, a análise de documentos, o questionário e a entrevista semiestruturada, convidamos professores/as efetivos/as<sup>45</sup> do curso de Pedagogia e graduandos/as do sexto período do referido curso para que tomassem conhecimento do nosso projeto de pesquisa. O convite aos/as professores/as foi realizado oportunamente em uma reunião departamental do CESC/UEMA realizada virtualmente pela plataforma *Google Meet*® no dia 25 de setembro de 2020. Nessa oportunidade solicitamos à profa. Maria Lourdene, chefe do Departamento e coordenadora da reunião, um tempo de fala para fazer o convite e marcar o primeiro encontro coletivo objetivando a apresentação do projeto, de forma que todos/as os/as professores/as do curso tomassem conhecimento do objeto de investigação e suas especificidades. Assim, ficou combinado nessa reunião que o encontro coletivo para a apresentação do referido projeto aos docentes da instituição seria realizado pela plataforma *Google Meet*®, após o término do semestre letivo, no dia 24/11/2020.

A escolha pelos/as alunos/as da turma 2018.01 do Curso de Pedagogia se deu pelo fato de essa turma ter sido a primeira, após a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia-PPCP, que entrou em vigor em 2018, a cursar a disciplina Ludicidade e Educação, oferecida no terceiro período do curso. É importante frisar que o PPCP anterior não contemplava essa disciplina na sua

---

<sup>45</sup> O professor efetivo, via de regra, é aquele profissional aprovado em concurso público para exercer o cargo de professor, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, adquirindo estabilidade, pressupondo-se uma situação de permanência e não interrupção de sua atividade laboral. Portanto, nossa opção por professores efetivos se dá no âmbito de duas características desse status profissional, primeiro a permanência ao cargo, possibilitando-lhe fazer parte da história da instituição com sentimento de pertencimento e, segundo, pela continuidade das ações docentes.

organização curricular do Curso de Pedagogia. Outro critério para essa escolha foi o fato de esses/as alunos/as estarem, ou melhor, estariam se não fosse a situação de pandemia descrita anteriormente, motivo pelo qual tivemos que suprimir a observação, cursando a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, vindo a ser exercida (sua parte prática) nas escolas de Educação Infantil do município.

Desse modo, primeiramente fizemos um convite a todos/as os graduandos/as da turma para participar de uma reunião, a qual chamamos de encontro coletivo com os alunos, cujo objetivo foi apresentar o projeto de pesquisa para que os conhecessem e a partir daí lançar o convite para a participação dele/as na pesquisa. Ressaltamos que essa primeira ação foi facilitada pelo fato de termos sido professora dessa turma por dois períodos subsequentes (3º e 4º), tempo em que foram criadas diversas conexões entre professora e alunos/as, possibilitando também nosso acesso a eles/as. Desse modo, utilizamos o grupo de *WhatsApp*® dos/as alunos/as da turma para marcar a data do encontro coletivo e direcionar como seria realizado, então combinamos para o dia 29/10/20, tendo como espaço virtual a plataforma do *Google Meet*®.

- a) Do convite ao encontro coletivo com os/as graduandos/as do curso de Pedagogia CESC/UEMA

Conforme combinado previamente por *WhatsApp*®, realizamos no dia 29/10/20 o primeiro encontro com os/as alunos/as da turma 2018.01 do sexto período objetivando apresentar o projeto e daí formalizar o convite de participação deles/as na referida investigação. Destacamos que a turma era composta por 45 (quarenta e cinco) alunos/as, embora o convite tenha se estendido a todos/as, não pudemos contar com a presença integral da turma, e muitos justificaram suas ausências explicando situações de ordem pessoal ou indisponibilidade de horário por causa de seus trabalhos, de uma vez que optamos por realizar a reunião em um dia útil da semana, ou seja, uma quinta-feira. Portanto, entre os convidados, compareceram apenas 23 graduandos/as<sup>46</sup>, esse número não nos desapontou, pois,

---

<sup>46</sup> É importante esclarecer que entre os/as graduandos/as que se fizeram presentes nesse encontro 21 (doze) eram do sexo feminino e 02 (dois) do masculino, daí optamos por fazer referência a ambos os sexos (os/as) no interior do texto.

além de tê-los deixado livres à aceitação ou não do convite, também sabíamos que os/as graduandos/as noturnos do Curso de Pedagogia, como é o caso dessa turma, salvo raras exceções, são além de estudantes, também trabalhadores/as.

Iniciamos a atividade às 15h e, ao tempo em que agradecemos a presença de todos/as, também lhes demos às boas-vindas. Como todos/as já se conheciam, não houve necessidade de apresentação. Relembramos o objetivo do encontro e iniciamos, por *PowerPoint*, a apresentação do projeto intitulado: a Ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA e suas implicações no currículo e na formação do/a professor/a de Educação Infantil. Outrossim, deixamos os/as graduandos/as bem à vontade para perguntar e tirar as dúvidas que surgissem acerca do projeto. Ressaltamos que não houve interrupção alguma no decorrer da exposição, percebemos que os/as alunos/as ficaram muito atentos/as e demonstraram interesse em conhecer o projeto.

Ao término da apresentação, perguntamos quem gostaria de ser colaborador/a<sup>47</sup> da pesquisa. Nesse momento uma aluna perguntou qual era o papel do/a colaborador/a. Pergunta pertinente ao nosso ver, pois independente de aceitar ou não o convite, era preciso esclarecer aos/às alunos/as quais as atribuições de cada uma das partes (pesquisadora e colaboradores) envolvidas na investigação, então, oportunamente, explicamos que os participantes iriam colaborar com a construção do levantamento dos dados empíricos por meio da entrevista semiestruturada e que, além desse instrumento, eles também iriam responder a um questionário cujo objetivo seria a formação dos perfis biográficos dos/as alunos/as que aceitassem o convite que estava sendo feito a eles naquele momento. Aproveitando a indagação da aluna, apresentamos também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), o qual lemos na íntegra para torná-los cientes de suas implicações e responsabilidades na pesquisa.

Outra aluna perguntou como seriam os encontros entre esta pesquisadora e os/as alunos/as que aceitassem o convite, ressaltando a questão do afastamento social por causa da Covid-19. Explicamos que os encontros seriam pela plataforma *Google Meet*®, previamente agendados com cada aluno que aceitassem participar da pesquisa. Após esses esclarecimentos, os/as graduandos/as se sentiram

---

<sup>47</sup> No contexto desta pesquisa optamos por denominar de colaborador/a professores/as e alunos/as constituintes do grupo que colaborou com o levantamento de dados, considerando a campo empírico da pesquisa.

motivados/as a participar da investigação. Então, negociamos que enviaríamos a todos/as os presentes naquele encontro, via *WhatsApp*®, o questionário e o Termo, sendo que esse deveria ser assinado a fim de oficializar a participação deles/as na pesquisa. Assim, ambos os instrumentos deveriam ser devolvidos no prazo de 07 (sete) dias. Desse modo, dos 23 questionários e Termos enviados, obtivemos a devolução de apenas 06 (seis) deles, conforme o tempo negociado na reunião.

Tomando como base a quantidade de instrumentos devolvidos, definimos como participantes da pesquisa 06 (seis) graduandas que, voluntariamente, decidiram colaborar com a pesquisa. A partir daí, tendo em vista a necessidade da agilidade de comunicação, redefinimos o grupo de *WhatsApp*®, formado agora por esta pesquisadora e as alunas que de fato aceitaram o convite, ao devolverem os respectivos instrumentos devidamente respondidos e assinados. Ressaltamos que, no refinamento dessa escolha, ficaram somente graduandas, ou seja, prevaleceu o sexo feminino. Sendo assim, a partir daqui, quando fizermos referência a essas interlocutoras, as trataremos de alunas ou graduandas.

b) Do convite ao encontro coletivo com os/as professores/as do Curso de Pedagogia CESC/UEMA

O primeiro encontro coletivo com os/as professores/as<sup>48</sup> do CESC/UEMA foi realizado no dia 24/11/20. Ressaltamos que o convite (APÊNDICE C) foi enviado via *WhatsApp*®, aos/as professores/as efetivos que compõem o quadro de docentes do Curso de Pedagogia da referida instituição, ao tempo de realização desta pesquisa.

O encontro durou cerca de 1h:20min, pois abrimos a sala virtual na plataforma *Google Meet*® conforme horário expresso no convite (16:00h) e, após as palavras de boas-vindas a todos/as, iniciamos a apresentação do projeto que finalizou aproximadamente às 17h:20min. Estavam presente na reunião 01 (um) professor e 03 (três) professoras, sendo que 02 (duas) professoras que não puderam estar na reunião mostraram interesse em conhecer o projeto e solicitaram que o enviássemos a elas por e-mail, e assim, o mandamos prontamente.

---

<sup>48</sup> Esclarecemos que, no contexto dos professores do curso de Pedagogia do CESC-UEMA temos atualmente (01) um professor e 11 (onze) professoras, portanto, sempre que fizermos referência ao conjunto total de professores e professoras do referido curso, usaremos a seguinte estrutura linguística: professores/as para indicar o gênero e o número do substantivo empregado.

Se faz mister explicar que o Curso de Pedagogia do CESC/UEMA conta atualmente com 12 (doze) professores/as efetivos/as, incluindo esta pesquisadora e uma outra professora que também está afastada para doutorado na Universidade Federal do Ceará. Desse modo, o convite foi feito especificamente a 10 (dez) professores/as da instituição. É importante ressaltar que além das 02 (duas) professoras que solicitaram o projeto por e-mail e manifestaram interesse, tivemos 04 (quatro) professores/as presente na reunião, portanto, foi possível socializar o projeto com 06 (seis) professores/es, no entanto, pudemos contar com 5 (cinco) deles/as que aceitaram voluntariamente o convite para participar da pesquisa. Entendemos, portanto, que foi um número significativo, pois abrangeu 50% (cinquenta por cento) da totalidade de professores/as efetivos/as e ativos/as do CESC/UEMA ao tempo da pesquisa.

A título de esclarecimento, afirmamos que o Departamento de Educação do CESC, ao qual pertence o Curso de Pedagogia, tem grande carência de professores/as efetivos/as em seu quadro, sendo que o último concurso realizado para a efetivação de professores/as (3 vagas) foi no ano de 2015, tornando assim necessário que a cada semestre ocorram concursos simplificados para a seleção de professores/as temporários que, ainda assim, não são suficientes para completar o quadro de docentes necessários ao curso, vindo a ser completado com professores/as de outros departamentos.

Destacamos que, após a apresentação do projeto, houve falas de parabéns por parte do/as professores/as e o reconhecimento da importância do projeto para a melhoria do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, especialmente nos aspectos voltados para a formação do/a professor/a de Educação Infantil. Assim, fizemos um novo convite, agora que já conheciam o projeto estariam aptos a colaborar com a construção dos dados na condição de colaboradores/as, perguntamos então quem gostaria de participar dessa atividade investigativa. A aceitação de todos os presentes foi unânime e, dessa forma, constituímos o segundo grupo de colaboradores/as da pesquisa, o dos/as professores/es.

Logo após o aceite dos/as professores/as explicamos que por causa da situação pandêmica que estávamos vivendo e sem previsões de mudanças para melhoras do quadro atual, os encontros seriam virtuais, por meio do *Google Meet*®. Acertamos também que criaríamos um grupo de *WhatsApp*® específico com os/as professores/as que aderissem ao convite, como forma de facilitar a comunicação

entre pares no contexto da pesquisa, no que todos/as aceitaram e compreenderam a proposta. Aproveitamos o momento da reunião para falar acerca da importância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como, dos instrumentos de coleta de dados, os quais eles estariam implicados.

Desse modo, explicamos que o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido seriam enviados pelo grupo de *WhatsApp*® e que as entrevistas seriam realizadas pelo *Google Meet*®, com data pré-agendada. Solicitamos então que os/as professores/as, ao receberem o Termo, o lessem na íntegra para que tomassem conhecimento de suas implicações na pesquisa e ao final assinassem como ato de compromisso assumido com a pesquisa. Assim, apresentamos o questionário e explicamos que deveria ser respondido e enviado a esta pesquisadora juntamente ao Termo devidamente assinado, pois, enquanto esse, delimitaria de fato quem iria participar da pesquisa, aquele, objetivaria o fornecimento de dados com os quais traçaríamos o perfil biográfico dos/das colaboradores/as da pesquisa.

Ressaltamos que com a realização desses dois encontros coletivos (alunos/professores) legitimamos o objetivo pretendido, ou seja, definir os/as colaboradores/as da pesquisa, sendo, portanto, 06 (seis) discentes do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA da turma 2018.01 e 05 (cinco) professores/as do referido curso e instituição, totalizando 11 (onze) colaboradores/as.

#### *4.2.1.1 O questionário como instrumento de coleta de dados: porque a escolha e como se configurou na pesquisa*

O questionário é considerado um dos mais importantes instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais, pois possibilita ao pesquisador adentrar à realidade a ser investigada, essa, à primeira vista, pode parecer caótica, confusa; exigindo uma maior sistematização acerca das lentes que a observa, de modo a permitir a compreensão das contradições do concreto e do abstrato (empíria e teoria). Nesse sentido, o questionário objetiva de forma sistemática e sequencial suscitar dos/das interlocutores/as da pesquisa, por meio de um conjunto de questões pré-elaboradas, respostas verbalmente escritas ou orais sobre o objeto pesquisado. (CHIZZOTTI, 2017).

Conforme Richardson (1999), o questionário cumpre pelo menos duas funções: descreve características e mede determinadas variáveis de um grupo social. Tomando como referência o questionário, considerando o completo atendimento do nosso propósito inicialmente planejado, optamos por esse instrumento para o fornecimento de dados que com os quais traçamos o perfil biográfico dos/das colaboradores/as desta pesquisa.

Considerando que optamos por trabalhar com dois grupos de interlocutores, nomeando-os de colaboradores/as (alunas/professores/as) que, apesar de haver convergências e similitudes entre si, também apresentam características que os diferenciam enquanto grupo, esse aspecto implicou na necessidade de elaborarmos dois diferentes tipos de questionários para a obtenção de dados suficientes à constituição dos perfis, um para ser aplicado com às graduandas (APÊNDICE D), no qual buscamos saber quem eram essas alunas, suas idades, suas formações acadêmicas, se já estavam inseridas no mercado de trabalho, porque escolheram o curso de Pedagogia entre outros aspectos e outro com os/as docentes. Desse modo, o questionário (APÊNDICE E), aplicado aos/as docentes buscou saber, além de idades e formações acadêmicas, também por tempo de atuação profissional, o tempo de docência no Ensino Superior, a carga horária dedicada à instituição entre outros pontos que serão destacados posteriormente.

Ressaltamos que ambos os questionários foram elaborados com perguntas abertas e fechadas possibilitando aos/as colaboradores/os maior liberdade nas respostas (RICHARDSON, 1999), além disso, também afirmamos que o delineamento do referido perfil se encontra expresso na subseção 6.2 do texto em tela.

#### *4.2.1.2 Entrevista: nas sendas da temática e do objeto de estudos*

Nesta parte, descrevemos aspectos que denotam o caminho que escolhemos seguir para a obtenção dos dados da pesquisa que, diante de inúmeros instrumentos de coletas de dados que se apresentam no campo das pesquisas humanas e sociais, fizemos a opção tanto pelo questionário, explicitado anteriormente, quanto pela entrevista semiestruturada. Optamos por denominar essa parte de “Entrevista: nas sendas da temática e do objeto de estudo”, de uma vez que compreendemos conforme Dias (2021) que a ideia de sendas advém de um

caminho estreito, com obstáculos naturais ou artificiais que são comuns às trilhas pouco utilizadas pelos transeuntes. Metaforicamente, entendemos também que a ludicidade no currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, enquanto objeto deste estudo, ainda se encontra como uma senda, ou como diria Kosik (1976) à primeira vista, apresenta-se obscuro e confuso, principalmente se considerarmos os poucos estudos já desenvolvidos sobre essa temática, conforme expressamos na Seção 2 do presente trabalho.

Ao perquirir, via entrevista, as sendas da temática e do objeto de estudo em tela, estamos considerando a como um dos instrumentos fundamentais nesta caminhada investigativa, bem como o passo a passo para sua construção. É importante ressaltar que a entrevista é um importante instrumento de coleta de dados, uma vez que, consiste em uma interação face a face entre o pesquisador e o interlocutor, implica em obter informações de um sujeito dotado de sentimentos, de intencionalidades; de um sujeito interativo, em que estão em jogo as percepções e expectativas do outro e de si, ou seja, os protagonistas: pesquisador e pesquisado, conforme afirma Szymanski (2004).

Em outra pesquisa (MEDEIROS, 2007, p. 34) anteriormente realizada por nós, a entrevista é considerada um importante instrumento, porque se por um lado “[...] permite ao pesquisador aprofundar questões surgidas no processo investigativo, tirando dúvidas e fazendo esclarecimentos a respeito de algo que possa não ter ficado claro para o investigador [...]”, por outro, “[...] permite a assimilação imediata da informação desejada independentemente do tipo de informante”. Corroborando essa ideia, Freitas (1971, p. 29) afirma que “[...] a entrevista não se reduz a uma troca de perguntas previamente preparadas, mas sim, é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica”. No percurso da interlocução entre pesquisador/a e participantes os sentidos são compartilhados, as situações vivenciadas são divididas e os horizontes espaciais criados pelos indivíduos servem como referenciais, para ambos, participantes e pesquisadores (MEDEIROS, 2007).

Portanto, nessa dinâmica interativa, face a face, conforme sugerem Szymanski (2004), Medeiros (2007) e Freitas (1971), realizamos a entrevista individual com os/as 10 (dez<sup>49</sup>) colaboradores da pesquisa e, tal qual o questionário, dado ser grupos diferentes, foi necessário elaborarmos roteiros diferentes para as

---

<sup>49</sup> Ao tempo da realização da entrevista uma professora desistiu de continuar colaborando, alegando indisponibilidade de tempo.



entrevistas das graduandas, (APÊNDICE F) e dos/das professores/as (APÊNDICE G). O objetivo desse procedimento foi de compreender, a partir do que pensam professores/as e alunos/as, aspectos do Currículo do Curso de Pedagogia, mais especificamente, as implicações que a ludicidade enquanto componente curricular formativo exerce no processo de formação do/a futuro/a professor/a da Educação Infantil.

Ressaltamos que a elaboração das entrevistas demandou de nós revisitarmos os objetivos específicos e as questões norteadoras da pesquisa expressos no quadro 2, a fim de não perder de vista o objeto investigado.

**Quadro 2 – Demonstração dos objetivos específicos e as questões norteadora da pesquisa**

QUESTÕES NORTEADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
O que tem sido estudado nas teses e dissertações em Educação acerca da tríade ludicidade, currículo do curso de pedagogia e formação do professor de Educação Infantil?	Identificar o que tem sido produzido cientificamente em nível <i>stricto sensu</i> em Educação sobre ludicidade, currículo do curso de pedagogia e formação do professor de Educação Infantil, no contexto brasileiro.
De que forma o lúdico implicou/implica na formação docente do/a graduando/a do Curso de Pedagogia do <i>Campus</i> de Caxias – UEMA?	Reconhecer as implicações que o lúdico exerce na formação do/a graduando/a do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA.
Como os/as graduandos/as do Curso de Pedagogia compreendem o conceito de ludicidade?	Compreender como graduandos/as do Curso de Pedagogia vêm se apropriando do conceito de ludicidade em seus diversos contextos formativos.
Qual grau de importância ocupa o componente ludicidade na constituição das disciplinas que formam a matriz curricular do curso de Pedagogia do CESC/UEMA.	Identificar na matriz curricular do curso de Pedagogia em quais disciplinas o componente ludicidade está contemplado.

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa. Data: 18. jan. 21

A título de esclarecimento afirmamos que as entrevistas foram realizadas mediante um roteiro semiestruturado, pois consideramos que essa modalidade deixa o/a entrevistado/a mais livre para expressar suas opiniões, seus pensamentos, se assim o é, o/a pesquisador/a, por seu turno, não fica preso a questões fechadas, que o impossibilita de ver o que se passa nas entrelinhas (um riso, uma pausa, um olhar diferenciado, uma entre tantas outras expressões) do discurso proferido pelo/a entrevistado/a e que poderão estar carregadas de sentidos e significados.

Conforme dito anteriormente, em consideração à situação de pandemia por causa da Covid-19, impedindo-nos de realizar encontros presenciais, as entrevistas

foram realizadas pela plataforma *Google Meet*®. Ressaltamos que esse procedimento, embora realizado de forma remota, não perdeu as características de uma entrevista presencial, de uma vez que as perguntas foram respondidas concomitantes e oralmente na plataforma. Também é importante esclarecer que todas as entrevistas foram gravadas em equipamento sonoro (gravador) e transcritas logo em seguida para que não perdêssemos de vista o dito, mas também o não dito, que se expressou em um gesto, em uma respiração mais profunda, em uma frase interrompido que ficou presa na garganta dos/das colaboradores.

Não é demais frisar que a entrevista se configurou como uma das principais fontes de levantamento dos dados desta pesquisa servindo de base à análise do objeto investigado, ademais, na subseção 6.3, esses dados se encontram categorizados e analisados conforme o que preconiza nosso referencial teórico metodológico.

#### *4.2.1.3 A análise de documentos como instrumento*

A escolha dos documentos é um ponto importante para o/a pesquisador/a, quando se trata da análise de documentos que buscam compreender uma dada realidade. Nesse sentido, Evangelista e Shiroma (2019) ressaltam que os documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e que compreender os significados históricos dos materiais é tarefa do/a pesquisador/a. Assim, para que possas extrair dos documentos dados da realidade objetiva, é preciso que ele/ela assuma posição ativa na produção do conhecimento.

Portanto, no contexto desta investigação, buscamos localizar, selecionar, ler, reler, sistematizar e analisar as evidências presentes nas fontes documentais selecionadas. Esse complexo de ações resulta de intencionalidades que, para além da pesquisa, vinculam-se aos determinantes mais fecundos desta investigação, quais sejam, discutir, elucidar, desconstruir e/ou (re)construir compreensões outras de mundo. (EVANGELISTA, SHIROMA, 2019).

Tomando como referência Kosik (1976), podemos afirmar que as fontes documentais possuem objetividade, mas elas não se apresentam claramente. Nessa direção, Evangelista e Shiroma (2019) afirmam que as determinações históricas dos documentos devem ser apreendidas no movimento da pesquisa, pois não estão imediatamente dadas na documentação. Partindo dessa perspectiva, não vemos o

mundo como ele é, necessitamos das mediações da teoria, da inteligência da disciplina intelectual, da reflexão, para que possamos ultrapassar os fenômenos, descolarmo-nos da sua aparência imediata para conhecê-los em suas determinações, isto é, alcançar a essência (KOSIK, 1976). Desse modo, no tempo/espaço desta pesquisa, a análise de documentos consistiu em um importante dispositivo de análise, de uma vez que serviu de complemento às informações obtidas por outros instrumentos (questionário/entrevista), contribuindo, portanto, para o desvelamento de aspectos que se apresentam, por vezes, obscuros e/ou caóticos ao objeto investigado.

Ressaltamos que a escolha dos documentos não se deu de forma aleatória. Procuramos formar o quadro documental considerando a pertinência dos documentos com o objeto de estudo da pesquisa, portanto, optamos por analisar o Currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, trazendo como recorte epistêmico o componente ludicidade e suas implicações para a formação do/a professor/a de Educação Infantil. Desse modo, examinamos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e, a partir dele, a matriz curricular, as ementas dos componentes curriculares Ludicidade e Educação, Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil e o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil. Além dos documentos específicos ao curso de Pedagogia da UEMA, nossa análise também se voltou para documentos tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a BNCC e a BNC-FP.

A realização dessa análise documental teve como objetivo identificar as implicações que o lúdico, enquanto componente curricular do Curso de Pedagogia, exerce na formação do/a professor/a de Educação Infantil, observando quais aspectos legais subsidiam a inserção da ludicidade nesse currículo. Nessa mesma direção, buscamos uma compreensão dos direcionamentos técnicos, pedagógicos, filosóficos e sociológicos que o currículo traz para a formação do/a graduando/a, notadamente o/a futuro/a professor/a de Educação Infantil, e qual o perfil profissional que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA vislumbra para o/a graduando/a dessa instituição.

Ressaltamos que mediante essa análise, e em concomitância à análise dos dados produzidos na empiria desta investigação, foi possível termos uma visão ampliada do curso no que se refere às implicações do componente ludicidade no

currículo do curso de Pedagogia e na formação do/a futuro/a professor/a de Educação Infantil dessa instituição de ensino.

#### 4.2.2 Procedimento de análise e tratamento dos dados

O olhar investigativo sobre o objeto de estudo desta pesquisa, sobretudo na perspectiva da dialética, pressupõe um processo de análise e síntese desse objeto/realidade entendendo-o rico de múltiplas determinações, sejam elas mais abrangentes (políticas, econômicas, sociais, históricas, filosóficas, entre outras) e/ou mais específicas (contextuais, circunstanciais, subjetivas, entre outras), implicando, portanto, em complexificações de pensamentos acerca dos dados produzidos. Essa complexidade se dá porque a essência do objeto/realidade não está posta claramente, denotando daí uma pseudoconcreticidade que não se revela em sua forma imediata, exigindo o desvelamento do seu conteúdo (KOSIK, 1976).

Desse modo, a análise do objeto pressupõe a construção do conhecimento científico. Esse processo por sua vez, significa ao/a pesquisador/a a elaboração de um percurso capaz de descortinar o pseudoconcreto em direção ao concreto, ou seja, um processo de superação do pseudoconhecimento em direção ao conhecimento fidedigno acerca do real, apreendido em seu movimento e desvelado em suas contradições (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Corroborando a essa ideia, Vieira (2017, p. 105) considera que o processo analítico “[...] representa momento de complexa elaboração mental em que nos debruçamos sobre os textos (orais ou escritos) dos/das partícipes, produzidos no transcorrer da pesquisa [...]”, no qual se busca, a partir do movimento do pensamento (concreto, abstrato, concreto pensado), alcançar a essência do objeto considerando as relações mediadas pelos textos (bibliográficos e/ou documentais) dos diferentes autores que fundamentaram nossa compreensão acerca da diversidade de temas e de aspectos abordados.

Em uma perspectiva bakhtiniana, a análise implica em colocar o texto dos/das colaboradores/as (suas falas, seus gestos e expressões) da pesquisa em evidência, considerando-o como objeto de reflexão crítica, de uma vez que “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) [...] Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 307). Para Vieira (2017), o texto consiste na forma de pensamento que o homem utiliza para se

expressar sobre o que pensa acerca de uma dada realidade, suas emoções, suas próprias experiências e as relações estabelecidas no contexto de sua vida pessoal e profissional. Portanto, o texto é um conjunto complexo de totalidades representacionais de uma determinada realidade.

Nessa direção, Orlandi (2005) e Fiorin (2010) compreendem o texto como instrumento que constitui uma unidade complexa de significação da análise do discurso. A partir dessa perspectiva, entendemos que o texto tomado como uma totalidade carregada de sentidos e significados, dadas as condições de sua produção, nasce como pensamento gerado dos pensamentos de outros, depreendendo-se daí que, por trás de um texto, sempre tem outro texto, outra voz ou poli vozes (ecos) (BAKHTIN, 2011; 2014).

Partindo do entendimento expresso acima, alicerçamos a análise dos dados desta pesquisa no dispositivo teórico interação verbal, na perspectiva bakhtiniana. Para Bakhtin (2011; 2014), o homem se constitui como tal por meio da interação que estabelece com o outro, demarcada pela concretude do contexto da prática. No caso desta investigação, essa concretude se dá pela realidade vivida/experenciada no contexto da UEMA por professores/as, alunos/as e esta pesquisadora, sendo esse experienciar tecido e intermediado no campo curricular do curso de Pedagogia dessa instituição que, pelo movimento da pesquisa, todos somos motivados a uma atitude responsiva um com o outro e uns com e entre os outros.

Portanto, nessa análise, consideramos a interação verbal construída nos discursos polifônicos<sup>50</sup> que se expressam nas enunciações e a partir da textualização do objeto, ou seja, na descrição, explicação e interpretação dos sentidos produzidos no contexto da pesquisa sobre as implicações do lúdico enquanto componente formativo do currículo do curso de Pedagogia na formação do professor de Educação Infantil, seus modos de pensar e realizar esse currículo, como comporta o componente ludicidade, quais políticas, que documentos orientadores, suas práticas docentes, perspectivando essa formação, caracterizando-se então, na análise do discurso.

---

<sup>50</sup> “Um texto será polifônico quando abranger diversas vozes compondo o contexto. Formado pelos vocábulos “poli” (muitos) e “fonia” (som/voz), o termo, em suma, se refere a múltiplas vozes de um discurso”. Cf. <https://www.todoestudo.com.br/portugues/polifonia-textual#:~:text=Um%20texto%20ser%C3%A1%20polif%C3%B4nico%20quando,dentro%20de%20uma%20outra%20obra>. Acesso em: 02 fev. 2022.

A partir desse dispositivo de análise foi possível interpretar as narrativas enunciadas, buscando o que estava dito, mas também os não ditos, aquilo que os/as colaboradores/as queriam nos revelar, mas que estava escondido por trás de um gesto, um sorriso ou um olhar diferenciado. Desse modo, essa interpretação é inseparável do contexto em que foi produzida, que conforme Orlandi (2012, p. 44): “[...] Os objetos já vêm, pois, significados, dadas as condições verbais de sua existência”, assim, o significado é construído pelo eu e pelo outro, visto que não falamos no vazio, logo, os enunciados por nós produzidos são reais dentro da concretude de uma dada realidade.

Nessa mesma direção, Bakhtin (2003) afirma que o enunciado é resultante do ato da enunciação, e corresponde ao que é proferido por determinado indivíduo em um dado contexto situado histórico e socialmente que, por sua vez, está interligado à cadeia da comunicação discursiva e por isso reflete e refrata enunciados proferidos por outros enunciatários, enquanto a enunciação configura o ato de fala, o ato de comunicação discursiva de natureza social e singular (VIEIRA, 2017). Portanto, na análise do lúdico no currículo do curso de Pedagogia e suas implicações na formação do professor de Educação Infantil, levaremos em conta as enunciações produzidas nas relações sociais, históricas, culturais e concretas estabelecidas entre esta pesquisadora e os/as colaboradores/as, entendendo que por estarmos mergulhados na realidade pesquisada, nossos dizeres são carregados de palavras de outros.

O processo de análise dos dados implica em posicionamentos por parte do/a pesquisador/a e, nesse sentido, Bakhtin (2011) é propositivo ao afirmar que em face da escolha estética, histórica e filosófica que fazemos ao produzir um trabalho de pesquisa, é imprescindível considerar critérios: (I) Recolher de forma precisa os dados materiais, isto é, considerar os fatos e o contexto histórico; (II) Explicar os dados materiais por meio de leis sociológicas, psicológicas e biológicas e (III) abstrair os sentidos produzidos na interação entre os sujeitos (pesquisador/pesquisado), sendo que esses sentidos referem-se tanto às perguntas quanto às respostas veiculadas no discurso. Afirmamos que esses critérios se coadunam com o método dialético, portanto, é oportuno pensar a análise dos dados considerando-os elementos fundantes.

Desse modo, buscamos uma aproximação dos critérios bakhtinianos descritos acima com o contexto analítico que constituímos em nossa pesquisa, considerando

que o nosso objeto de estudo tem relação ontológica com a formação inicial de professores, sendo essa realidade demarcada pelo diálogo entre pares que, enquanto tal, é rica de enunciados e enunciações característicos do processo dialógico.

Assim, organizamos a análise e produção dos dados da pesquisa em três momentos. Primeiramente, selecionamos de forma criteriosa documentos e fontes bibliográficas que enunciassem em seus textos oficiais e/ou científicos, ao longo da história da formação de professores, notadamente, a formação de professores do curso de Pedagogia do CESC/UEMA, as políticas que foram constituindo a formação docente tanto em âmbito nacional quanto regional e, nesse mesmo bojo, o tipo de homem que a educação forma ou deveria formar. Ressaltamos que esse primeiro momento se encontra detalhado, de forma mais específica, na seção seguinte a qual intitulamos de: *A Ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia do CESC-UEMA: uma análise documental*.

O segundo momento consistiu na materialização do levantamento dos dados que, abstraídos das entrevistas (narradas oralmente) e textualizados posteriormente, foram descritos, explicados e interpretados. É importante ressaltar que esse momento foi rico de enunciados que se expressavam na voz, no gesto, no olhar, na palavra não dita dos/das colaboradores/as da pesquisa, em interação dialógica com o objeto investigado, e mobilizada por essa pesquisadora.

Nesse momento, ao nos voltarmos de forma sistemática e criterioso ao campo empírico, elaboramos a partir dele as categorias de conteúdo e suas respectivas subcategorias específicas do objeto investigado, pois, segundo Masson (2012), as categorias de conteúdo se voltam às especificidades exclusivas do objeto de estudo e suas finalidades na investigação e se diferem das categorias do método dialético, por serem essas universais, correspondem a leis objetivas, e, por serem aquelas específicas, são da ordem da realidade/do objeto (MARTINS; LAVOURA, 2018). Não é demais destacar que, no caso desta pesquisa, a totalidade, a mediação, a *práxis* e a formação omnilateral foram as categorias dialéticas que escolhemos como lentes para a análise do nosso objeto. Portanto, os dois tipos de categorias (de conteúdo e dialéticas) são imprescindíveis à análise realizada nesta investigação.

Desse modo, elaboramos duas categorias de conteúdo. A primeira categoria a nomeamos de Ludicidade na Formação do Professor de Educação Infantil e a segunda, Ludicidade e Educação. A partir dessas duas categorias, elaboramos cinco

subcategorias, a fim de, à luz das categorias dialéticas (totalidade, mediação, práxis e formação omnilateral) e pelo dispositivo de análise interação verbal, implementarmos a análise dos dados aqui empreendidas. Portanto, temos como subcategorias: implicações do lúdico na formação do professor de Educação Infantil; grau de importância da ludicidade na matriz curricular do curso de Pedagogia do CESC/UEMA; o lúdico no Estágio Supervisionado em Educação Infantil; o conceito de ludicidade e, por último, a relação entre ludicidade, educação e formação humana. Vale dizer que essa análise está materializada na seção 6 intitulada de: O Entrecruzar de Olhares na Análise da Realidade.

O terceiro momento se referiu à análise dos dados empíricos propriamente dita. Aqui, buscamos abstrair dos ditos e considerados expressos em cada subcategoria os sentidos produzidos na interação verbal/dialógica com os/as participantes (colaboradores/as) da pesquisa. Para tanto, procuramos descrever, explicar e interpretar esses sentidos, nos apoiando no dispositivo de análise e nas categorias dialéticas que, consubstanciando-se, entre outros aspectos, nos políticos, históricos, sociais e culturais, constituem, sobremaneira, o lastro da compreensão do objeto em seu contexto concreto. Compreender a partir da realidade concreta o curso de Pedagogia do CESC/UEMA, as implicações que o lúdico exerce e se exerce na formação do/a graduando/a de Pedagogia dessa IES, considerando-o/a um/a futuro/a professor/a de Educação Infantil, é o que nos mobiliza nesta investigação.

É importante ressaltar que a interconexão mediada nas ações de descrever, explicar e interpretar os dados é elemento imprescindível ao trabalho de análise (BANDEIRA, 2014) e, na perspectiva bakhtiniana, é condição *sine qua non*, pois é entre a descrição e a explicação que se situa a atividade específica e fundamental do pesquisador nas ciências humanas, ou seja, a interpretação propriamente dita. Nesse sentido, “a comunicação discursiva não se completa na descrição e na explicação, mas nas relações de sentido produzidas na atividade de descrever, de explicar e, especialmente, de interpretar de modo compreensivo e responsivo”. (BANDEIRA 2014, p. 85).

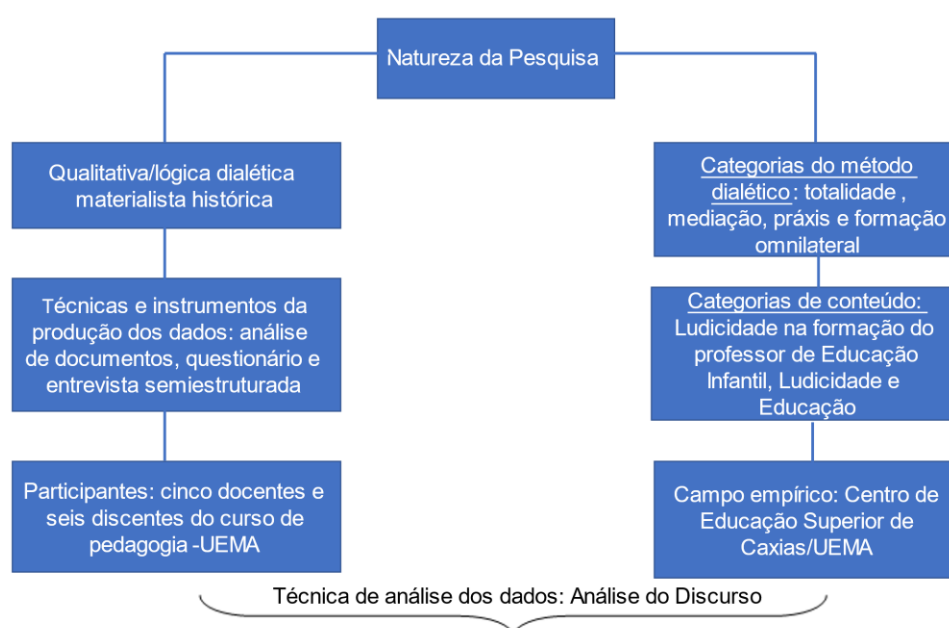
A título de esclarecimento, afirmamos que os três momentos detalhados acima não se constituíram dicotomicamente, ao contrário disso, estão necessariamente interconectados e interseccionados uns entre outros no decorrer da análise dos dados, caracterizando-se em um movimento dialético, dialógico e



*práxico*, vez que, pela própria natureza da pesquisa científica, foi preciso recorrer constantemente às teorias expressas em fontes documentais e bibliográficas devidamente escolhidas para fundamentar o arcabouço teórico da pesquisa, buscando compreender a realidade estudada a partir dessa perspectiva.

Apresentamos de forma sintética, na figura 1, aspectos referentes ao delineamento metodológico da pesquisa que serão teorizados, categorizados, analisados e interpretados ao longo das seções subsequentes.

**Figura 1 – Síntese do delineamento metodológico da pesquisa**



Fonte: Elaborado pela autora. Data: 15. jan. 2021

O delineamento teórico-metodológico da pesquisa viabiliza sua materialização a partir da sua natureza, método, lócus do estudo, instrumentos e técnicas que possibilitarão a produção e análise dos dados, de uma vez que os diversos aspectos envolvidos a esse estudo demandam um trabalho reflexivo de análise e síntese que busca desvendar o valor agregado a esses aspectos no contexto da pesquisa.

Na seção seguinte, apresentamos a análise do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA mediante documentos que organizam e orientam a prática educativa nesse contexto, com ênfase para o Projeto Pedagógico do Curso e a sua matriz curricular.

## 5 A LUDICIDADE NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESC-UEMA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem<sup>51</sup>

(ANDRADE, 2022)

Esta seção abordou sobre os documentos que subsidiam e orientam institucionalmente o Currículo do Curso de Pedagogia Licenciatura do CESC-UEMA, no qual, no tempo/espaço desta pesquisa, ao estarmos concatenados com o objeto de estudo em voga, procuramos fazer um recorte epistêmico situando o componente ludicidade nesse currículo e identificando as possíveis implicações que esse elemento exerce na formação do professor de Educação Infantil. Entendemos, conforme Evangelista e Shiroma (2019), que esta análise documental nos ajudará a compreender e abstrair os significados históricos e conceituais do componente ludicidade e o seu grau de importância no referido currículo.

Desse modo, examinamos o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) vigente da graduação em Pedagogia (UEMA, 2018) e, a partir dele, a matriz curricular, as ementas dos componentes curriculares Ludicidade e Educação, Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil e o Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Entendemos que essas disciplinas são “âncoras” da formação do/a professor/a de Educação Infantil, depreendendo daí a necessidade de uma formação pautada, entre outros aspectos, no conhecimento lúdico, essa é a nossa defesa. Ressaltamos que, para além dessa análise documental, fomos impelidos pelo movimento da própria pesquisa a trazer a voga para esta seção os projetos de pesquisa e extensão, bem como os TCC's desenvolvidos pelo período dos dez últimos anos, no contexto do curso de Pedagogia que tratavam da temática ludicidade e educação.

Antes de adentrarmos nas discussões e análise do Currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, que têm como foco a observância do componente

---

<sup>51</sup> A epígrafe escolhida para abertura dessa seção faz parte da coletânea de poemas de Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/Njl2MzYw/>. Acesso em: 12. out. 2022.

curricular ludicidade e suas implicações na formação do professor de Educação Infantil, é importante fazermos um breve passeio pela gênese histórica do curso de Pedagogia no Brasil, seus percursores, seu ideário sócio-filosófico, seu contexto político. Perquirir esse caminho de volta às origens nos leva a compreender aspectos contraditórios e incrustados no contexto de formação de professor no tempo presente, mais especificamente o curso de Pedagogia. Conforme Kopnin (1978), é conhecendo a história do objeto que é possível revelar a sua essência. Nessa mesma direção, é preciso reconhecermos que o que está fossilizado na formação docente sustenta-se em teorias que não respondem mais às exigências atuais de formação, fazendo-se necessário romper com velhas concepções, de modo que possam dar lugar às novas. O novo é criado ou recriado a partir do que já existe<sup>52</sup>. (BURLATSKI, 1987).

Para fundamentar teoricamente esta seção, apoiamo-nos em autores como Medeiros, Araújo e Santos (2021), Vygotsky, (2021), Vale, (2015), Sokolowski, (2013), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Saviani, (2004), entre outros.

### **5.1 Um panorama sobre a história do curso de pedagogia no Brasil**

O primeiro marco legal do Curso de Pedagogia no Brasil foi definido pelo Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939 que instituiu o curso na esteira da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. A década de 1930 ficou marcada por intensas mudanças políticas, econômicas e sociais oriundas da crise internacional da economia. Tal crise estabeleceu maior exigência ao mercado de trabalho, impondo à sociedade produtiva maior escolarização como condição de acesso, levando a população trabalhadora a se organizar e reivindicar mais escolas (SOKOLOWSKI, 2013). Nesse contexto, o governo começou a se mobilizar, tomando algumas iniciativas para responder a essas reivindicações, a exemplo disso, citamos a implementação da reforma Francisco Campos no âmbito do ensino secundário. Vale ressaltar que, paralelamente ao movimento governista, um grupo de intelectuais educadores sob a

---

<sup>52</sup> Ver detalhamento dessa ideia na subseção 4.1 intitulada de: A Lógica Dialética do Materialismo Histórico: o caleidoscópio do fenômeno investigado.

inspiração de novos ideais de educação lançou um movimento de renovação educacional em 1932 intitulado de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>53</sup>.

Para esses intelectuais, o processo de industrialização necessitava de emergentes políticas educacionais que modernizassem a educação, assim, defendiam uma nova pedagogia que fosse capaz de formar cidadãos adequados ao atendimento dessa necessidade. Defendiam a ideia de que era importante uma organização racional do trabalho ao ponto de valorizarem métodos de uma pedagogia que viabilizasse a realização das máximas organizadoras exigidas pelo trabalho industrial.

Segundo o Manifesto, o único caminho viável à ampliação do número de escolas e à universalização do ensino passava, necessariamente, pela formação e profissionalização dos professores e de técnicos em educação. Por isso, os Pioneiros participavam dos movimentos sociais de educadores que lutavam pela criação da universidade no Brasil (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007; SOKOLOWSKI, 2013).

O primeiro Curso de Pedagogia do Brasil foi criado na Universidade de São Paulo (USP) em 1934, seguido da Universidade do Distrito Federal, em 1935. Esse curso, assim como os demais cursos criados na Faculdade Nacional de Filosofia, constituiu-se em um curso de bacharelado que tinha como objetivo formar técnicos em Educação para atuar profissionalmente em diferentes setores da área educacional e no Mec. No que se refere à formação para a docência, essa Faculdade objetivava qualificar o professor para atuar no antigo Ensino Secundário, que corresponde hoje ao Ensino Médio.

Respaldados nas pesquisas de Medeiros, Araújo e Santos (2021) e Sokolowski (2013), afirmamos que o Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que possibilitou a criação do curso de Pedagogia no Brasil, teve como finalidade

---

<sup>53</sup>O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um forte movimento escrito na era Vargas, no ano de 1932, e “[...] consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação” (ANDRADE, 2013, p. 67). Os educadores intelectuais que mais se destacaram foram: Fernando de Azevedo, educador, ensaísta, e sociólogo, (1894-1974) “[...] o principal introdutor das concepções do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) no Brasil” (p. 67). e Anísio Teixeira, sendo esse o “pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Como teórico da educação, Anísio não se preocupava em defender apenas suas ideias. Muitas delas eram inspiradas na filosofia de John Dewey (1852-1952), de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos” (ANDRADE, 2013, p. 67).

principal dispor sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, sendo essa estrutura organizada em quatro seções principais que comportam os cursos de: Filosofia, Química, Física, Matemática, História Natural, História, Geografia, Letras Neolatinas, Letras Clássicas e Letras Anglo-germânicas. Além disso, havia uma seção especial responsável pela formação de professores no âmbito da Educação Superior, o curso de Pedagogia.

Nessa propositura, a formação de professores/as se dava somente após a conclusão dos três anos na referida graduação com a vivência na seção de Didática, ou seja, acrescentar-se-ia mais um ano de estudos destinados à obtenção do grau de licenciado. Dessa forma, esse Decreto criou um paradigma que foi adotado nos quatro cantos do Brasil, ou seja, o famoso modelo “esquema 3+1”, adotado nos cursos de licenciaturas e no Curso de Pedagogia, consistindo assim em três anos de estudo dos conteúdos cognitivos ou das disciplinas específicas, o curso de bacharelado, e um ano de conteúdos didático-pedagógicos, o curso de didática (SOKOLOWSKI, 2013; MEDEIROS; ARAÚJO; SANTOS, 2021).

Esses apontamentos indicam que o Curso de Pedagogia, ao ser criado, tinha por objeto central a formação de técnicos em educação e que, somente após a sua conclusão, o aluno ingressava no curso de Didática (seção especial), como complemento à formação de professores para lecionar nas disciplinas consideradas pedagógicas nas escolas normais (MEDEIROS; ARAÚJO; SANTOS, 2021), espaços destinados naquela época à formação de docentes para o Ensino Primário (atualmente, anos iniciais do Ensino Fundamental). É interessante destacar que o aluno de pedagogia, ao término do curso, saía com dois diplomas, um de bacharelado e outro de licenciado, sendo que esse último o habilitava a preencher qualquer cargo ou função do magistério normal das disciplinas de pedagogia, em estabelecimento públicos ou privados, e o preenchimento dos cargos ou funções de assistentes de qualquer cadeira, em estabelecimentos destinados ao ensino superior da pedagogia.

Na década de 1960, a perspectiva desenvolvimentista e tecnicista estava em plena ascensão no Brasil e, como que uma resposta a essa situação, surge a Reforma Universitária normatizada pela Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, como um novo projeto educacional que visava alinhar o Ensino Superior a essa perspectiva. Assim, a partir dessa Reforma, o Ensino Superior foi reorganizado, modificando-se, principalmente, sua estrutura e organização. Com isso, as seções

da Faculdade Nacional de Filosofia foram extintas, os cursos de graduação existentes em seu interior foram realocados em novas unidades acadêmicas das áreas específicas das quais eram partes e a seção de Didática, entendida como a parte da Licenciatura, se tornou apenas uma disciplina nas faculdades de educação ou departamentos de educação criados a partir de então (MEDEIROS; ARAÚJO; SANTOS, 2021).

As autoras em referência acima afirmam que, a partir desse contexto, o Curso de Pedagogia passou por outra mudança identitária, ou seja, foi abolida a graduação em bacharelado e reafirmado o curso de licenciatura. Para Medeiros; Araújo e Santos (2021), as novas alterações são fundamentadas no Parecer CFE nº 252, de 11 de abril de 1969, acompanhado da Resolução CFE nº 2/69, que prescreveu outro currículo mínimo para a graduação em pedagogia licenciatura e definiu a duração do curso. Com essa regulamentação, foram criadas, além das habilitações (Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar), que tiveram como foco a formação do especialista em educação, o curso de pedagogia também habilitaria para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Ou seja, em qualquer uma das habilitações, os especialistas também seriam licenciados (SOKOLOWSKI, 2013).

É importante pontuarmos que a criação das habilitações no Curso de Pedagogia não foi tão bem aceita, vindo a sofrer severas críticas por entidades da área de Educação como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e pelos professores formadores das diferentes unidades acadêmicas e instâncias universitárias. A fragmentação na formação docente e a consequente especialização do trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Básica pelo profissional formado nessa licenciatura foram os problemas mais realçados (MEDEIROS; ARAÚJO; SANTOS, 2021). É bem verdade que as habilitações na graduação contribuíram enormemente para a precarização do trabalho do profissional da educação, especialmente por serem cravadas na perspectiva tecnicista e instrumental do trabalho docente que, dentre outros aspectos, distancia a teoria da prática.

Como resposta a esse cenário de precarização da formação docente surge, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, o movimento de reformulação do Curso de Pedagogia desencadeado por professores e instituições da Educação

Superior, tendo como pauta principal a defesa da importância de se dar centralidade à docência como o pilar identitário dos Cursos de Licenciatura, inclusive o de graduação em Pedagogia (MEDEIROS; ARAÚJO; SANTOS, 2021). De acordo com o movimento, a formação de professores deveria atender a atuação docente no que concerne, hoje, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à Educação Infantil, bem como a formação de profissionais para atuação na gestão de processos educativos escolares e não escolares. Em síntese, a defesa do movimento era de desenvolver, na licenciatura, a formação do profissional da educação e não somente do professor.

Ressaltamos que foi no bojo das discussões pela reformulação do Curso de Pedagogia que nasceu, em 1994, a ANFOPE. Na interpretação de Medeiros, Araújo e Santos (2021, p. 573), essa entidade, articulada com a ANPED, foi “[...] a principal instância de defesa no que diz respeito à formação dos professores (para atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil) no Ensino Superior, na Licenciatura em Pedagogia”, acrescentamos ainda que, dentro dos seus limites, essa Associação promoveu estudos e discussões que resultaram em pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes do Curso de Pedagogia, instituídas em 2006.

A década de 1990 foi marcada pelo avanço acelerado do neoliberalismo<sup>54</sup> no Brasil e no mundo. Tal fato trouxe profundas mudanças no campo educacional e, conseqüentemente, no processo de formação de pedagogos. O governo brasileiro assumiu as novas demandas do mundo do trabalho em conformidade com os organismos internacionais. As reformas educacionais desse período emergiram das transformações produtivas (SOKOLOWSKI, 2013).

Sobre esse período escreveu Saviani (2004, p. 120):

---

<sup>54</sup>O neoliberalismo é uma redefinição do liberalismo clássico, que nasceu nos Estados Unidos da América e teve como alguns dos seus principais defensores Friedrich A. Hayek e Milton Friedman, ambos economistas. É definido como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, havendo total liberdade de comércio para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. O neoliberalismo defende a pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização, a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a adoção de medidas contra o protecionismo econômico, a diminuição dos impostos e tributos excessivos etc. Em âmbito educacional, essa corrente de pensamento e ação considera o aluno um mero consumidor do ensino e o professor, um funcionário treinado para capacitar seus alunos a se integrarem no mercado de trabalho. Cf. <https://www.significados.com.br/neoliberalismo/>. Acesso em: 02. jul. 2022.

O período atual, inaugurado com o lema “Brasil Novo”, na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional.

Segundo Sokolowski (2013), o objetivo dessas reformas foi adaptar os sistemas de ensino às regras das políticas econômicas da nova ordem mundial, substituindo o conceito de formação humana pelo de competências individuais para o mercado. A educação passou a ser defendida como aspecto central do desenvolvimento econômico. Em meio a essa nova ordem política e econômica instaurada mundialmente, os países latino-americanos, com destaque para o Brasil, passaram a ser signatários de diversos tipos de acordos e contratos com organismos internacionais (BM, UNESCO, UNICEF, entre outros) a fim de garantir a realização de projetos sociais, dentre eles, os projetos educacionais mantidos pelo capital estrangeiro, que entravam nos países sob a batuta de elevar a qualidade do ensino e da formação dos professores.

A exemplo disso, Sokolowski (2013, p. 89) afirma que:

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e pelo Banco Mundial. Houve a participação de governos, ONGs, associações profissionais e agências internacionais. Mais de 150 governos assinaram a declaração, comprometendo-se com a implantação de uma educação básica de qualidade para as crianças, os jovens e os adultos.

Ressaltamos que a Conferência Mundial de Educação para Todos foi apenas um dos entre tantos eventos ocorridos na década do “Brasil novo” (SAVIANI, 2004) que buscou implementar os projetos educacionais dos países envolvidos. Esses eventos tratavam da educação como uma necessidade para o desenvolvimento de qualquer país do mundo e como um dos principais determinantes da competitividade entre os países (SOKOLOWSKI, 2013). Nesse sentido, houve uma maior preocupação com a formação de professores, pois eles eram considerados agentes fundamentais para as mudanças econômicas do século XXI.

Com vista a atender aos acordos pré-definidos nos eventos capitaneados pelos organismos internacionais, o Brasil passou a implantar políticas no campo



educacional que se referiam à formação ou à condição dos profissionais da educação. No bojo dessas políticas, surge a elaboração da LDBEN, que define em quatro artigos<sup>55</sup> a formação de professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que a especificidade do Curso de Pedagogia e a área de atuação do pedagogo foram temáticas que fomentaram constantes debates em congressos educacionais promovidos nos últimos anos, especialmente os realizados pela ANFOPE, ANPAE e ANPED. Tais debates decorreram das definições previstas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Segundo Sokolowski (2013), foi a partir dos Pareceres CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, e CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, e também com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que ficou definido o papel do pedagogo como um profissional que tem a docência como base de sua formação, estando apto para atuar tanto na educação básica como na gestão dos processos educativos escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

É importante destacar que o curso de Pedagogia do CESC/UEMA, influenciando e sendo influenciado por todo esse estado de coisas que o Brasil vivia, na sua quinta (re) configuração ocorrida após o ano de 2006, definiu, mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2006, que o curso seria denominado Pedagogia Licenciatura, sem definição de habilitações. A partir daí definiu um amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos, visto que, ao passar por uma reforma curricular em 2013, considerou como eixo central a docência em sentido mais amplo, isto é, articulada à ideia de trabalho pedagógico, a ser considerado em espaços escolares e não escolares, conforme o Parecer CNE/CP nº 05/2005. Nessa reformulação, foi levado em conta três linhas condutoras: a) formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Educação Infantil; b) gestão democrática da educação; c) produção e difusão de novos conhecimentos educacionais (UEMA, 2018).

Como propósito ao fechamento das ideias construídas nesse panorama, ao qual nos propomos trazer indícios que marcaram a história do Curso de Pedagogia

---

<sup>55</sup> Cf. LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) Art. 04, Art. 62, Art.63 e Art. 64.

no Brasil, esclarecemos que, no ano de 2015, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial do professor em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, englobando todos os cursos de licenciatura (BRASIL, 2015), portanto, o Curso de Pedagogia já estaria contemplado.

Interessante destaque Medeiros, Araújo e Santos (2021) dão a essa questão. Para essas pesquisadoras, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais não trouxeram grandes implicações para o Curso de Pedagogia, quer na organização do seu currículo, quer na perspectiva identitária da graduação, pois a proposta das referidas Diretrizes se alinhava, em parte, às Diretrizes do Curso publicadas no ano de 2006, especialmente no que concerne ao entendimento da docência como o pilar identitário dos cursos de licenciatura. Ressaltamos, porém que, no ano de 2019, as Diretrizes publicadas em 2015 foram revogadas por intermédio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-FP) (BRASIL, 2019).

É relevante esclarecer que a subseção 3.2, intitulada de ‘Principais Enfoques Curriculares para a Formação Inicial: modos de ser e de se fazer professor/a da educação infantil’ na página 91 deste estudo, traz uma discussão mais elaborada acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor para a Educação Básica que instituiu a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-FP) (BRASIL, 2019).

## **5.2 Configurações do componente ludicidade no currículo do curso de pedagogia licenciatura do CESC/UEMA**

Iniciamos esta subseção referenciando o escritor russo Liev Tolstói (1828-1910) com sua célebre frase: “Se queres ser universal começa por pintar a tua aldeia”. Como de fato muitos pintaram, tantos outros contaram ou então cantaram e encantaram sua aldeia, e tantos mais continuam a fazê-lo (VALE, 2015). Quanto a nós, o que pretendemos aqui é (re) *pintar a nossa aldeia*, o CESC/UEMA. Não que pensemos ser representativa do universal, já que é microcosmo que faz parte de um

universo maior, o ensino superior brasileiro, porém, se revela universal ao trazer, no seu projeto de curso, as contradições da formação de professores na universidade, os pontos frágeis e as tentativas de melhorar essa área. Nesse sentido, nossa aldeia é uma totalidade<sup>56</sup>, e cada realidade dela, cada esfera, são uma totalidade de outras totalidades (MASSON, 2012), demarcadas por múltiplas determinações e contradições atuais ou já superadas.

Portanto, como queremos que nossa aldeia seja bela, transformada e transformadora, arriscamo-nos a olhá-la mais de perto e (re) desenhar e colorir aquilo que podemos ver, na certeza de que uma obra de arte nunca está acabada, mas com a pretensão de que nossos retoques possam contribuir para que ela, se não perfeita, seja inspiradora para novos fazeres (VALE, 2015). Eis, a seguir, a “nossa aldeia”. É importante dizer que o caminho trilhado rumo aos retoques dessa obra já pintada encontra-se com maior expressividade na presente subseção, ao tempo em que tentamos apresentar, a partir da análise do PPCP-2018, como se configura o componente ludicidade nesse currículo, com vista a compreender suas implicações na formação do professor de Educação Infantil e na subseção 6.1 a qual intitulamos de *CESC/UEMA: caracterização do contexto empírico da pesquisa*.

### 5.2.1 O Curso de Pedagogia licenciatura do CESC/UEMA: um olhar a partir do Projeto Pedagógico de Curso-2018

O Curso de Pedagogia Licenciatura do CESC/UEMA, após passar por várias (re)configurações e alterações curriculares, atualmente, encontra-se estruturado, organizado e fundamentado em três bases dimensionais (organização didático-pedagógica, corpo docente e tutorial e infraestrutura) que dão corpo e vida ao curso na universidade (UEMA, 2018). A nossa análise versará mais detalhadamente sobre a primeira dimensão - organização didático-pedagógica - por ser ela eminentemente pedagógica e possibilitadora de vivências lúdicas no âmbito da formação do graduando, porém, isso não significa dizer que, vez por outra, não precisemos ter um olhar especial também às outras duas dimensões, visto que é no conjunto das três dimensões que o curso se materializa.

---

<sup>56</sup>Cf. Item 4.1.1 A totalidade do ser enquanto categoria dialética.

A seguir, apresentamos no quadro 3 uma síntese com os principais aspectos históricos e sociais que foram se (re)configurando e movimentando o Curso de Pedagogia do CESC, desde a sua criação até os dias de hoje.

**Quadro 3 – Síntese das (re) configurações do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA**

Cont.

<b>Configurações /períodos</b>	<b>Principais características</b>	<b>Legislações que fundamentaram as configurações</b>
<b>1ª configuração (1968)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do curso.</li> <li>• Licenciatura curta com Habilitação em Administração.</li> <li>• Implementação do Projeto Centauro<sup>57</sup>.</li> <li>• Início das atividades docentes: 02 de janeiro de 1974.</li> </ul>	Lei nº 2821/68
<b>2ª (re)configuração (1985)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura Plena, com Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º grau.</li> </ul>	Parecer nº 76/85 Conselho Estadual
<b>3ª (re)configuração (1991 a 1995)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura Plena, com Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas de Ensino Médio.</li> <li>• Em 1992 é aprovado o Programa de Capacitação Docente do Sistema Oficial de Educação (PROCAD<sup>58</sup>).</li> <li>• Em 2001 é criado o curso de Licenciatura Plena em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância.</li> <li>• Cria-se o Núcleo de Educação à Distância-NEAD.</li> </ul>	Portaria nº 1788 –MEC em 26/09 de 1991.  Resolução nº 101/92-CONSUN/UEMA do dia 07/12/92.  Resolução n. 239/2000 CONSUN/UEMA
<b>4ª (re)configuração (2002)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O PPCP sofre ampla reformulação, e passa a ser,</li> <li>• Licenciatura Plena, com Habilitação para o Magistério da Educação Infantil, Séries do Ensino Fundamental, Matérias Pedagógicas para o Ensino Médio.</li> <li>• Introdução no currículo de disciplinas com Educação Especial, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos com suas respectivas metodologias e fundamentos.</li> </ul>	LDBEN nº. 9.394/96).  Pareceres CNE/CP nº 09/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001.  Resoluções CNE/CP nº 01/2002 e nº 02/2002.

<sup>57</sup> Considerado um projeto “audacioso, criativo, sui generis”, o Projeto Centauro tinha a conotação de uma estrela muito brilhante que formaria professores para o “Maranhão Novo” (UEMA, 2018, p.13). No cenário político, esse projeto inaugurava a era Sarney. Cf. PPCP-2018.

<sup>58</sup> O Projeto PRODAC objetivava qualificar, exclusivamente, professores das redes oficiais de ensino estadual e municipal do Maranhão, com cursos especiais, parcelados, intensivos de Licenciaturas Plenas em várias áreas, para professores em atividade na rede pública de ensino, inclusive para Pedagogia com início em 1995. Esse projeto funcionou em duas edições, no período de 1993 a 2001. (UEMA, 2018).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O curso passa a funcionar com carga horária de 3.240h.</li> <li>• Em 2004 o Programa de Qualificação Docente (PQD) substituiu o PROCAD.</li> </ul>	
<p><b>5ª (re)configuração (após ano de 2006)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O curso passou a ser denominado de Pedagogia Licenciatura.</li> <li>• As habilitações deixam de fazer parte do currículo.</li> <li>• Em 2011 foi reelaborado o seu Projeto Político Pedagógico.</li> <li>• Em 2013 passou por uma reforma curricular, vindo a ter, a partir daí, a docência como eixo central.</li> </ul>	Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006

Fonte: UEMA (2018). Data: 12. ago. 2022

Conforme o quadro síntese acima, podemos observar que o Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, em seu movimento de (re)configurações curriculares, foi se redesenhando conforme as legislações nacionais e estaduais vigentes a cada período da história das políticas de educação brasileira. Importante se faz que destaquemos dois aspectos desse movimento que não passaram despercebidos à nossa análise. O primeiro deles foi o “valor” dado à formação do professor de Educação Infantil que, não fugindo à política nacional, surge como exigência curricular do curso apenas a partir da sua quarta (re)configuração em 2002. Se considerarmos o início da sua criação em 1968, passaram-se aí 34 anos sem que a Educação Infantil fosse contemplada pelo curso de Pedagogia. Tal fato sinaliza para o descompromisso político da formação de professores para essa etapa de ensino. Kramer (1993), considera que é inaceitável que a educação para as crianças pequenas esteja a cargo de adultos que não receberam nenhum tipo de formação para isso. Não dá para não concordar com essa autora.

O outro aspecto que também merece destaque se refere à força que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006 exerceram nas alterações da última (re)configuração do curso, pois, embora o curso de Pedagogia do CESC/UEMA, desde a sua criação, tenha sido uma licenciatura, essa era uma das defesas das Diretrizes, tal licenciatura era sempre associada às habilitações. Assim, após o ano de 2006, na sua quinta (re)configuração, o curso passa a ser denominado de Pedagogia Licenciatura, sem as habilitações que estavam presentes nas (re)configurações anteriores.

Ressaltamos que as habilitações eram defendidas para os Cursos de Pedagogia desde os anos de 1960, vindo a ter vigor com o Parecer CFE nº 252/69.

Conforme falamos na subseção anterior, tanto a ideia de bacharelado quanto as habilitações que acompanharam o Curso de Pedagogia ao longo da sua história denotavam fragmentação (distanciamento entre teoria e prática) no âmbito da formação docente, além disso, a formação docente era tanto pragmatista quanto tecnicista.

#### *5.2.1.1 Um mapa do contexto encontrado: onde está a ludicidade?*

Conforme está expresso no PPCP-2018, mais especificamente na sua primeira dimensão, Organização Didático-Pedagógica, espaço reservado à explicitação das políticas institucionais do curso (ensino, pesquisa e extensão), esse é atualmente denominado Pedagogia Licenciatura, conforme sua última (re)configuração expressa no quadro 3, com sede no CESC e é regido institucionalmente pela legislação (Estatuto, Regimento Interno, Resoluções, PDI, PPI) da UEMA, decorrida das normas do Ministério da Educação/MEC, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e resoluções que dispõem sobre a formação inicial de professores, corroboradas pelo Conselho Estadual de Educação/CEE, enquanto órgão de fiscalização, acompanhamento e avaliação dos funcionamentos dos cursos de graduação, no Estado do Maranhão (UEMA, 2018).

Segundo o PPCP, o Curso de Pedagogia Licenciatura da UEMA está ligado ao Departamento de Educação, vindo a desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, vinculadas às ações das Pró-Reitorias de Graduação, Pesquisa e Extensão, respectivamente. Advertimos que nossa análise a esse documento se voltou criteriosamente para dois aspectos dessa dimensão, sendo então, suas políticas de ensino, pesquisa e extensão, e mais especificamente sua matriz curricular, os pontos que nos debruçamos nesse estudo, pois entendemos esses dois aspectos como “berços” de grandes possibilidades de organizar, planejar, conduzir e realizar com/para os graduandos do Curso de Pedagogia os conhecimentos lúdicos necessários à formação do futuro professor de Educação Infantil, visto que tal curso tem como centralidade a formação de professores para a docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Destarte, a ludicidade não se limita apenas à Educação Infantil, embora esse seja o nosso recorte, entendemos que o brincar ou o estado lúdico é inerente ao ser humano em todas as suas fases, porém, nas crianças, esse estado é mais acentuado.

Embora já tenha sido dito na seção introdutória, se faz mister aqui retomar essa informação e explicitar que esta pesquisadora faz parte do quadro efetivo de professores do Curso de Pedagogia Licenciatura do CESC desde o segundo semestre do ano de 2017, sendo que o atual PPCP foi aprovado em 2018, então, entre esse curto caminho do ingresso na instituição até a aprovação do documento, fomos abrindo os caminhos, explorando e conhecendo aspectos específicos da instituição em uma dimensão mais ampla e do curso em especial. Estavam se iniciando as discussões acerca da reformulação do PPCP-2008 à época, esse, apesar de algumas reformas curriculares, ainda permanecia em vigência. A exemplo disso, temos a estrutura curricular de 2013 explicitada na sua quinta (re)configuração, conforme quadro 3 expresso anteriormente. Assim, participamos das discussões de reelaboração do atual PPCP, víamos aquele momento como oportunidade de conhecer o curso, mas também nos sentíamos imaturos e reticentes para opinar sobre qualquer aspecto de sua reelaboração, dado o pouco tempo de convívio na instituição.

Hoje, na realização desta pesquisa, nos vemos, por opção pessoal, mas também, um desejo profissional de compreender melhor o nosso próprio espaço de trabalho e poder contribuir de forma ética, estética e lúdica com a formação desses/as futuros/as professores/as que a nós são “tutelados”. Escolher estudar as implicações da ludicidade enquanto componente curricular do Curso de Pedagogia, nos motiva a ter esse olhar mais aprofundado e maduro acerca do PPCP-2018, por ser esse documento o norteador de todas as ações e movimentos do fazer-se professor no contexto do CESC. Ressaltamos que as discussões, à época, também circulavam acerca da inserção da disciplina Ludicidade e Educação na Matriz Curricular do curso e a implementação do Laboratório Lúdico Pedagógico para o Curso de Pedagogia, aos quais trataremos posteriormente.

Desse modo, no que se refere às atividades de ensino, pesquisa e extensão e a relação desses eixos com a ludicidade, a brincadeira, o jogo e o brinquedo no contexto do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, nos atrevemos a dizer que essa relação se apresenta, ainda, de maneira bastante tímida, vez que começaram a surgir alguns projetos tanto de pesquisa quanto extensão apenas nos últimos 5 (cinco) anos. Vale esclarecer que fizemos esse levantamento consultando tanto o site da UEMA como diretamente aos professores do curso de Pedagogia. Assim, nossa busca foi fundamentada a partir do nosso objeto de estudo, com isso

procuramos saber sobre o título dos projetos, o tempo de realização, qual programa e a quantidade de bolsistas envolvidos nos projetos, consideramos, então, o período de 2010 a 2020.

No que se refere ao eixo ensino, está expresso no PPCP-2018 ações institucionais de políticas de ensino que dão indicativos de fomento à monitoria, ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e ao Programa Residência Pedagógica (PRP). Dentre essas três dimensões, procuramos saber se havia projetos de PIBID no período observado que tratassem de aspectos lúdicos no ensino da docência, foi constatado, então, que entre os projetos desenvolvidos não havia nenhum projeto que tivesse como foco a ludicidade. Essa consulta foi feita diretamente aos professores pois, no site da UEMA, não constavam projetos realizados (UEMA, 2018).

Quanto ao PRP, atualmente, está indo para a sua terceira edição sempre com o projeto denominado: A Docência no Ensino Fundamental de 1º a 5º ano: os jogos como metodologia para desenvolver o pensamento crítico e criativo. Na primeira edição, contou com a participação de 30 alunos (24 bolsistas e 6 voluntários) e foi realizado no período de agosto/2018 a agosto/2020, em duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Caxias. Segundo a professora Elizangela Fernandes Martins, responsável pelo Residência Pedagógica, o projeto já está indo para a sua terceira edição e segue o mesmo direcionamento do projeto inicial.

Vale ressaltar que “[...] as atividades de ensino são norteadas pelas Normas de Graduação e desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, materializadas na produção do conhecimento em sala de aula” (UEMA, 2018, p. 18), na relação pedagógica da prática de ensino. Nesse sentido, com a reformulação do PPCP de 2008 resultando no atual PPCP-2018, foi incluído na matriz curricular de curso, a disciplina Ludicidade e Educação. Entendemos que essa ação veio fortalecer a formação do graduando de Pedagogia, especialmente os futuros professores de Educação Infantil. É inegável a necessidade de que o professor, no seu processo formativo, venha a compreender a importância que a ludicidade exerce no desenvolvimento da criança, sendo, portanto, um elemento que deve ser incorporado, *a priori*, na sua formação inicial e, *a posteriori*, na sua prática docente (ANDRADE, 2013).

Quanto às políticas de extensão, o PPCP-2018 explicita que:



[...] as atividades de extensão visam ampliar a comunicação dos diferentes saberes produzidos no âmbito dos projetos de pesquisa, das disciplinas do Curso, dos projetos de Grupos de Estudos e Pesquisa e projetos culturais que, no conjunto se configuram como espaços de produções de saberes significativos e geradores de projetos de extensão (UEMA, 2018, p. 20).

Notamos que, no âmbito da extensão do Curso de Pedagogia Licenciatura do CESC, encontramos um número razoável de 15 projetos que têm/tinham<sup>59</sup> uma proposta lúdica para o graduando do curso de pedagogia, uma vez que esses alunos, na qualidade de bolsistas, desenvolvem projetos que são coordenados pelos professores. No quadro abaixo, apresentamos um demonstrativo dos projetos com o nome, o período de realização, o programa e o número de bolsistas envolvidos.

**Quadro 4 – Projetos de Extensão do Curso de Pedagogia que têm proposta lúdica- (2015 a 2020)**

Nome do projeto	Ano de realização	Programas	Nº de alunos envolvidos
A brinquedoteca como espaço de formação	2015-2016	PIBEX	01 bolsista
A brinquedoteca como espaço de formação	2016-2017		01 bolsista
A brinquedoteca como espaço de formação	2017-2018		01 bolsistas 01 voluntario
A brinquedoteca como espaço de formação	2018-2019	Acolher	01 bolsistas 01 voluntario
A brinquedoteca como espaço de formação	2019-2020		01 bolsistas 01 voluntario
Pé de pato, pé de pinto quem quiser que conte cinco: a contação de histórias	2017- 2018		01 bolsistas 01 voluntario
Pé de pato, pé de pinto quem quiser que conte cinco: a contação de histórias	2018-2019	Bolsa Cultura	01 bolsista 01 voluntario
Pé de pato, pé de pinto quem quiser que conte cinco: a contação de histórias	2019-2020		01 bolsista 01 voluntario
Brincar na educação infantil: o lúdico como instrumento de aprendizagem para crianças na pré-escola	2018-2019		01 bolsista
Mergulhando no jeito do povo brincar: construir, registrar e catalogar os brinquedos, brincadeiras e músicas das comunidades caxiense	2017-2018	PIBEX	01 bolsista
Lendo, escrevendo, calculando e brincando: práticas lúdicas nas salas de alfabetização	2018-2019		01 bolsista
Práticas pedagógicas dos alfabetizadores:	2018-2019		01 bolsista

<sup>59</sup>Apesar de nossa análise ter se voltado para o período de 2010 a 2020, percebemos que alguns desses projetos, tanto de extensão como de pesquisa, continuam em vigor, por isso justifica-se o termo têm/tinham quando nos referirmos ao tempo cronológico de ambos os projetos.

registrando e dialogando com as vivências lúdicas no processo de aprendizagem		
Brinquedos e brincadeiras na cidade de Caxias/MA: ontem e hoje	2018-2019	02 bolsistas
Brinquedos e brincadeiras na cidade de Caxias/MA: ontem e hoje (Renovação)	2019-2020	02 bolsistas
Brinquedos e brincadeiras na cidade de Caxias/MA: ontem e hoje	2020-2021	02 bolsistas
<b>Total de alunos contemplados</b>		<b>24</b>

Fonte: Portal eletrônico da UEMA e consulta direta aos professores. Data: 13. ago. 2022.

Conforme o quadro acima mostra, no período de 2015 a 2020, os projetos de extensão realizados contemplaram 24 alunos entre bolsistas e voluntários do curso de Pedagogia. Consideramos esse número relevante para o período analisado. Outro aspecto que merece destaque é o fato de vários projetos se repetirem ou serem renovados a cada ano, contemplando novos alunos, tal ocorrido foi observado na nossa consulta aos projetos de extensão presentes no site da UEMA, assim como também observamos que houve predominância de uma única professora na realização dos projetos. Ressaltamos que, considerando os dados do quadro 04 (quatro) acima, com destaque para os títulos dos projetos, percebemos que há uma certa preocupação por parte da instituição e de alguns professores em oferecer oportunidades brincantes no âmbito da extensão de curso aos graduandos, com destaque para os últimos 05 (cinco) anos.

Segundo o PPCP-2018, além dos projetos de extensão que contemplam a ludicidade, enquanto saber pedagógico e atividade docente a ser construída pelos graduandos na interação teórico-prática do fazer professoral, a comunidade acadêmica conta também com ações de extensão realizadas a curto prazo, dentre as quais o I Seminário Intermunicipal de Educação e Ludicidade. Essa ação tem por objetivo conhecer as práticas de ludicidade vivenciadas nas escolas do município caxiense, bem como aquelas vivenciadas em ambientes não escolares, dos municípios participantes, além disso, busca promover também discussões sobre a ludicidade como campo de conhecimento, de pesquisa e de políticas educativas em diferentes ambientes (UEMA, 2018).

Ressaltamos que o I Seminário Intermunicipal de Educação e Ludicidade: “É uma iniciativa que integra uma das ações do Laboratório Lúdico-Pedagógico do Curso de Pedagogia tendo como propósito realizar pesquisa, formação e extensão, para os alunos em licenciatura no CESC/UEMA” (UEMA, 2018, p. 20). Dessa forma,

a primeira edição do referido Seminário realizada em junho de 2017, conforme folder do evento (Anexo A), trouxe como temática: Políticas e Práticas de Ludicidade e Educação em seu I Encontro Intermunicipal de Ludicidade e Educação. Teve como público-alvo profissionais que atuam na Educação Básica como professores, coordenadores pedagógicos, técnicos pedagógicos, assessores e supervisores educacionais, bem como educadores de outras instituições não escolares, grupos populares e áreas afins, interessados na temática ludicidade e educação, caracterizando assim uma significativa ação de extensão do curso de Pedagogia do CESC. Na ocasião, foi apresentado o projeto do Laboratório Lúdico-Pedagógico do Curso de Pedagogia, que estava em processo de construção. Nesse mesmo contexto, foi realizado um simpósio com a temática: O brincar e cuidar na escola, além disso foram realizados dois Grupos de Trabalho (GT) com as temáticas: a brinquedoteca como espaço de formação (GT1) e arte e educação: cantigas de roda (GT2). É importante frisar que, ao tempo desta pesquisa, ainda não foram realizadas outras edições dessa ação.

No que se refere ao eixo das políticas de pesquisas, no PPCP-2018, está definido que as atividades de pesquisa estão vinculadas à Pró-Reitoria de Pesquisa, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) (UEMA, 2018). São desenvolvidas com recursos próprios/Bolsa UEMA e em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão (FAPEMA). É importante que se diga que o PIBIC tem por objetivo apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados à pesquisa científica.

Neste eixo, também encontramos projetos de pesquisa que têm/tinha relação direta com a ludicidade, porém, esses achados foram inferiores aos projetos de extensão. Vejamos essa configuração no quadro a seguir.

**Quadro 5 – Projetos de Pesquisa do Curso de Pedagogia que têm proposta lúdica – (2015 a 2020)**

			Cont.
Nome do projeto	Ano de realização	Programas	Nº de alunos envolvidos
Dialogando com as práticas pedagógicas dos alfabetizadores: registrando as vivências lúdicas no processo de aprendizagem.	2017 – 2018	FAPEMA	02 bolsistas
Práticas pedagógicas dos alfabetizadores:	2018 – 2019	FAPEMA	01 bolsista

registrando e dialogando com as vivências lúdicas no processo de aprendizagem			
Brinquedos e brincadeiras na cidade de Caxias/MA: ontem e hoje	2018 – 2019	FAPEMA	06 bolsistas
Brinquedos e brincadeiras na cidade de Caxias/MA – ontem e hoje (RENOVAÇÃO)	2019 – 2020	FAPEMA	01 bolsista
O jeito do povo brincar: produzindo registro dos brinquedos e brincadeiras das comunidades de Caxias/MA.	2019 – 2020	FAPEMA	01 bolsista
Os brinquedos de ontem e hoje nas vivências e memórias de Caxias	2020 – 2021	FAPEMA	01 bolsista
Brincar e brincadeiras: registro de momentos coletivos nos bairros e nas escolas de Caxias	2020 – 2021	FAPEMA	01bolsista
Total de alunos contemplados nos projetos			13 bolsistas

Fonte: Portal eletrônico da UEMA e consulta direta aos professores. Data: 13. ago. 2022.

O nosso destaque para os dados apresentados no quadro acima consiste na quantidade de alunos contemplados, apenas 13 (treze) graduandos e o número de projetos de pesquisa também foi relativamente baixo, pois foram 07 (sete) projetos desenvolvidos nos anos de 2017 a 2021, além disso, alguns projetos são repetidos ou renovados, conforme ocorreu também nos projetos de extensão. Ressaltamos que o período analisado foi de 2015 a 2020, no entanto, anterior ao ano de 2017, não houve nenhum projeto que contemplasse a ludicidade.

### *5.2.1.2 A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA: uma busca pela ludicidade no currículo*

Analisar a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, perspectivando identificar qual grau de importância ocupa o componente ludicidade na constituição dessa matriz, para uns pode ser uma questão menor, para outros pode ser até insignificante, no nosso entendimento, é uma questão central. Essa centralidade se justifica por considerarmos sua importância no desenvolvimento e na aprendizagem da criança em processo escolar<sup>60</sup>, portanto, advindo a necessidade de a ludicidade ser estudada, compreendida e internalizada como conhecimento científico e pedagógico pelo professor no curso de Pedagogia. É no âmbito desse curso que se formam os professores para o exercício da docência com as crianças, desde a Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por outro lado, conforme

<sup>60</sup>Cf. subseção 3.3: A importância do lúdico para a construção do conhecimento professoral: uma relação necessária entre Educação Infantil e desenvolvimento omnilateral da criança.

Vygotsky (2021, p. 213) a brincadeira é inerente ao ser humano, “[...] representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência, como toda atividade da consciência, forma-se originalmente na ação [...]”, por não ser inata, requer aprendizagem.

Partindo dessas prerrogativas, buscamos, mediante análise da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Licenciatura do CESC/UEMA, identificar no currículo desse curso em quais disciplinas o componente ludicidade está contemplado. Com isso, tentamos, se não corresponder na íntegra ao objetivo específico pré-definido nesta Tese, pelo menos nos aproximarmos dessa realidade com um olhar mais apurado e sistemático sobre as necessidades que se apresentam na constituição do currículo do Curso de Pedagogia do CESC na perspectiva da ludicidade, denotando daí outras possibilidades de reconstrução.

É imprescindível, dessa forma, uma contextualização socioinstitucional da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Licenciatura do CESC/UEMA, para compreendermos melhor seu ordenamento e organização disciplinar. Desse modo, buscamos o PPCP-2018 e observamos o que expressa esse documento norteador do referido curso. Então, notamos que a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA está organizada por disciplinas, em regime semestral, e são distribuídas em três núcleos de organização dos conteúdos, conforme determina o art. 12 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015.

O primeiro núcleo se refere aos estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias e das diversas realidades educacionais; o segundo núcleo se volta para o aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizados pelo projeto pedagógico dos cursos, em sintonia com os sistemas de ensino que, atendendo às demandas sociais, oportunizará outras possibilidades; o terceiro e último núcleo corresponde aos estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em várias atividades, tais como, simpósios, congressos, seminários, entre outros.

Segundo o PPCP-2018, na estrutura curricular do Curso de Pedagogia do CESC, as disciplinas estão distribuídas em 08 (oito) períodos, sendo que cada período corresponde a um semestre, importando 06 (seis) disciplinas por período. Com isso, podemos observar que o curso é composto por 48 (quarenta e oito)

disciplinas na sua totalidade. Destacamos, ainda, que todas as disciplinas, com exceção das de práticas e as de estágios (ambas têm 135 horas/aulas), são de 60 (sessenta) horas aulas (UEMA, 2018).

No quadro a seguir, apresentamos a distribuição disciplinar por período, considerando a estrutura da Matriz Curricular do Curso no PPCP-18.

**Quadro 6 – Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia Licenciatura CESC/UEMA<sup>61</sup>**

PERÍODO	DISCIPLINAS
1º	Leitura e Produção de Texto–Introdução à Pedagogia – Filosofia– Sociologia – Psicologia – Metodologia Científica.
2º	Fundamentos Antropológicos da Educação – Filosofia da Educação Sociologia da Educação –Psicologia do Desenvolvimento – História da Educação – Prática Curricular na Dimensão Político-Social.
3º	Psicologia da Aprendizagem – História da Educação Brasileira – <b>Ludicidade e Educação</b> – Linguística Aplicada e Ensino – Currículo – Prática Curricular na Dimensão Educacional.
4º	Metodologia da Pesquisa em Educação – Avaliação Educacional e Escolar – Política Educacional Brasileira– Didática – <b>Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil</b> – Prática Curricular na Dimensão Escolar
5º	Letramento e Alfabetização – Educação Especial e Inclusiva Literatura Infante-Juvenil – Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais – Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte – Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática.
6º	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa –Fundamentos e Metodologia do Ensino de História – Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia – Projeto de Pesquisa – <b>Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil.</b>
7º	Planejamento Educacional e Escolar – História da Educação do Maranhão– Organização do Trabalho Pedagógico – Gestão Educacional e Escolar – Optativa I– Estágio Curricular Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
8º	Fundamentos e Metodologia de Educação de Jovens e Adultos – Educação e relações étnico-raciais– Optativa II – Estágio Curricular Supervisionado em Áreas Específicas – Atividades Teórico-Práticas – ATP - Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Fonte: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia Licenciatura (UEMA, 2018, p. 31). Data: 14. ago. 2022

Esse quadro demonstra que, entre as disciplinas que compõem o *corpus* curricular do curso de Pedagogia, três delas (Ludicidade e Educação, Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil e o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil,) são especificamente voltadas para a formação do professor de Educação Infantil. Lembrando que foi somente a partir da sua quarta reconfiguração, após 2002, conforme demonstra o quadro 3 (p. 187), que o curso de Pedagogia do

<sup>61</sup>Vigente desde o segundo semestre de 2018.

CECSC passou a habilitar professores para o Magistério de Educação Infantil. É importante ressaltar que as disciplinas de Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil e o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil já faziam parte do currículo anterior (PPCP-2008). O ganho para o curso com a reformulação do seu PPC em 2018, no que se refere à formação do graduando que futuramente será o professor de Educação Infantil, foi à inserção da disciplina Ludicidade e Educação na matriz curricular, ganhando com isso, maior centralidade da ludicidade no Curso de Pedagogia.

Pontuamos que, ao voltarmos nosso olhar para as ementas dessas três disciplinas, e fazendo um comparativo entre as ementas da matriz curricular atual (2018) com as ementas da matriz o PPCP-2008, é perceptível que a ludicidade veio assumir centralidade no curso de Pedagogia a partir da disciplina Ludicidade e Educação, embora a ementa da disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil traga uma menção sobre o lúdico na Educação Infantil com ênfase no brincar, nas brincadeiras e nos jogos. Observamos que essa temática ainda é bastante periférica no currículo do curso, segundo expressa o PPCP-2008. Vejamos essa configuração no quadro 7.

**Quadro 7 – Comparativo das ementas das disciplinas do Curso de Pedagogia que contribuem para a formação do professor de Educação Infantil**

Cont.

DISCIPLINAS	EMENTAS	
	PPCP-2008	PPCP-2018
<b>Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil</b>	Análise dos fundamentos históricos, políticos e econômicos e social da educação Infantil. Conceito de infância, família e sua historicidade aspectos psicológicos e sociológicos. <b>O lúdico na educação infantil: o brincar, as brincadeiras e jogo.</b> Política e diretrizes para atendimento a educação infantil. Creche e pré-escola: organização estrutura e metodologias. Relação da educação infantil e o ensino fundamental.	Concepções de criança, infância e educação infantil. Contextualização histórica, cultural, social e política da Educação Infantil. Legislação que norteia a Educação Infantil no Brasil. Currículo e organização do trabalho pedagógico na educação infantil. Tendências atuais em Educação Infantil.
<b>Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil</b>	O estágio como atividade integradora entre teoria-prática. Estudo dos parâmetros curriculares da Educação infantil. Diagnóstico da realidade da Educação Básica. Planejamento	Estudo e análise global e crítica de situações da prática docente na escola brasileira, especificamente na Educação Infantil. Atividades orientadas e supervisionadas no contexto da



	e atividade docente na Educação infantil. Prática docente na Educação infantil. Avaliação e relatório das atividades desenvolvidas.	educação infantil para vivência de experiências didático-pedagógicas que enfatizam o desempenho profissional criativo a partir de observação, participação, planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem na educação infantil.
<b>Ludicidade e Educação</b>	Nada consta	<b>A ludicidade como área de conhecimento e pesquisa para o desenvolvimento humano. Análise de políticas e práticas de ludicidade como direito humano. Práticas lúdicas como práxis educativa em espaços escolares e não-escolares.</b>

Fonte: PPCP-2008 e PPCP-2018. Data: 16.08.2022.

No nosso entendimento, pela grandeza do brincar, do jogo, da brincadeira e de todo esse estado de ludicidade no desenvolvimento da criança, e por concebê-los, também, como atividade humana aprendida social e culturalmente, portanto, revestida de subjetividades, emoções diversas, imaginação e criatividade, perpassa, necessariamente, por intencionalidades e planejamentos para que seja realizada junto àqueles que aprendem, depreendendo daí uma formação lúdica, autônoma e consciente do futuro professor, especialmente aquele que vai trabalhar na Educação Infantil.

Defendemos que esse conhecimento precisa ser construído no contexto do curso de Pedagogia. Por isso, apesar dos avanços e possíveis implicações na formação do graduando de Pedagogia do CESC, pela inclusão da disciplina Ludicidade e Educação na matriz curricular, entendemos que em outras disciplinas, a exemplo das disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil, na atual matriz curricular, a ludicidade não aparece de forma explícita como conteúdo importante na formação do futuro pedagogo, deixando o professor do curso subjetivamente livre para incluir ou não esse conteúdo às suas aulas. Entendemos que isso comporta se pensar na concepção que esse professor tem de ludicidade, com qual grau de importância ele vê a relação entre desenvolvimento infantil e ludicidade.

Assim sendo, acreditamos ser uma fragilidade formativa que precisa ser revista na matriz curricular do curso. Vale destacar que a perspectiva teórica



pensada à época para trabalhar a disciplina Ludicidade e Educação foi a Psicologia Histórico-Cultural, compreendendo a ludicidade como dimensão do desenvolvimento humano. Podemos confirmar essa informação nas entrevistas dos professores pontuadas na subseção 6.3 intitulada de “*A ludicidade no currículo do curso de pedagogia e suas implicações na formação do professor de educação infantil: o tom de outras vozes*”, na qual desenvolvemos a análise dos dados da pesquisa.

No que se refere ao Estágio Supervisionado de Educação Infantil, sem fugir à regra aos demais estágios, essa disciplina está fundamentada na dimensão prática, sendo amparada pelo Parecer CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2015 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Nesse sentido: “A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...] de apoio do processo formativo do graduando” (UEMA, 2018, p. 66).

O estágio, nesse contexto de formação e de prática, pressupõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido pela instituição de trabalho e um aluno estagiário, aprendiz da ação docente. É nesse *lócus* teórico/prático, do chão da escola de Educação Infantil que o estagiário, apoiado pelo professor experiente e orientado pelo professor da academia, poderá exercer a docência com planejamentos lúdicos da ação docente em suas aulas de estágios. No entanto, essa questão não está clara na Matriz Curricular ora analisada, com já falamos, fica a critério da concepção de formação que tem o do professor de estágio.

Outro aspecto do Curso de Pedagogia Licenciatura do CESC/UEMA que não passou despercebido aos nossos olhos foi o Trabalho de Conclusão de Curso-TCC delineado no PPCP-2018. Acreditamos que as implicações, sejam elas positivas ou negativas, de um dado curso se refletem também nesse momento final de formação do graduando. O que o afetou? Onde ele se sentiu mais afetado? Como foi esse nível de afetamento? É claro que aqui não vamos detalhar esses aspectos, pois seriam temas para outra pesquisa, porém, nos interessa saber se o componente ludicidade teve alguma implicação na construção dos TCCs dos graduandos de Pedagogia do CESC. Assim, mais um levantamento de dados movimentou a pesquisa. Dessa vez, foi preciso irmos à biblioteca do CESC/UEMA.

Nesse momento, a exemplo do levantamento feito sobre os projetos de extensão e pesquisa, expressos anteriormente, também realizamos um recorte temporal de 10 (dez) anos, ou seja, de 2010 a 2020, no qual buscamos por título e ano de defesa os TCCs defendidos nesse período que contemplavam a temática ludicidade e sua relação com a educação. Vale ressaltar que boa parte (08 anos) do referido período, o curso de Pedagogia esteve amparado pelo PPCP-2008, sendo que ele não contemplava na sua matriz curricular a disciplina Ludicidade e Educação, apesar de o curso já ter como foco a formação do professor de Educação Infantil, vindo a ser acrescentada no rol disciplinar da matriz curricular do curso apenas na reelaboração do atual projeto, o PPCP-2018.

Reiteramos que o acréscimo da disciplina Ludicidade e Educação na matriz curricular do Curso de Pedagogia do CESC trouxe um ganho significativo para a formação do graduando, especialmente ao futuro professor de Educação Infantil, implicando, inclusive, na elaboração de TCCs. Ao fazermos o levantamento das monografias que contemplavam essa temática, foi notório seu aumento, especialmente nos TCCs dos anos 2018 e 2019, pois, em 2018, houve 5 (cinco) monografias que contemplaram a ludicidade e em 2019 houve 7 (sete).

Nossa busca também revelou que, no período de 2010 a 2017, houve pouco interesse dos alunos em investigar tal temática, sendo que nos anos de 2010 e 2011 não houve nenhuma pesquisa sobre ludicidade, e nos anos que se seguem, variaram entre 01 (um) e 04 (quatro) TCCs por ano de defesa. No quadro 8, apresentamos esse demonstrativo de TCCs.

**Quadro 8 – TCC defendidos no período de 2010 a 2020 que tratam da temática ludicidade**

TÍTULOS DOS TCC	ANO DE DEFESA
Nada consta	2010
Nada consta	2011
1. A Importância do Lúdico na Alfabetização das Crianças da Educação Infantil.	2012
1. A ludicidade através da Música: uma proposta metodológica para a educação infantil. 2. Educação Infantil e características do brincar: um olhar na prática dos professores. 3. O lúdico na Educação Infantil, na escola comunitária Sabastiana Costa,	

Cont.

no Bairro São Francisco em Caxias-Ma. 4. O lúdico na Educação Infantil: contextos e práticas no C.E.I Lucrécia Carneiro em Caxias-Ma.	2013
1. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil: olhando as práticas docentes. 2. Educação da infância no ensino fundamental: relações entre o brincar e o estudo. 3. Jogos e brincadeiras na construção da aprendizagem na Educação Infantil.	2014
1. A importância do brincar na educação infantil, a partir da visão das professoras. 2. A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança do Ensino Fundamental.	2015
1. Práticas Lúdicas: contribuição do lúdico no desenvolvimento da criança na educação infantil.	2016
1. A contribuição do brincar para o desenvolvimento da criança no C.E.I.M Rosina.	2017
1. Ludicidade: prática dinâmica de aprendizagem no processo de alfabetização de crianças do 1º ano do ensino fundamental. 2. O lúdico no trabalho pedagógico dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental. 3. Brincar, brincadeira, jogos e lúdico: concepção dos professores alfabetizadores. 4. O Lúdico no Processo Ensino-Aprendizagem: os desafios de aprender Matemática no ensino fundamental. 5. Vivências Lúdicas nas Práticas Pedagógicas dos Professores Alfabetizadores: narrativas das professoras.	2018
1. Educação do Campo: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização. 2. Brincadeiras Populares: um estudo sobre o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo das crianças da educação infantil. 3. O brincar e o Aprender através da Contação de Histórias na Educação Infantil da Cidade de Caxias-Ma. 4. A Ludicidade como Atividade para a Aprendizagem e Desenvolvimento de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. 5. Aprender Brincando com a Matemática: uma experiência do projeto de extensão. 6. O uso da Ludicidade para Aprendizagem e Desenvolvimento do Aluno Autista: o que dizem os professores de algumas escolas públicas de Caxias-Ma. 7. A Ludicidade no Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil.	2019
1. A Contribuição do Brinquedo e do Brincar para o Desenvolvimento Social e Educacional da Criança da Educação Infantil	2020

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora. Data: 24. ago. 2022

O último aspecto que destacamos nessa análise documental se refere ao Laboratório Lúdico-Pedagógico, do qual já mencionamos anteriormente. Ressaltamos que esse laboratório faz parte da terceira dimensão (Infraestrutura) do

PPCP-2018. O laboratório<sup>62</sup> surgiu, inicialmente, como uma necessidade de subsidiar a disciplina Ludicidade e Educação, tendo sido inaugurado no ano 2018, mesmo ano em que iniciou a vigência do PPCP-2018, assim como a inclusão da referida disciplina na matriz curricular do curso. Esse laboratório tem como objetivo central oferecer suporte didático-pedagógico e de materiais, no campo da ludicidade, para os cursos de graduação, pós-graduação, extensão universitária e para a prestação de serviços à comunidade em geral, visto que propõe a realização de atividades sistemáticas de estudos e pesquisas sobre brinquedos e jogos como objetos de conhecimento, bem como a produção de um acervo de materiais lúdicos para colaborar na formação do educador (UEMA, 2018).

Ressaltamos que, apesar do grandioso, e nós, nos atrevemos a dizer audacioso, objetivo do Laboratório Lúdico-Pedagógico, audacioso no sentido de que abarca muitas frentes, esse ainda não foi eminentemente atingido. Pressupomos que, dada a conjuntura atual, com o reflexo da pandemia da Covid-19, implicando no fechamento das instituições e no afastamento social por decretos, pouco tempo depois da sua inauguração (2018), todo esse estado de coisas tem dificultado a implementação das ações previstas no âmbito do Laboratório Lúdico-Pedagógico do Curso de Pedagogia.

No entanto, destacamos que nesse âmbito, no ano de 2018, iniciamos a realização de uma pesquisa bibliográfica financiada pela FAPEMA, intitulada de “Brincar na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural: um campo de pesquisa e formação de professor” que foi bastante significativa para a produção do conhecimento na área da ludicidade e educação, com publicações de artigos tanto em renomadas revistas nacionais – como a Revista Cocar, da Universidade Estadual do Pará (Qualis A2, quadriênio 2019-2022), como também em capítulos de livros e em diversos eventos nacionais e internacionais. É importante que se diga que, em consequência do estado pandêmico, a referida pesquisa foi concluída apenas em 2021. Entendemos que o Laboratório Lúdico Pedagógico do CESC é muito importante para a formação do graduando, em especial para o futuro professor de Educação Infantil, por agregar conhecimentos teóricos/práticos fundamentais a essa formação.

---

<sup>62</sup>Esta informação foi abstraída de entrevista realizada com professores colaboradores desta pesquisa, o Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira e a Profa. Dra. Georgyanna Andréa Silva Morais, ambos idealizadores do referido projeto.

Na seção seguinte tratamos de evidenciar as análises dos dados que a nós nos foi caro, descrever, interpretar e abstraí-los do contexto da pesquisa.

## 6 O ENTRECROUZAR DE OLHARES NA ANÁLISE DA REALIDADE

O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido. Esta é a tarefa da ciência que, sem o bom senso do cientista, pode se desviar e se perder. Não tenho dúvida do insucesso do cientista a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentido da desconfiança, a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas. Tenho pena e, às vezes, medo, do cientista demasiado seguro da segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio saber. (FREIRE, 2015, p. 62)

Esta seção foi reservada para apresentarmos o que estamos chamando de “*entrecruzar de olhares na análise da realidade*”. Entendemos que esse entrecruzamento, metodologicamente organizado, sobre a realidade ora estudada, nos permite vê essa realidade não apenas sob nossa ótica, que poderá incorrer no erro da unilateralidade, mas também adentrar no pensamento do outro, ou dos muitos outros que se expressam tanto no conhecimento já construído, portanto, historicizado e, por assim ser, está presente nas fontes bibliográficas e documentais, quanto nas enunciações narradas nas entrevistas dos/as colaboradores/as da pesquisa, depreendendo daí o nosso bom senso de pesquisadora inquieta à frente das possibilidades, certezas e incertezas, conforme dita Paulo Freire na epígrafe de abertura dessa seção.

Desse modo, a análise desenvolvida nesta seção, buscou perquirir não uma resposta exata, pois a exatidão é sempre provisória, mas sim, perspectivou uma resposta aproximada e abstraída do real imediato, conforme a questão mobilizadora da pesquisa, que consistiu em saber como o lúdico pode contribuir com a construção da formação docente dos/as graduandos/as do curso de Pedagogia do CESC/UEMA.

Consideramos importante explicitar que o processo de análise desenvolvido na obtenção de possíveis respostas e aproximações à questão de nossa pesquisa nos possibilitou a convergência aos objetivos de pesquisa, que, em âmbito geral, consistiu em analisar a contribuição do lúdico no currículo do Curso de Pedagogia do *campus* de Caxias-UEMA e suas possíveis implicações na formação do professor de Educação Infantil e, como objetivos específicos, para nos orientar nessa direção,

buscamos (I) Identificar o que tem sido produzido cientificamente em nível *stricto sensu* em Educação sobre a ludicidade, currículo do curso de pedagogia e formação do professor de educação infantil, no contexto brasileiro; (II) Reconhecer as implicações que o lúdico exerce na formação do/a graduando/a do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA; (III) compreender como graduandos do Curso de Pedagogia vêm se apropriando do conceito de ludicidade em seus diversos contextos formativos e (IV) identificar no Currículo do Curso de Pedagogia em quais disciplinas o componente ludicidade está contemplado.

É do nosso entendimento que, quando se trata de pesquisas empíricas, o pesquisador não pode desconsiderar a importância de dois aspectos para a melhor compreensão de suas análises, o primeiro é o fato de que não se pode conhecer por inteiro um objeto sem antes saber a gênese e o contexto em que ele está inserido, pois esses dois aspectos dizem muito ao analista, considerando a historicidade dos fatos; o segundo é o conhecimento acerca do perfil dos participantes da pesquisa, no nosso caso, quem são? Como e porque se constituíram professores/professoras e alunos/alunas do Curso de Pedagogia? Quais seus percursos profissionais? Entre tantos outros aspectos que caracterizam seus perfis e têm relação direta com o objeto estudado.

Para fundamentar esta seção, apoiamo-nos em teóricos como: Martins e Lavoura (2018), Martins (2006), Sousa (2016), Garcia (1999), Bakhtin (2003), Masson (2012), Cury (1985), Vygotsky (2018; 1991), Vázquez (2011), Apple (1982), Saviani (2000), Manacorda (2010), Leontiev (1978), Facci (2006), Magalhães (2016), entre outros.

Se faz importante esclarecer que antes de apresentarmos a construção das discussões mais específica acerca da análise dos dados do estudo proposto, colocamos em evidência a caracterização do contexto empírico e o perfil biográfico dos/das colaboradores/as da pesquisa no escopo dessa seção, como complemento anteposto à análise que segue na subseção 6.3 intitulada de “*A Ludicidade no Currículos do Curso de Pedagogia e suas Implicações na Formação do Professor de Educação Infantil: o tom de outras vozes*”.

## 6.1 CESC/UEMA: caracterização do contexto empírico da pesquisa

Foi escolhido como campo empírico ao desenvolvimento investigativo da pesquisa o Centro Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão, denominado CESC/UEMA, localizado no município de Caxias no Estado do Maranhão. Assim, apresentamos de forma sintética como se deu historicamente a constituição do *campus* universitário, já que o CESC faz parte de um conjunto de centros que compõem a referida universidade.

Desse modo, ao consultar o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI<sup>63</sup> da UEMA, verificamos que essa instituição sempre foi mantida pelo Estado do Maranhão e é oriunda da Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), criada pela Lei 3.260 de 22 de agosto de 1972, cujo objetivo era coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional desse estado. A FESM, inicialmente, foi constituída por quatro unidades de ensino superior: Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Faculdade de Caxias. Ressaltamos que as três primeiras unidades de ensino superior ficavam sediadas na capital de Estado - São Luís -, e a quarta no interior, no município de Caxias.

Segundo o PDI (2016/2020) expressa, a FESM foi transformada na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA por meio da Lei n.º 4.400, de 30 de dezembro de 1981, e teve seu funcionamento autorizado pelo Decreto Federal n.º 94.143, de 25 de março de 1987, “[...] como uma autarquia de natureza especial, pessoa jurídica de direito público, na modalidade multicampi [...]” (UEMA, 2017, p. 24). Nesse sentido, no art. 272 da Constituição Estadual do Maranhão de 1989, está expresso que a Universidade Estadual do Maranhão “[...] goza de autonomia didático científico, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerá ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Instalam-se nessa modalidade os campi de São Luís, Caxias e Imperatriz.

A UEMA foi posteriormente reorganizada pelas Leis nº 5.921 de 15 de março de 1994 e nº 5.931, de 22 de abril de 1994; em 04 de junho de 1996 foi alterada pela Lei nº 6.663. A princípio, a UEMA foi vinculada à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) após a reforma administrativa implantada pelo Governo do Estado no ano

---

<sup>63</sup> O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, é o instrumento máximo de planejamento da UEMA. Norteia todos os seus gestores quanto ao perfil, a missão, as diretrizes pedagógicas, a estrutura organizacional, além das atividades desenvolvidas e a desenvolver em um quinquênio. Atualmente a UEMA vivencia o quinquênio de 2016 a 2020.



de 1999, que implicou na transformação da SEDUC em Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano (GDH). Dessa forma, a Lei Estadual nº 7.734, de 19 de abril de 2002, dispôs alterações na estrutura administrativa do Governo, e a UEMA desvinculou-se da antiga SEDUC passando a integrar a Gerência de Estado de Planejamento e Gestão. Em 31 de janeiro de 2003, por meio da Lei n.º 7.844, o Estado promoveu uma reorganização estrutural, momento em que fora criado o Sistema Estadual de Desenvolvimento Científico Tecnológico, do qual a UEMA passou a fazer parte, vinculando-se à Gerência de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico - GECTEC, hoje, Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação – SECTI. (UEMA, 2017).

A UEMA, com sede e foro na cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão, encontra-se atualmente presente, por meio dos seus diversos *campi* distribuídos em regiões estratégicas do Estado para atender à demanda universitária dos municípios que compõem o território maranhense. Considerando sua área de abrangência, essa instituição atua em 21 (vinte e um) municípios do Estado, com 01 (um) *campus* em São Luís, onde se concentra a sede administrativa e 20 (vinte) Centros de Ensinos Superiores instalados nos municípios. Vale ressaltar que o *campus* sediado na capital do estado está estruturado em 04 (quatro) Centros de Ciências localizados na Cidade Universitária Paulo VI. Ver no Apêndice H quadro demonstrativo da localização dos Centros de Estudos Superiores da Universidade Estadual do Maranhão.

Segundo o que dispõe em seu Estatuto, aprovado pelo Decreto Estadual n.º 15.581, desde maio de 1997, a UEMA tem, entre outros objetivos, o de promover o ensino de graduação e pós-graduação, a extensão universitária e a pesquisa, a difusão do conhecimento, a produção de saber e de novas tecnologias interagindo com a comunidade, visando ao desenvolvimento social, econômico e político do Maranhão. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da UEMA, sua missão se fundamenta nos pilares: ensino, pesquisa e extensão, como meios para a produção e difusão do conhecimento.

Nesse sentido, a UEMA tem como missão: “[...] produzir e difundir conhecimento orientado para a cidadania e formação profissional, por meio do ensino, pesquisa e extensão, priorizando o desenvolvimento do Maranhão” (UEMA, 2017, p. 30). Ainda com base no PDI, a UEMA tem como visão “[...] ser uma instituição de referência na formação acadêmica, na produção de ciência, tecnologia

e inovação, integrada com a sociedade e transformadora dos contextos em que se insere” (p. 31). Para tanto, buscou “[...] compreender os propósitos e a essência motivadora das suas ações e do seu cotidiano na tentativa de promover o desenvolvimento do Maranhão” (p. 31).

O CESC/UEMA, conforme dito no início desta subseção, é o *locus* da nossa pesquisa. Tomando como referência o Regimento dos Centros de Ciências e de Estudos Superiores<sup>64</sup>, nesse documento está expresso, no seu Art. 1º, que os Centros de Ciências e de Estudos Superiores-CCESs são órgãos diretamente vinculados à reitoria e têm por finalidade programar, supervisionar e gerenciar a execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, os CCESs, configurados na categoria de Centro, destinam-se a formar professores em diferentes campos do conhecimento, tais como, Pedagogia, Matemática, Geografia, História, Biologia, Letras/Português, Letras /Inglês, Física, Química, Filosofia, Ciências Naturais e Ciências Sociais.

O CESC/UEMA está entre um dos maiores centros públicos de formação de professores do leste maranhense, atendendo ainda a formação de bacharéis em saúde (Enfermagem e Medicina). Atualmente, além de atender a demanda estudantil universitária de Caxias, atende também a mais de 20 municípios circunvizinhos, inclusive, pela proximidade com a capital piauiense (Teresina), tem recebido com frequência alunos dessa cidade. Ressaltamos que os atendimentos educacionais têm como foco a graduação, a pós-graduação *lato senso* e os programas especiais de formação de professores em serviço, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade à distância.

A título de ilustração, apresentamos na imagem 11 a fachada do CESC/UEMA e na imagem 12 sua área interna e de circulação.

---

<sup>64</sup> O Regimento dos Centros de Ciências e de Estudos Superiores é um documento deliberativo da sede administrativa (Campus São Luís) que define a natureza, a finalidade e a competência de cada centro. Disponível em: [https://www.uema.br/wp-content/uploads/2015/01/regimento\\_centros.pdf](https://www.uema.br/wp-content/uploads/2015/01/regimento_centros.pdf). Acesso em: 23 nov. 2020.

Imagem 11 – Fachada do CESC/UEMA



Imagem 12 – Corredor de Acesso aos pavilhões do CESC/UEMA



Disponível em: <https://www.uema.br/2019/02/cesc-uema-completa-51-anos-de-atividades/>. Acesso em: 09 set. 2020.

Segundo está expresso no Projeto Pedagógico do Cursos de Pedagogia – PPCP (2018), o CESC faz parte de um projeto de governo que buscou realizar a interiorização e a regulamentação do ensino superior no estado do Maranhão, tendo em vista a superação de barreiras historicamente construídas no Estado, tais como a falta de profissionais habilitados para a educação básica. No bojo dessa política de governo, o CESC constituiu-se como o primeiro *campus* implementado no interior do Maranhão. Vale ressaltar que o Curso de Pedagogia<sup>65</sup> (Licenciatura), inscreve-se no contexto da implementação da UEMA, tornando-se desde a sua criação, em 1968<sup>66</sup>, a quarta Licenciatura (depois da Licenciatura de Ciências, da Licenciatura de Letras e da Licenciatura de Estudos Sociais) a compor o quadro de formações em nível superior do Centro de Estudos Superiores de Caxias<sup>67</sup>, instituição responsável pela educação superior no interior do Maranhão.

É importante destacar o que expressa o PPCP (2018) acerca da implantação do curso de Pedagogia nesse contexto, pois, segundo o referido documento, esse curso constituiu-se em uma importante estratégia de enfrentamento ao processo de falta de professores qualificados para a educação básica, seja para a formação daqueles docentes não habilitados que exerciam a funções de docência, seja para a

<sup>65</sup> Consideramos importante o destaque para o Curso de Pedagogia nesse contexto histórico da implementação do CESC/UEMA, pela importância capital que tem esse curso para nosso objeto de estudo.

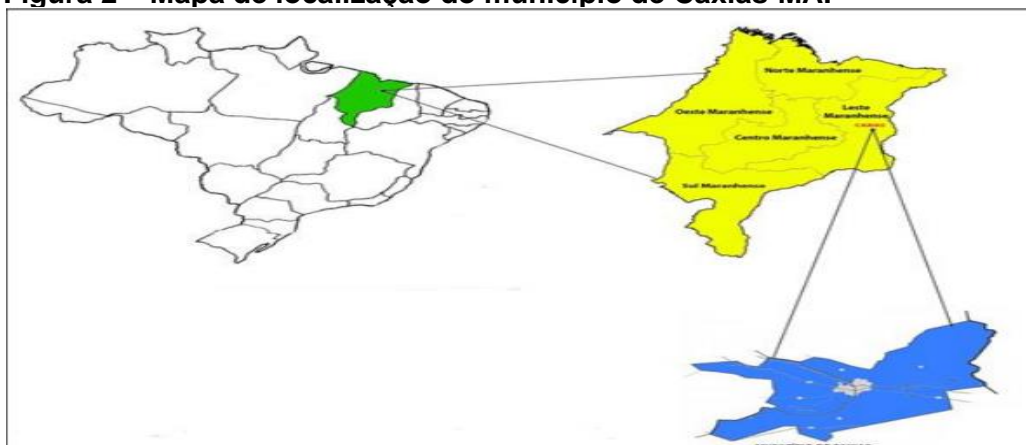
<sup>66</sup> Nasce no contexto da Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), que depois transforma-se na Universidade Estadual do Maranhão em 1987.

<sup>67</sup> Criado em 1968 como Faculdade para formação de professores do ensino médio pela Lei 2.821 de 23 de fevereiro de 1968, a criação da Universidade Estadual do Maranhão em 15 de dezembro de 1977, a Faculdade foi reconhecida pelo Decreto 81.037 e os cursos pelo parecer 2.111/77.

formação de novos quadros para atuarem, a partir das séries iniciais<sup>68</sup> do Ensino Fundamental.

Caxias, a cidade que sedia o CESC/UEMA, cujo município situa-se na Região do Leste maranhense e no meio-norte do Brasil, apresenta um clima tropical, com estações do ano bem definidas (chuvosa e seca) e temperatura elevada, acima dos 30 graus, durante a maior parte do ano, esse período de estiagem é conhecido como “b-r-o-bró”<sup>69</sup>. É banhada pelo rio Itapecuru, que atravessa toda a cidade de Caxias no sentido Sul-Norte. Como terceira maior cidade do estado do Maranhão, tem uma área de ocupação equivalente a 5.150.667 Km<sup>2</sup>, é também a quinta cidade mais populosa do Estado do Maranhão com uma população de 164.880 habitantes. Ressaltamos que Caxias fica a 374 Km da capital maranhense (São Luís) e 70 Km da capital piauiense (Teresina), conforme ilustração na figura 2 abaixo. Conta com uma infraestrutura de transporte que possibilita o acesso à capital maranhense pela rodovia BR – 122 e à capital piauiense pela BR–316. Faz divisa ao sul com os municípios de Matões e Parnarama, a oeste São João do Sóter e Codó, a leste com rio Parnaíba e Timon e norte com Coelho Neto e Aldeias Altas. (CAXIAS, 2016).

**Figura 2 – Mapa de localização do município de Caxias-MA.**



Fonte: Plano Municipal de Mobilidade Urbana do Município de Caxias-MA. Data: 24/09/2020

<sup>68</sup> A nomenclatura “séries iniciais do Ensino Fundamental” foi alterado para “anos iniciais do Ensino Fundamental” conforme a Resolução CNE/CEB nº 3/2005 e alteração do Ensino Fundamental de nove anos (**Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**), portanto, neste trabalho estamos considerando a atual nomenclatura, no entanto, alguns documentos consultados ainda fazem referência à nomenclatura antiga, ou seja, série, no que seremos fiéis a estes documentos.

<sup>69</sup> O termo “b-r-o-bró” é comumente usado em alguns estados nordestinos para designar os meses mais quentes do ano, sendo eles, aqueles meses que terminam com a sigla BRO (setembro, outubro, novembro e dezembro). É importante ressaltar que o termo se tornou tão popular que não dá pra saber o contexto em que surgiu inicialmente.

O local onde está situada a cidade de Caxias foi, primitivamente, um agregado de grandes aldeias dos índios Timbiras e Gamela, que conviviam pacificamente com os franceses. No entanto, com a expulsão dos franceses do Maranhão, em 1615, os portugueses subjugarão suas aldeias e venderam os índios como escravos. Caxias teve início ainda no século XVII com o movimento de Entradas e Bandeiras ao interior maranhense para reconhecimento e ocupação das terras às margens do rio Itapucuru durante a invasão francesa no Maranhão. Ressaltamos que, após várias denominações impostas ao lugar, entre elas, Guanaré (denominação indígena), São José das Aldeias Altas, Arraial das Aldeias Alta, Vila de Caxias, finalmente foi promulgada em 05 de julho de 1836 a lei de nº 24 da Assembleia Legislativa, pelo Presidente da Província do Maranhão, Senador Antônio Pedro Costa Ferreira, elevando a Vila de Caxias a categoria de cidade. (IBGE, 2017).

Segundo o historiador caxiense César Augusto Marques, citado por Wybson Carvalho<sup>70</sup> no Portal Sinal Verde (2019): “Depois da capital, se não nos fascina o amor da terra natal, sem dúvida, ocupa o primeiro lugar, esta importante cidade, onde se pode viver cercado de todas as comodidades<sup>71</sup>”. Assim, em 1858, o bispo D. Manoel Joaquim da Silveira, em visita à cidade de Caxias e diante das condições que apresentava a cidade, o fez denominá-la de “Princesa de Sertão”, que na perspectiva do poeta maranhense Wybson Carvalho, esse título nunca foi desmerecido. (PORTAL SINAL VERDE, 2019).

Uma curiosidade a ser destacada é que, inicialmente, a grafia Cachias viera de Portugal e se referia a uma Quinta Real que existia nos arredores de Lisboa, de propriedade do Marques de Pombal. Portanto, o nome Caxias não se atribui a Luís Alves de Lima e Silva, patrono do Exército Brasileiro, como muitos pensavam, mas

---

<sup>70</sup> Wybson Carvalho é membro fundador da Academia Caxiense de Letras, foi radialista, jornalista. Atualmente é escritor, poeta e funcionário público. Esse jornalista escreveu em 2019 uma página no site <https://portalsinalverde.com> uma breve história da cidade de Caxias na ocasião em que essa completava 183 anos de emancipação política.

<sup>71</sup> As comodidades as quais se refere o historiador Marques (1870) estão expressas no Dicionário Histórico-Geográfico da Província do Maranhão como sendo: casas de todo o gênero de negócio, vários estabelecimentos de diversos ramos das artes e residência de alguns médicos e cirurgiões. Segundo o historiador a cidade ainda conta com três boticas, aulas públicas e particulares para instrução dos jovens de ambos os sexos, um pequeno teatro e até duas bandas de músicas marciais particulares. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/221726>. Acesse em: 17 out. 2020.

ao contrário, ele sim, recebeu o título de Barão de Caxias na ocasião em que sufocou a maior revolta social (a Balaiada) existente no Estado do Maranhão. A cidade de Caxias foi palco da última batalha do movimento revoltoso. Posteriormente, já em terras do Rio de Janeiro, o Barão de Caxias fora condecorado, novamente, com o título de Duque de Caxias. (IBGE, 2017).

Carvalho (2019) afirma que seu povo possui uma rica diversidade cultural, na qual se destacam a literatura, o acervo arquitetônico com igrejas dos séculos XVIII e XIX e, ainda, monumentos marcantes de sua secular história, como a luta pela Independência e o movimento da Balaiada, bem com as manifestações espontâneas da cultura popular e as riquezas naturais que, na Princesa do Sertão, são fontes saudáveis e aprazíveis de lazer, de bem-estar, beleza e encanto. Nesse sentido, corroboramos com Carvalho que visitar a passeio pelos logradouros e vias públicas de Caxias é vivenciar cenários históricos do nosso Brasil. É importante destacar que no ano de 2020 Caxias, a “Princesa do Sertão” maranhense, comemorou seus 184 anos de emancipação política.

Com o intento de ressaltar as belezas e riquezas do ponto de vista histórico, cultural e político do contexto que originou esta pesquisa, é importante destacar, sem desmerecer os demais, um dos pontos turísticos mais visitado em Caxias, sendo ele, o Mirante da Balaiada, que fica localizado no bairro Morro do Alecrim, local onde também está assentado o CESC/UEMA. O Mirante da Balaiada consiste em um parque de entretenimento turístico de resgate à história e bravura do povo caxiense, de uma vez que representa dois momentos marcantes no cenário histórico nacional que ali aconteceram, ou seja, as batalhas contra os portugueses pela sua adesão à Independência do Brasil e a Revolta da Balaiada; movimento ocorrido no Maranhão (1838/1841) causado pela instabilidade econômica e político-social que se expressava à época nesse Estado.

No que se refere à educação de Caxias, agora nos reportando aos tempos atuais, ela não diferentemente das demais cidades brasileiras, tem uma educação balizada pelas redes de ensino pública e privada. Nesse sentido, conta com 45 (quarente e cinco) creches e 281 (duzentos e oitenta e uma) escolas de Ensino Fundamental geridas pelo sistema público municipal de educação; no âmbito estadual existem 21 (vinte e uma) escolas de Ensino Médio e a rede privada conta com 10 (dez) escolas, entre pré-escola, Ensino Fundamental e Médio (CAXIAS, 2016). É importante destacar que a taxa de alfabetização do município, conforme o

último censo, é de 75,8% e a expectativa de vida da população é de 75 (setenta e cinco) anos (IBGE, 2010).

No contexto da educação superior, Caxias vem se destacando como um importante centro formador de profissionais de nível superior para todo o Maranhão. Nesse sentido, dispõe de três instituições de ensino superior privadas e duas públicas que oferecem cursos de licenciatura e bacharelado. Não é demais reforçar que a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) compõem as instituições públicas do referido município e as instituições privadas, a Faculdade do Vale do Itapecuru (FAI), a Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão (FACEMA) e a Universidade Anhanguera-Uniderp (CEAD) vêm somar-se a esse contexto formativo da juventude caxiense.

A seguir, apresentamos os perfis biográficos do/as profisses/as graduandos/as, colaboradores/as da pesquisa.

## **6.2 Constituição do perfil biográfico dos/das colaboradores**

Na nossa compreensão, estudar currículo tomando como base os objetivos propostos nesta investigação e nessa cadência específica, o lúdico no currículo do Curso de Pedagogia, implica em um mergulho teórico, mas também no campo empírico e situacional onde ele acontece, buscando, contudo, compreender suas múltiplas determinações e contradições em uma perspectiva de práxis dialética. Pensar o currículo nessa perspectiva é também pensá-lo segundo Marx, (1988) quando considera que o ideal (pensamento teórico) de uma dada realidade não é mais que o material (concreto/empírico) transportado para a cabeça do ser humano e por ele interpretado (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Portanto, os professores/as e graduandos/as, colaboradores desta pesquisa, são compreendidos como sujeitos da *práxis*, pois vivenciam o dia a dia do currículo no interior da instituição sob diferentes ângulos, pois enquanto os graduandos/as vivenciam o currículo na condição de aprendizes e construtores da sua profissão docente, os/as professores/as o vivenciam na condição de ensinantes e coparticipantes da formação profissional do/a futuro/a docente.

Desse modo, nessa subseção, apresentamos o perfil biográfico dos colaboradores/as da pesquisa, composto por 11 integrantes, sendo 05 (cinco) professor/as efetivos do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA e 06 (seis) alunas do

6º período da turma 2018.01 do referido curso, com isso buscamos situar nossa concretude de levantamento dos dados para posterior análise.

Por questões éticas (CRESWELL, 2007) previamente expressas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo/as participante/s da pesquisa, fizemos a opção por codinomes para a constituição dos perfis, afim de preservar identidades e garantir o anonimato do/as participante/es, no entanto, os/as professores/as decidiram, por vontade própria, que usássemos seus nomes científicos<sup>72</sup>, uma vez que ficaram à vontade e demonstraram interesse em contribuir com a produção pelo seu grau de importância para o curso. Assim, não viram motivos para ocultar suas identidades, ficando no anonimato por traz de codinomes. Nesse sentido, Oliveira<sup>73</sup> afirma que:

Oliveira - Eu não quero me esconder por traz de um codinome não. Se sou professor, pesquisador, um estudioso da educação, assim me considero; e sei da importante relevância que seu trabalho tem, e poderá trazer grandes contribuições para o curso de Pedagogia aqui do CESC, por que ficaria eu no anonimato? [...] eu quero estar presente no seu trabalho e poder contribuir sim.

Esse enunciado é corroborado pelos demais professores, então ficou acertado que usaríamos no contexto da pesquisa seus nomes científicos para denominar cada um desses colaboradores.

Quanto às graduandas, apresentamos a proposta de usar nomes de brinquedos ou de brincadeiras infantis como codinomes, no que concordaram e, via grupo do *WhatsApp*®, enviamos-lhes uma lista com diversas sugestões, solicitamos que escolhessem a forma como gostariam de ser chamadas na pesquisa. Ressaltamos que, após a escolha, cada aluna nos enviou o seu codinome para o *WhatsApp*® privado e não mais para o grupo, a partir daí traçarmos os perfis dos/das professores/professoras e das alunas participantes da pesquisa. Sendo o perfil das alunas o primeiro a ser apresentado.

---

<sup>72</sup> Por nome científico estamos considerando nomes de pesquisadores, conforme orienta a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2018).

<sup>73</sup> Oliveira é um dos professores participantes desta pesquisa.



## a) Amarelinha

Amarelinha é uma aluna residente na cidade de Caxias-MA, casada e está entre a faixa dos 20 aos 30 anos de idade. Ingressou no curso de Pedagogia da UEMA via vestibular, a opção se deu por causa das “[...] infinitas possibilidades de atuação, e por estar trabalhando em um contexto escolar, fui me apaixonando pela docência [...]”, afirma Amarelinha. Atualmente, trabalha na função de auxiliar administrativo de uma escola de educação infantil da rede privada.

Mesmo sendo uma aluna do noturno, trabalhadora durante o dia e estudante durante a noite, ainda assim, apesar das adversidades e contradições vividas nesse ínterim de sua formação inicial e seu labor atual, encontra tempo para se envolver em projetos (extensão e pesquisa) ofertados pela instituição formadora, assim já participou do Projeto Acolher<sup>74</sup> e do Programa Residência Pedagógica<sup>75</sup>. Além disso, já atuou como membro do Grupo de Pesquisa em Currículo, Formação de Educadores e Práticas Pedagógicas-GEPEP.

## b) Boneca

Boneca afirma que sempre morou em Caxias-MA, é solteira e está entre seus 20 e 30 anos de idade. cursar pedagogia sempre esteve em seus planos. Nesse sentido, faz a seguinte declaração: “Sempre tive esse desejo de ser professora, por isso desde muito cedo sou uma das responsáveis pela educação cristã das crianças da minha igreja, o que me motivou ainda mais em me formar em Pedagogia”. Boneca considera que a Pedagogia é um excelente curso de formação profissional, de uma vez que oferece grandes possibilidades de atuação na área da educação, além disso, contribui para a melhoria da sua atuação como educadora na sua igreja.

---

<sup>74</sup> O Acolher é um projeto da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da Universidade Estadual do Maranhão - PROEXAE/UEMA criado conforme Resolução nº 25212017 – CADNEMA/12/12/2017 que objetiva: apoiar projetos de extensão universitária voltados a ações para o desenvolvimento integral de crianças na Primeira Infância; possibilitar maior integração entre ensino, pesquisa e extensão; contribuir para a formação profissional do estudante de graduação no âmbito da Primeira Infância e criar espaços alternativos para o desenvolvimento de ações extensionistas de natureza interdisciplinar.

<sup>75</sup> O Programa Residência Pedagógica, amparado legalmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e desenvolvido pelas Instituições de Ensino Superior, faz parte de uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo promover a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do seu curso.

Boneca atualmente não exerce nenhuma atividade laboral e afirma que seu foco nesse momento são os estudos no âmbito do seu curso. Procuramos saber qual foi seu acesso ao referido curso, ao tempo em que nos informou que foi por vestibular. Também buscamos informações acerca do seu envolvimento em projeto (pesquisa e extensão) ofertados pela UEMA, a qual afirmou ter participado nos anos de 2018 e 2019 do Projeto Acolher e que, atualmente, está inserida no Programa Residência Pedagógica.

c) Pipa

Residente em Caxias-MA, Pipa se declara casada e informa que sua faixa etária é compreendida entre os 20 e 30 anos de idade. Seu acesso ao curso de pedagogia foi também por meio do vestibular. Sua opção pelo curso foi germinada no seio da família, pois, segundo ela, cresceu vendo a mãe ser professora e assevera que “[...] a vocação está no sangue mesmo, meu irmão e minhas tias, todos professores”. Pipa afirma que até tentou não seguir a mesma direção dos familiares e fez outro curso, mas logo que o concluiu, seguiu o seu coração e fez novo vestibular da UEMA, agora com uma decisão mais firme, para o curso de Pedagogia. Essa colaboradora afirma que gosta muito do curso e se identifica com a área da educação e que trabalha há 9 anos numa escola como auxiliar administrativa.

Pipa, tal qual Boneca e Amarelinha, é uma aluna engajada nos projetos ofertados pela UEMA e, atualmente, participa do Residência Pedagógica.

d) Adedonha

Adedonha é solteira, residente em Caxias-MA. Sua forma de ingresso no curso superior foi por meio do vestibular. Está na faixa etária dos 20 aos 30 anos de idade e, atualmente, não desenvolve nenhuma atividade laboral. Quando procuramos saber se aluna já havia participado de algum tipo de projeto ofertado pela UEMA a participante informou que sim, o Projeto Acolher, mas que no momento não estava participando de nenhum projeto.

Essa aluna afirmou que optou pelo curso de pedagogia por admiração a uma tia, tendo sido alfabetizada por ela. Relatou um outro episódio marcante em sua vida

o qual também a motivou pela escolha do curso, ou seja, o fato de ter tido filhos na adolescência não permitindo que saísse de casa para trabalhar, decidiu ofertar reforço escolar na sua própria residência, com isso “[...] me apaixonei de vez pela profissão”, afirma Adedonha.

e) Esconde-Esconde

Esconde-Esconde é casada, mora em Caxias-MA e também está na faixa dos 20 aos 30 anos de idade. Não atua profissionalmente em nenhum setor do município e afirma que o acesso ao ensino superior foi por intermédio do vestibular. Quando procuramos saber suas motivações pela escolha do curso a aluna informou que optou pela licenciatura em pedagogia porque acredita que ela lhe possibilitará um leque de opções pra que possa atuar dentro da educação.

Ressaltamos que Esconde-Esconde é bolsista do PIBEX<sup>76</sup>.

f) Passa-Anel

Passa-Anel é solteira e residente em Caxias-MA. Como as demais alunas participantes desta pesquisa, está na faixa dos 20 aos 30 anos de idade. Afirma que há 1 ano e 10 meses desenvolve um estágio remunerado na supervisão pedagógica do SENAI. Quanto à sua motivação pelo curso, ela declara que optou por acaso pelo curso de Pedagogia e acabou se apaixonando. Vejamos nas próprias palavras da aluna: “Inicialmente eu me identificava com o curso de História e prestei vestibular para tal curso, no entanto não passei [...], logo em seguida fiz pra Pedagogia, e passei a conhecer a área e compreender a importância do curso na Educação”. E conclui sua declaração afirmando que graças ao curso de pedagogia passou a ver a vida com outros olhos.

Conforme podemos observar na descrição do perfil das alunas participantes, há muitos pontos similares entre si, com destaque para o município onde moram, a

---

<sup>76</sup> A título de esclarecimento, PIBEX é o Programa Institucional de Bolsas de Extensão da Universidade Estadual do Maranhão, vinculado à PROEXAE. Tem como objetivo conceder bolsas de extensão a discentes regularmente matriculados nos cursos de graduação da UEMA, contribuindo para a sua formação acadêmico – profissional, num processo de interação entre a Universidade e a sociedade em que está inserido, por meio do desenvolvimento de projetos de extensão.

faixa etária, e a forma de acesso ao curso, além disso, seus envolvimento em projetos de extensão ofertados pela UEMA. Esse último aspecto demonstra que, para essas alunas, não basta apenas estar matriculado em um dado curso e cursar as disciplinas obrigatórias, faz parte da formação também o envolvimento do aluno em projetos tanto de extensão quanto de pesquisa e, no caso desse grupo, todas as alunas já fizeram parte ou estão participando de algum projeto da instituição formadora.

De acordo com o que procuramos saber, para melhor conhecer as alunas colaboradoras da pesquisa, e assim traçar seus perfis, buscamos aqui realçar, conforme dados do questionário, aspectos que também as diferem entre si que, nesse ponto, encontramos alunas casadas, outras solteiras, bem como aquelas que já desenvolvem uma atividade laboral e outras que estão apenas estudando, com isso, inferimos que o grupo é formado de similitudes e diferenças tanto internas quanto externas que fazem parte das idiosincrasias, objetividades e subjetividades dos grupos humanos.

Abaixo, apresentamos no quadro 9 uma síntese do perfil biográfico das alunas colaboradoras da pesquisa. Assim, destacamos alguns componentes relacionados a seu percurso de vida e formação, tais como: atuação e experiência profissional, participação em projetos da UEMA e os motivos pelos quais optaram pelo Curso de Pedagogia.

**Quadro 9 – Síntese do perfil das alunas colaboradora da pesquisa**

Cont.

Participantes	Atuação e experiência profissional (atividade e tempo)	Participação em projetos (extensão/pesquisa) da UEMA	Por que a opção pelo curso de Pedagogia?
Amarelinha	Auxiliar administrativo em uma escola de educação infantil. Não informou o tempo.	Projeto Acolher e Residência Pedagógica	<b>Pelas infinitas possibilidades de atuação</b> e por já trabalhar na área.
Boneca	Não tem experiência profissional.	Projeto Acolher e Residência Pedagógica	Por ser um excelente curso de formação profissional e oferecer <b>grandes possibilidades de atuação na área da educação.</b>
Pipa	Auxiliar administrativa em uma escola há 9 anos.	Residência Pedagógica	Diz ter sido influenciada pela família, mas que <b>se identifica muito com a área da educação.</b>
	Não tem experiência	Projeto Acolher	Optou pelo curso <b>por</b>

Adedonha	profissional.		<b>admiração a uma tia que era professora.</b> Somado a isso, fazia aulas de reforço em sua casa.
Esconde-Esconde	Não tem experiência profissional.	Bolsista PIBEX	Possibilidades de um leque de <b>opções pra atuação dentro da educação.</b>
Passa-Anel	Estágio remunerado na supervisão pedagógica do SENAI há 1 ano e 10 meses	Projeto Acolher	Não foi sua primeira opção, mas ao conhecer o curso, logo <b>compreendeu sua importância para a educação.</b>

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa. Data: 06. out. 2020.

As informações expressas no quadro 9 nos possibilitam obter uma visão panorâmica do perfil biográfico e formativo das graduandas que integram este trabalho investigativo. Desse modo, trata-se de jovens mulheres, solteiras e casadas conforme já mencionado. Para a maioria das participantes, a formação acadêmica em nível superior vem se consolidando com a Licenciatura em Pedagogia, sendo até o momento sua única graduação, com exceção da Pipa que diz ter feito outro curso antes de entrar para a Pedagogia.

No que se refere à atuação e experiência profissional, os dados revelam que 03 (três) delas atualmente exercem atividades laborais em contextos escolares, mas essas atividades não têm relação direta com a prática docente, pois Amarelinha e Pipa são auxiliares administrativas e Passa-Anel desenvolve um trabalho de supervisão pedagógica, em ambos os casos são funções voltadas para a gestão de processos administrativos. É importante ressaltar que, embora Adedonha tenha afirmado que não tem experiência profissional, ainda assim, pela sua experiência com as aulas de reforço que desenvolve na sua casa, podemos considerar que essa aluna tem sim um ofício, um trabalho que garante sua subsistência, embora esse não seja reconhecido como tal, no mundo do trabalho. Na nossa compreensão, apenas Boneca e Esconde-Esconde não têm experiência profissional. Os dados nos mostram também que a relação teórico-prática dessas graduandas é construída na interface do curso com projetos de extensão que se envolvem, sendo os mais citados o Acolher e o Residência Pedagógica.

De acordo com as informações expressas no quadro síntese, é visível o entusiasmo das graduandas pelo curso, sobretudo pelo fato de vislumbrarem um mercado de trabalho amplo e promissor. Ressaltamos que está previsto no Projeto

Pedagógico do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA (2018) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, no seu artigo 4º que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 2).

Segundo Sousa (2016), esse leque de oportunidades que o curso de Pedagogia oferece aos seus graduandos prevê que o egresso esteja apto para exercer atividades profissionais em diferentes espaços que envolvam uma prática educativa fundamentada nos valores de respeito e solidariedade. Nessa perspectiva, corroboramos com o pensamento da autora quando afirma que “há uma concepção de docência que perpassa o espaço da sala de aula, podendo o pedagogo atuar em diferentes lócus educativos (escolas e empresas, associações, dentre outros)” (idem, p. 78), de uma vez que a prática educativa ocorre em diferentes espaços.

No que se refere à constituição do perfil biográfico do/as professor/as, seguimos a mesma linha de raciocínio utilizada com as graduandas ao buscar dados da sua trajetória pessoal e profissional no questionário, conforme já mencionado. É inegável que a trajetória pessoal envolva múltiplos e sucessivos episódios que se entrelaçam no transcorrer do desenvolvimento profissional do professor, singularizando-o e, ao mesmo tempo, tornando-o universal. Sua singularidade representa a pessoa do professor e sua universalidade, o professor enquanto categoria profissional, enquanto classe advinda de uma coletividade. Nesse sentido, Ibiapina (2004) afirma que cada docente, dadas as particularidades, possui a sua própria história que o diferencia na tessitura do “ser professor”, todavia, no processo de construção da profissionalidade, essa trajetória, embora tenha traço particulares,

representa um percurso também coletivo, pois os professores, no seu percurso, interagem com os seus pares e com eles compartilham interesses e necessidades.

A trajetória pessoal pode ser entendida como o “[...] transfundo a partir do qual a vida dos professores adquire consistência e significado existencial” (ISAIAS, 2000, p. 22). Partido dessa compreensão, optamos por ressaltar as características pessoais, o percurso formativo, o tempo de docência e o ingresso no ensino superior dos professores, nossos parceiros nesta pesquisa. Assim, passaremos a descrever o perfil de cada docente, considerando o entrecruzamento de diferentes trajetórias nas quais interagem também diferentes indivíduos, em um percurso pessoal e único de construção da docência superior (IBIAPINA, 2004).

a) Costa

Características pessoais: casada, residente em Caxias-MA, com uma faixa etária entre os 50 e 59 anos de idade.

Formação: graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e Mestre em Educação.

Experiência no ensino superior e na UEMA: exerce a docência no ensino superior entre 11 e 19 anos, professora efetiva da UEMA com dedicação exclusiva. Além de exercer a docência, já assumiu cargos voltados para a gestão, ou seja, foi diretora do curso de Pedagogia por 6 anos e, atualmente, é chefe de Departamento de Educação na UEMA.

b) Oliveira

Características pessoais: solteiro, residente em Caxias-MA, com uma faixa etária entre os 40 e 49 anos de idade.

Formação: graduado em Pedagogia, Doutor em Educação.

Experiência no ensino superior e na UEMA: exerce a docência no ensino superior entre 11 e 19 anos, professor efetivo da UEMA com carga horária semanal de 40h. Exerceu pelo período de 4 anos o cargo de chefe do Departamento e Educação do CESC/UEMA.

c) Lopes<sup>77</sup>

Características pessoais: casada, residente em Teresina-PI, com uma faixa etária entre os 40 e 49 anos de idade.

Formação: graduada em Pedagogia, especialista em Supervisão Escolar e Doutora em Educação.

Experiência no ensino superior e na UEMA: exerce a docência no ensino superior entre 11 e 19 anos, professora efetiva da UEMA, carga horária semanal de 40h.

## d) Nascimento

Características pessoais: casada, residente em Caxias-MA, faixa etária compreendida entre os 40 e 49 anos de idade.

Formação: graduada em Pedagogia, especialista em Coordenação Pedagógica, Doutora em Educação.

Experiência no ensino superior e na UEMA: exerce a docência no ensino superior entre 11 e 19 anos, professora efetiva da UEMA com carga horária semanal de 40h. Exerce atualmente o cargo de Diretora do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA.

## e) Morais

Características pessoais: casada, residente em Caxias-MA, faixa etária compreendida entre os 40 e 49 anos de idade.

Formação: graduada em Pedagogia e Doutora em Educação.

Experiência no ensino superior e na UEMA: exerce a docência no ensino superior entre 05 e 10 anos, professora efetiva da UEMA com dedicação exclusiva.

---

<sup>77</sup> Esclarecemos que essa professora decidiu não continuar colaborando com a pesquisa, justificando não haver tempo disponível para participar das entrevistas. Acatamos sua decisão por considerar que participar de uma pesquisa como colaborador é uma ação totalmente volitiva e autônoma do sujeito convidado a ser participante de uma dada investigação. No entanto, pelo próprio movimento da pesquisa, preferimos deixar no corpo do texto o perfil biográfico da referida professora. Portanto, ela não aparecerá na análise dos dados.



Exerceu pelo período de 4 anos o cargo de Diretora do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA.

Optamos por apresentar no quadro 10 a síntese do perfil do/as professor/as colaboradores/as da pesquisa.

**Quadro 10 – Síntese do perfil dos/as professores/as colaboradores/as da pesquisa**

Colaboradores	Faixa etária	Formação	Titulação	Tempo de docência no ensino superior
Costa	50 – 59	Pedagogia	Mestre	11 – 19
Oliveira	40 – 49	Pedagogia	Doutor	11 – 19
Lopes	40 – 49	Pedagogia	Doutora	11 – 19
Nascimento	40 – 49	Pedagogia	Doutora	11 – 19
Morais	40 – 49	Pedagogia	Doutora	5 – 10

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa. Data: 02.10.2020.

Conforme o quadro síntese acima, podemos observar a predominância de colaboradores do sexo feminino (04) em detrimento ao sexo masculino (01) tratando-se de professores com uma faixa etária entre 40 e 59 anos, formados em Pedagogia com titulações de mestrado (01) e doutorado (04). Observamos também uma média de tempo em docência no ensino superior variando entre 10 e 19 anos. É importante destacar que a uma análise mais sistemática entre a faixa etária, a titulação e o tempo de docência no ensino superior, considerando ainda a graduação como ponto de partida para a profissionalidade do/das professor/as, é perceptível a evolução do que Garcia (1999) chama de ciclos vitais dos professores, de uma vez que, no decorrer desse ciclo, eles passam por vários estágios (da graduação ao doutorado) de desenvolvimento profissional.

Garcia (1999, p. 62) ressalta que:

[...] uma via complementar para compreender a evolução das pessoas adultas, em particular os professores, são os estudos que pretenderam estabelecer relações entre as idades e ciclos vitais dos professores e suas características pessoais e profissionais.

Coadunando com a faixa etária (40-50) e o ciclo vital dos nossos parceiros, Garcia considera que essa é a fase em que os professores já se adaptaram à sua maturidade e, como tal, assumem novos papéis na escola, na universidade e no sistema educativo. No caso dos/as professores/as participantes desta pesquisa, na sua maioria, já exerceram ou exercem atividades pedagógico administrativas

conciliando-as com as atividades docentes no cotidiano da universidade, com destaque apenas para Lopes que, apesar de estar na mesma faixa etária e com o mesmo tempo de atividade docente no ensino superior que a maioria dos/as outros/as colaboradores/as, não exerce e nem exerceu até o momento desta pesquisa alguma atividade administrativa no CESC/UEMA.

### **6.3 A ludicidade no currículo do curso de pedagogia e suas implicações na formação do professor de educação infantil: o tom de outras vozes**

Nesta subseção, apresentamos a análise dos dados da pesquisa considerando que os enunciados expressos nas entrevistas realizadas com professores/as e graduandas (colaboradores da pesquisa) são carregados de sentidos e significados que nos possibilitam compreender e abstrair a partir de suas vozes e poli vozes (BAKHTIN, 2003), importantes aspectos do Currículo do Curso de Pedagogia, mais especificamente, as implicações que a ludicidade enquanto componente curricular formativo exerce no processo de formação do futuro professor da Educação Infantil, que poderão responder, ainda que parcialmente, nossa questão central que traz a seguinte problemática: Como o lúdico pode contribuir com a construção da formação docente dos graduandos do curso de Pedagogia do *Campus* de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA?

Ressaltamos que as entrevistas foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2022, conforme Plano de Ações da Pesquisa (Apêndice A). Nesse contexto, os/as professores/as colaboradores/as foram tratados, por escolhas próprias, conforme já explicamos anteriormente, pelos seus nomes científicos: Costa, Oliveira, Nascimento e Moraes, sendo que as graduandas optaram por nomes de brinquedos e brincadeiras: Boneca, Amarelinha, Pipa, Adedonha, Esconde-Esconde e Passa-Anel, nesse segundo caso, mantendo-se o anonimato

Assim, após nos debruçarmos, com uma leitura mais aprofundada, sobre os dados manifestados nas entrevistas, elaboramos as categorias de conteúdo<sup>78</sup>

---

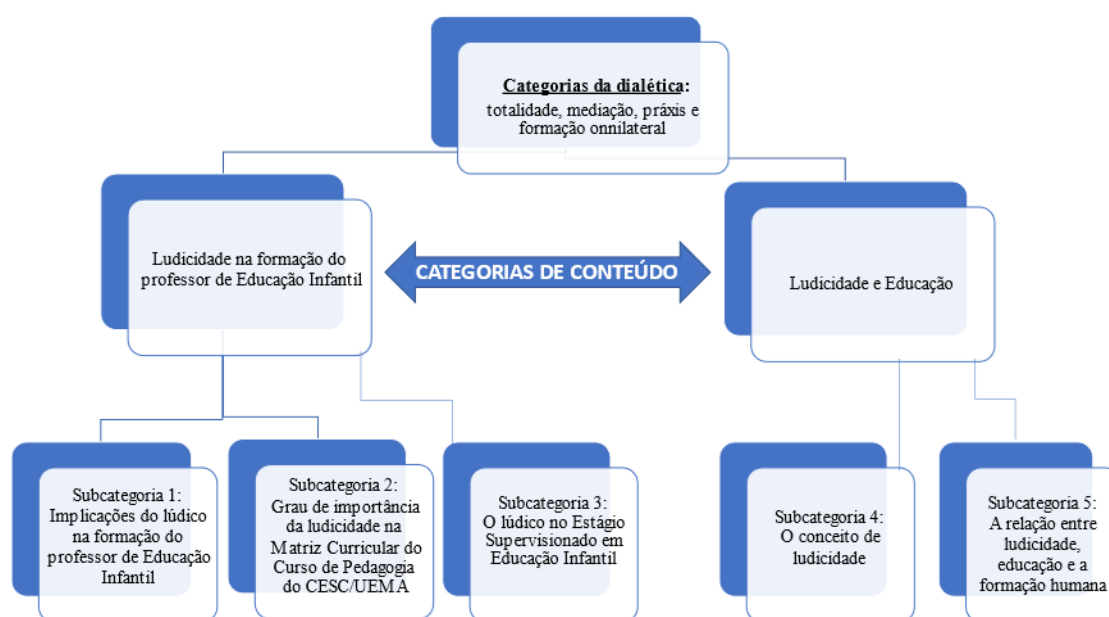
<sup>78</sup>Masson (2012) fundamentada em Kuenzer (1998) diferencia as categorias metodológicas das categorias de conteúdo, e esclarece que, enquanto as primeiras se referem ao próprio método dialético-materialista (práxis, totalidade, contradição, mediação, entre outras), sendo, portanto, “categorias universais porque correspondem às leis objetivas”, as segundas “dizem respeito à especificidade do objeto investigado e das finalidades da investigação, com o seu devido recorte temporal e delimitação do tema pesquisado” (p. 06). É nesse

(MASSON, 2012) extraídas do próprio objeto que, ao serem analisadas à luz das categorias do método dialético (totalidade, mediação, práxis e formação onnilateral), previamente detalhadas na subseção 4.1 a qual intitulamos de: *A Lógica Dialética do Materialismo Histórico-Dialético: o caleidoscópio do fenômeno investigado*, nos permitiu uma aproximação do objetivo geral da tese que consistiu em analisar a contribuição do lúdico no Currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA e suas possíveis implicações na formação do professor de educação infantil.

Nesse sentido, as entrevistas nos possibilitaram criar duas categorias de conteúdo e suas respectivas subcategorias. A primeira categoria foi denominada Ludicidade na Formação do Professor de Educação Infantil e a partir dela elaboramos três subcategorias: Implicações do Lúdico na Formação do Professor de Educação Infantil, Grau de Importância da Ludicidade na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, O Lúdico no Estágio Supervisionado em Educação Infantil. A segunda categoria a nomeamos como Ludicidade e Educação e dela elaboramos duas subcategorias: O Conceito de Ludicidade e A Relação entre Ludicidade, Educação e Formação Humana.

Vejamos na figura 3 uma síntese das categorias de análise dos dados da pesquisa.

**Figura 3 – Síntese das categorias de análise dos dados da pesquisa**



Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa. Data: 05.09.2022

entendimento que definimos no contexto desta pesquisa as categorias de conteúdo a serem analisadas, conforme expressas nessa seção.

Embora tenhamos explicitado na subseção 4.2 intitulada de “*A ancoragem dos procedimentos metodológicos*”, não é demais reforçar que os/as colaboradores/as desta pesquisa são dois grupos que ocupam lugares diferenciados no cenário (CESC/UEMA) onde convivem como pares, estando interrelacionados no mesmo contexto formativo pelas ações pedagógicas as quais vivenciam na IES, o/a professor/a, na condição de formador/a e o/a aluno/a na condição de formando/aprendiz de sua profissionalização. Desse modo, é importante explicar que, embora considerando as mesmas categorias e subcategorias, mencionadas no parágrafo anterior, para ambos os grupos, as questões das entrevistas foram diferentemente elaboradas, levando em conta as especificidades de cada grupo e seus lugares de falas. Com isso, gerou a necessidade de organizarmos dois itens que comportassem as análises dos dados sopesando tais especificidades que, no contexto desta pesquisa, os nomeamos de *Apropriações do processo lúdico-formativo no curso de Pedagogia: vozes de professores/as* e *Apropriações do processo lúdico-formativo no curso de Pedagogia: vozes de graduandas*, aos quais detalhamos nesta sequência.

Vale ressaltar que, dada a diferença entre os dois grupos de colaboradores/as, certas subcategorias são evidenciadas em um grupo e não em outro. Portanto, é válido explicitar que a subcategoria 3: O Lúdico no Estágio Supervisionado em Educação Infantil e a subcategoria 4: O Conceito de Ludicidade, são evidenciadas apenas no item que trata das apropriações do processo lúdico-formativo no curso de Pedagogia expressas pelas graduandas, lembrando que, compreender como os/as graduandos/as do Curso de Pedagogia vêm se apropriando do conceito de ludicidade em seus diversos contextos formativos foi um dos objetivos específicos ao qual perquirimos. Já a subcategoria 5: A Relação entre Ludicidade, Educação e Formação Humana, fez parte unicamente do item que trata das apropriações do processo lúdico-formativo no curso de Pedagogia a partir da perspectiva dos/as professores/as, sendo que as demais subcategorias estão presentes tanto em um quanto no outro item. Assim, cada subcategoria é “preenche” do conteúdo significativo à análise que será apresentada respectivamente nos itens que se seguem.

Destarte, à luz das categorias dialéticas elencadas – totalidade, mediação, *práxis*, formação omnilateral – optamos por observar, descrever e interpretar os ditos

e os não ditos, o sentido que se expressa numa palavra, num gesto, num olhar ou em uma frase inteira, ao tempo em que estamos analisando todo o material transcrito das entrevistas narradas. Assim, tomando a dialética como método de análise, mediante suas categorias, também entendemos que as implicações manifestadas e expressas pelos/as professores e pelas alunas formam uma totalidade que faz parte de outra totalidade maior – o curso de Pedagogia – enquanto totalidade de totalidades marcadas por contradições atuais ou já superadas (CURY, 1985), as implicações do lúdico se expressam nos nexos, mediações e múltiplas determinações desse contexto, ou seja, a forma como professores/as e alunos/as do curso de Pedagogia entendem a ludicidade, como pensam as políticas internas e externas da instituição, as decisões tomadas acerca da formação lúdica, as vontades individuais e coletivas, dentre tantas outras determinações que medeiam objetiva e subjetivamente esse campo formativo.

### 6.3.1 Apropriações do processo lúdico-formativo no curso de Pedagogia: vozes de professores/as

#### a) Subcategoria 1: Implicações do lúdico na formação do professor de Educação Infantil

Conforme já discutimos anteriormente<sup>79</sup>, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural-THC<sup>80</sup>, a brincadeira, o lúdico assume um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança, influenciando consideravelmente suas relações com mundo exterior, sendo a linguagem imprescindível à construção dos conceitos infantis, por sua implicação na constituição do pensamento. Para Vygotsky (1991), é por meio do lúdico, do brincar e do jogo de faz de conta, em especial, que a criança aprende a operar, pela intermediação da linguagem, com o significado das coisas, dando um importante passo em direção ao pensamento conceitual que é baseado no significado das coisas, dos instrumentos, das situações da vida real, mas, isso não se dar de uma hora para a outra, nem tão pouco por um processo de

---

<sup>79</sup> Ver subseção 3.3 intitulada de: A importância do lúdico para a construção do conhecimento professoral: uma relação necessária entre educação infantil e desenvolvimento omnilateral da criança.

<sup>80</sup>Optamos, por vez por outra, tratar nesse texto a Teoria Histórico-Cultural pela sigla do termo (THC), a fim de suavizar a leitura e preservar a estética da escrita.

“osmose”, digamos assim, precisa ser aprendido sistematicamente. Desse modo, pela natureza lúdica do brinquedo, da brincadeira e do jogo, esses elementos não podem ser preteridos do processo de desenvolvimento da criança.

Reafirmamos que é inegável o fato de que a ludicidade é um elemento de grande importância para o desenvolvimento integral das crianças, desenvolvendo-se por meio dela, o seu conhecimento e sua compreensão de mundo, sendo que, de forma sistemática e intencional, acontece principalmente na Educação Infantil, depreendendo daí que a formação (inicial/continuada) do professor dessa etapa de ensino necessita de embasamento teórico e prático na perspectiva da ludicidade, enquanto conhecimento curricular, pedagógico e formativo. Assim, no contexto desta investigação, procuramos saber dos/as professores/as colaboradores quais implicações o lúdico exerce na formação do graduando do curso de Pedagogia do CESC/UEMA. Vejamos abaixo o que dizem os/as professores/as acerca dessa questão.

Morais (grifo nosso): Então assim, se a gente for pensar nessas implicações – eu não posso pensar nessas implicações Marinalva, assim, pensado já no nosso curso, sem pensar nas teorias que estão sendo desenvolvidas para isso né? Então eu vou até fazer essa ressalva – porque **quando a gente elaborou ali em 2018 o Projeto Pedagógico do Curso e a gente estava ali com Laboratório Lúdico Pedagógico, né? Pensando no Laboratório como esse espaço de aprendizagem do pedagogo, para essa formação, sobretudo, no campo da educação infantil, nós pensamos uma disciplina, naquela época em 2018 que é a Ludicidade e Educação, então assim, a gente pensou essa disciplina como uma disciplina que fosse dar suporte teórico-metodológico para o desenvolvimento das ações relacionadas ao laboratório e visse vessa né?** Então, a gente pensou nessas estratégias, mas também a partir de uma teoria, não era qualquer teoria, a gente pensou essa formação a partir da teoria Histórico-Cultural como uma teoria que a gente acredita que é a mais refinada no sentido de compreender a ludicidade na relação da formação humana, não apenas de um mero divertimento nessa ludicidade. **Então a gente pensou assim, que o Laboratório e essa disciplina pudessem trazer essas implicações mais aprofundadas para essa formação do pedagogo né? E aí, [...] a gente não tem observado esse trabalho acontecer.** Assim, por quê? *(a professora faz uma pequena pausa na sua fala e fica pensativa, depois continua)* exatamente porque a gente tem hoje um espaço físico, o do Laboratório, temos a disciplina Ludicidade e Educação, **mas nós ainda não nos apropriamos concretamente da teoria para pensar a ludicidade a partir de um outro olhar, para pensar a ludicidade a partir dessa formação humana e possibilitando cada vez mais implicações concretas, mais formativas pra formação do pedagogo nesse campo.**

Nascimento (grifo nosso): [...] **estou como professora de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil nesse momento e sinto algumas dificuldades em alguns alunos, /é/,** de imaginar que todos os dias ele tem que brincar, ele tem que levar uma brincadeira, a música, a dança para a aula do Estágio. Então assim, para fortalecer a criatividade da criança através das proposições lúdicas oferecidas no curso de pedagogia para o nosso alunado, **eu penso que essas implicações tem que ser mais efetivas dentro do curso para repercutir de forma positiva lá na prática pedagógica deles (os estudantes do curso de pedagogia)**, se ele de fato tiver esse curso fortalecido nesses princípios com certeza será um professor que não vai ter dificuldade em trabalhar na educação infantil, com seu real objetivo que não é só o ensinar a ler ou escrever, não é só o lado intelectual dessa criança, nós temos que formá-lo em uma dimensão maior, de maior prazer e uma educação prazerosa de formação intelectual.

Oliveira (grifo nosso): /É/ depois que nós construímos o Projeto (o *professor está falando do PPCP-2018*), e incluímos a disciplina Ludicidade e Educação, esta ficou sob a responsabilidade de uma professora. Depois entramos no período da pandemia, então assim, pra ser bem sincero, eu **não consegui acompanhar a evolução desta disciplina e perceber suas implicações na formação do graduando do ponto de vista daquilo que foi pensado**, daquilo que foi projetado pra formação do pedagogo. [...] uma das implicações que nos prevíamos no projeto era a possibilidade do próprio sujeito (o graduando) incorporar essa dimensão lúdica no seu próprio cotidiano, enquanto profissional em preparação, para trabalhar como um futuro profissional, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental. **O mais importante é que esse graduando entenda que a dimensão ludicidade nas próprias relações precisa ser encarada como um dos saberes do exercício da docência. Mas eu te digo, essas implicações eu ainda não percebi.**

Entendemos, conforme nosso referencial teórico-metodológico que, pelo movimento da mediação e totalidade, as implicações do lúdico na formação do professor denotam um fazer docente e um pensar a prática educativa na perspectiva da *práxis*, como já afirmamos anteriormente, na *práxis* revolucionária e transformadora da formação (VÁZQUEZ, 2011), tanto no âmbito da formação profissional do docente, quanto na formação humana, omnilateral, que se realiza como possibilidade no contexto da educação básica, notadamente a infantil.

Desse modo, ao analisarmos as narrativas dos/as professores/as, observamos dois aspectos significativos (Ludicidade e Educação/ Laboratório Lúdico Pedagógico), no âmbito das políticas internas da instituição, que os caracterizamos como implicações lúdicas favoráveis à possibilidade de uma formação omnilateral desse alunado que se forma professor/a de Educação Infantil no curso de

Pedagogia do CESC. Explicando melhor, observamos nas falas acima, expressas especialmente, por dois/duas professores/as que, na ocasião da reelaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia no ano de 2018, foi incluída a disciplina Ludicidade e Educação na sua matriz curricular, fato esse também reafirmado por nós, ao tempo em que participamos dessa reelaboração, na condição de professora da instituição, sendo ainda constatado no documento norteador do curso o PPCP-2018, no momento da nossa análise documental, expressão maior da Seção 5, desta investigação.

Nestes termos, Moraes, nossa professora colaboradora, afirma que essa disciplina, ao ser pensada para o curso de Pedagogia, também foi pensada no sentido de dar uma sustentação teórico-prática às ações lúdico-pedagógicas a serem desenvolvidas no Laboratório Lúdico Pedagógico-LALUP, espaço esse também inaugurado em 2018. Vejamos essas considerações da professora na narrativa acima, destaque em negrito.

Nessa mesma direção, Oliveira, outro professor colaborador, também faz a seguinte afirmação: “depois que nós construímos o Projeto (*o professor está falando do PPCP-2018*), e incluímos a disciplina Ludicidade e Educação, esta ficou sob a responsabilidade de uma professora.” Inferimos com isso que houve uma intencionalidade, por parte do conjunto dos/as professores/as do curso de Pedagogia do CESC/UEMA, em implementar a formação do pedagogo, considerando a perspectiva lúdica, pensando não somente no/a futuro/a professor/a da Educação Infantil, mas também na formação ampla desse graduando enquanto aluno do curso de Pedagogia, uma vez que a ludicidade não se limita à Educação Infantil, tanto é anterior a ela, como também é posterior. Além do que, os anos iniciais do Ensino Fundamental são formados por crianças que, conforme a atual LDBEN, seu ingresso nessa etapa de ensino acontece aos 06 (seis) anos de idade. Desse modo, essa intencionalidade foi materializada com a inclusão da disciplina Ludicidade e Educação na matriz curricular do curso e com a inauguração do LALUP.

Observamos no PPCP que a disciplina Ludicidade e Educação compõe a matriz curricular do curso de Pedagogia do CESC, como disciplina do Núcleo Específico de formação de professores da Educação Infantil, está posicionada no terceiro período do curso, com uma carga horária de 60 horas desde a vigência do atual Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. (PPCP-2018). Já o Laboratório,



consiste em um espaço físico devidamente estruturado para o desenvolvimento dos projetos na área da ludicidade, interseccionado com a educação e com a formação de professores, porém, ainda não ganhou na sua essência, o devido destaque e a valorização previstos no objetivo de seu projeto,<sup>81</sup> (PPCP-2018). Nossas considerações acerca desse aspecto estão fundamentadas na nossa vivência na instituição, mas também no que enunciam os/as professores/as nas narrativas.

A partir da análise empreendida, também percebemos fragilidades que se contrapõem às intencionalidades mencionadas acima, denotando daí necessidades formativas desse grupo professoral. Pois, segundo os/as professores/as colaboradores/as, essas implicações lúdico-formativas almejadas na implantação tanto da disciplina Ludicidade e Educação quanto do LALUP, ainda não são percebidas no trabalho do professor e, conseqüentemente, na formação do graduando. Isso fica muito claro na narrativa de Moraes quando essa professora explicita em sua narrativa a necessidade dessa disciplina no currículo do curso e sua relação com o Laboratório, como um conjunto de ações que implicaria em uma formação docente lúdica pautada e fortalecida nos princípios da Teoria Histórico-Cultural-THC, pois entende que essa teoria é “a mais refinada” e a que mais responde ao entendimento de que a ludicidade contribui para a formação humana. Porém, apesar da sua defesa a favor da compreensão da ludicidade sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural como base para a formação do/a pedagogo/a, ela é taxativa em afirmar que ainda não é perceptível o desenvolvimento do trabalho pedagógico nessa perspectiva teórica.

Nessa compreensão, Moraes afirma: “[...] a gente pensou assim, que o Laboratório e essa disciplina pudessem trazer essas implicações mais aprofundadas para essa formação do pedagogo né? [...]” e em seguida arremata: “E aí, [...] a gente não tem observado esse trabalho acontecer”. Para essa professora, falta apropriação teórica por parte dos professores que compõem o quadro docente do CESC/UEMA e, assim, volta a reforçar a necessidade formativa nessa base professoral quando afirma: “nós ainda não nos apropriamos concretamente da teoria para pensar a ludicidade a partir de um outro olhar, para pensar a ludicidade a partir dessa formação humana e possibilitando cada vez mais implicações concretas, mais formativa pra formação do pedagogo nesse campo”. Com isso, a atual pesquisa

---

<sup>81</sup>Ver subitem 5.2.1.2 intitulado de “A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA: uma busca pela ludicidade no currículo”.

sinaliza para a possibilidade de estudos futuros, dessa epistemologia no contexto do curso de Pedagogia do CESC.

O professor Oliveira responde: “[...] pra ser bem sincero, eu não consegui acompanhar a evolução desta disciplina e perceber suas implicações na formação do graduando do ponto de vista daquilo que foi pensado”. Nessa mesma cadência, Nascimento afirma “[...] eu penso que essas implicações têm que ser mais efetivas dentro do curso para repercutir de forma positiva lá na prática pedagógica deles [...]”, A professora estava se referindo aos graduandos do curso de Pedagogia do CESC/UEMA. Como podemos perceber, as implicações do lúdico ainda não se tornaram significativas na formação de professores/as desse curso e, em especial, aos/as futuros/as professores/as da Educação Infantil, ao ponto de ser compreendido como um componente que tem uma epistemologia teórica cunhada no social, no histórico e no cultural e que, por assim ser, contribui para a formação do homem, desde, e em especial, a sua mais tenra idade.

Entendendo a partir do que Morais, Nascimento e Oliveira afirmam, mas também considerando o contexto socioeducacional pós implantação do PPCP-2018, com a chegada da pandemia da Covid-19, que afetou consideravelmente todos os sistemas de ensino, exigindo do profissional da educação uma mudança brusca em sua metodologia, reivindicando, contudo, mais conhecimento, novas estratégias de ensino, emergindo daí um ensino integralmente digital por plataformas, em consequência do afastamento social instaurado mundialmente, por todo esse estado de coisas, acreditamos que essas implicações lúdicas, esperadas pelos/as professores/as, na formação do/as graduando/as no contexto do curso de Pedagogia do CESC/UEMA, passaram também por grandes transformações. Inclusive, Oliveira ressalta na sua fala essa situação pandêmica como possível implicação negativa a todo o processo de ensino.

#### b) Subcategoria 2: Grau de Importância da Ludicidade na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA

É importante iniciar a análise desta subcategoria esclarecendo que ela incidiu sobre três perguntas chaves que fizemos aos/as professores/as colaboradores/as da pesquisa. Primeiro perguntamos como eles compreendem a importância da ludicidade, enquanto componente formativo, no currículo do Curso de Pedagogia,

depois procuramos saber o grau de importância que ocupa hoje o componente ludicidade na constituição da matriz curricular do referido curso e, por último, foi lhes perguntado se eles/as consideram que o componente ludicidade na forma como se configura, atualmente, no currículo do Curso de Pedagogia Licenciatura do CESC contribui de forma significativa com a formação do futuro professor de Educação Infantil. Entendemos que levantar esses questionamentos, conjuntamente aos anteriores e aos pôr vir, nos mobiliza a compreender melhor como o lúdico pode contribuir e se há implicações contributivas de fato, com a construção da formação docente dos graduandos do curso de Pedagogia do CESC/UEMA, na perspectiva do que pensam os/as professores/as para o curso.

É importante lembrar que na análise documental do PPCP-2018, que compôs a seção 5, intitulada de “*A Ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia do CESC-UEMA: uma análise documental*”, procuramos mostrar, a nível de documento, como estão implicadas as questões lúdicas nesse currículo, onde começou a se pensar a formação do/a pedagogo/a considerando a importância da ludicidade para esta formação profissional, depreendendo-nos perceber também o grau de importância que ocupa esse componente curricular no contexto formativo do/a pedagogo/a neste cenário. Todavia, entendemos que apenas essa análise a qual nos referimos não seria suficiente às respostas que perquirimos na nossa investigação, sendo preciso ir às fontes vivas, sujeitos que operam o seu fazer docente mediados por esse currículo, era preciso ouvir a voz dos/as professores/as e dos/as alunos/as para que compreendêssemos, além do PPCP-2018, o que pensavam docentes e graduandos/as do CESC/UEMA sobre a importância que a ludicidade ocupava/ocupa no currículo do curso de Pedagogia. Com esse recorte, buscamos saber sobre o currículo instituído (prescrito) e o instituinte (real).

Do ponto de vista do currículo instituído e do instituinte, importa compreender que o currículo não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas sim um documento que reflete não somente todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico da sociedade (APPLE, 1982; SAVIANI, 2000), mas também um conjunto de ações realizadas no campo da prática, que nem sempre estão expressas nos currículos (documento) das instituições. Neste sentido, o currículo ultrapassa a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares, envolve múltiplas determinações e subjetividades que o próprio documento não é capaz de alcançar. Portanto, é considerando essa

perspectiva sobre o currículo do curso de Pedagogia do CESC/UEMA, que buscamos desenvolver nossa análise.

Desse modo, trazemos a voga as respostas dos/as professores/as colaboradores/as sobre a pergunta em que procuramos saber como eles/as compreendem a importância da ludicidade enquanto componente formativo no currículo do curso de pedagogia.

Morais (grifo nosso): Então, eu vejo assim, **como a ludicidade tem um lugar central aqui nesse currículo da formação do pedagogo, [...] porque o pedagogo tem essa prerrogativa de ensinar na educação infantil e anos iniciais, então é exatamente aí a base dessa formação lúdica, dessa formação humana do sujeito a partir da ludicidade.** Então, é compreender - e aí a ludicidade é importante sendo trabalhada dessa forma, na relação da formação humana no desenvolvimento humano – porque a gente vai compreender, enquanto o pedagogo nesse processo, quais são essas necessidades que as crianças têm, quais são essas necessidades formativas da criança que podem ser desenvolvidas a partir da ludicidade, a partir do brincar. [...] **eu penso que a ludicidade tem um lugar, tem um papel importante nesse currículo de formação do pedagogo, sobretudo para a educação infantil, e como base para a formação humana.**

Nascimento (grifo nosso): [...] /é/ a disciplina Ludicidade e Educação, **eu acredito que essa disciplina é de fundamental importância para o processo de formação desse estudante do curso de pedagogia,** visualizando que ele vai se deparar com seu primeiro Estágio, que é de fato com crianças de três, quatro e cinco anos. Então, **vai ser obrigado a trabalhar** toda essa perspectiva do lúdico, dos jogos, do brincar, da interação com essa criança.

Costa (grifo nosso): **A ludicidade é uma possibilidade de uma ação pedagógica, por isso ela é importante no campo do currículo.** Eu não compreendo que essas práticas pedagógicas não estejam interligadas, elas estão essencialmente ligadas a essa formação do graduando. Esse professor enquanto futuro profissional, tendo uma formação inicial sólida, científica, terá pressupostos teóricos que vão ajudar na sua futura atuação docente, no seu campo de trabalho. Já que estamos falando da importância da ludicidade no currículo do curso de pedagogia, **eu compreendo que é essencial essa formação lúdica no curso de pedagogia, na organização curricular.**

Oliveira (grifo nosso): Eu acho que tem duas questões importantes nesse processo. A primeira é que **a ludicidade enquanto componente formativo permite ao graduando em pedagogia compreender que não é qualquer atividade que é factível e eficaz, vamos dizer assim, de desenvolvimento humano,** dentro da perspectiva das quais nós pensamos e das quais nós defendemos para o processo de humanização. E segundo, porque a

**compreensão desse processo da ludicidade como primeira atividade da criança, e que vai muito no nível simbólico da entrada dela [criança] no mundo, deve ser trabalhada como componente formativo**, precisa ser entendida pelos graduandos como primeira atividade da criança, no sentido de desenvolvimento humano, em seus níveis da qual essa atividade abarca.

Conforme podemos observar nas narrativas acima, é unânime aos/as professores/as entrevistados/as a compreensão de que a ludicidade é um elemento importante para a formação de professores. No entanto, percebemos alguns distanciamentos internos do grupo investigado, no que cada um entende por importância da ludicidade na formação do professor. Assim, inferimos que, enquanto Moraes e Oliveira compreendem a importância da ludicidade na sua íntima relação com a formação humana, em uma perspectiva mais ampla de formação (totalidade), Nascimento e Costa têm um entendimento mais voltado à operacionalização da disciplina Ludicidade e Educação e/ou a prática pedagógica no curso.

Sobre essa última inferência, trazemos como destaque a fala de Nascimento quando assegura que “[...] a disciplina Ludicidade e Educação, [...] eu acredito que essa disciplina é de fundamental importância para o processo de formação desse estudante do curso de pedagogia [...]” e completa sua ideia com a afirmação:

Nascimento: [...] visualizando que ele [o aluno] vai se deparar com seu primeiro estágio, que é de fato com crianças de três, quatro e cinco anos. Então, vai ser obrigado a trabalhar toda essa perspectiva do lúdico, dos jogos, do brincar, da interação com essa criança.

É interessante perceber a nítida contradição na fala da professora, pois à medida que sinaliza a ludicidade como elemento importante para a formação do professor, também a trata como uma *camisa de força* que o graduando tem a obrigação de vestir.

A esse respeito, concordamos com Magalhães (2016, p. 21) ao considerar que “[...] para se trabalhar com o brincar, o jogo, e as atividades pedagógicas lúdicas se faz necessário que o professor também se encontre, que ele sinta o prazer na atividade, que reconheça seu valor inerente na prática pedagógica”. Entendemos que esse “se *encontre*” precisa iniciar na formação do graduando que, ao estar exercitando e aprendendo a ser docente ao tempo do estágio supervisionado, esse saber esteja em vias de consolidação ou já consolidado.

Perspectivando a formação humana a partir da materialidade do lúdico na formação do/a pedagogo/a, a professora Moraes, ao ser indagada sobre tal importância, afirma que:

Moraes: [...] a ludicidade tem um lugar central aqui nesse currículo da formação do pedagogo né? [...] porque o pedagogo tem essa prerrogativa de ensinar na Educação Infantil e Anos Iniciais, então é exatamente aí a base dessa formação lúdica, dessa formação humana do sujeito a partir da ludicidade.

Quando a professora afirma a centralidade do lúdico no currículo, ela está se referindo ao currículo do curso de Pedagogia do CESC/UEMA e, por definição, o seu PPCP-2018, que determina com base no Parecer CNE/CP nº 05/2005<sup>82</sup> três linhas condutoras para o exercício da docência: a) formação de professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) a efetivação da gestão democrática da educação; c) a produção e difusão de novos conhecimentos educacionais, (PPCP-2018). Além dessa prerrogativa da docência, ao tempo da elaboração desse documento, foi incluída a disciplina Ludicidade e Educação, fato esse que vem permeando toda esta análise e discussão.

Ressaltamos que essa professora colaboradora assenta a base da formação lúdica do curso de Pedagogia do CESC na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme previsto no PPCP-2018, realçando a necessidade de uma ludicidade para a formação humana que, na perspectiva de Manacorda (2010), podemos afirmar uma formação omnilateral de homem. Segundo o autor em referência, a omnilateralidade consiste no desenvolvimento total e completo do homem em sua dimensão multilateral, daí considerando todos os sentidos da vida social e natural, ponderando ainda o desenvolvimento das faculdades e forças produtivas, das necessidades e capacidades de sua satisfação enquanto ser humano, social, político, efetivo, dentre tantas outras múltiplas faculdades humanas.

---

<sup>82</sup>Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no *trabalho pedagógico* realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nessa perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. Dessa forma, a *docência*, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais. (PARECER CNE/CP n. 05/2005, p. 7).

Ao procurarmos saber, na perspectiva dos/as professores/as, qual grau de importância ocupa hoje o componente ludicidade na constituição da matriz curricular do curso de Pedagogia do CESC/UEMA, obtivemos as seguintes narrativas:

Costa (grifo nosso): **Como professora do curso de Pedagogia entendo que na matriz curricular esse grau de importância ainda é muito pequeno.** Vejo que **às vezes não compreendemos as possibilidades metodológicas da ludicidade, o jeito particular de fazer docência com criança em idade pré-escolar e escolar.** [...] é necessário desnaturalizar a concepção das professoras em relação a ludicidade. É comum nos primeiros anos do ensino fundamental negar-se todo trabalho desenvolvido na pré-escola, inclusive a atividade lúdica. Expressões tais como: “Agora tu vais estudar, tu não vais mais brincar”, são expressões comumente ditas quando a criança passa da educação infantil para o ensino fundamental, reforçando a dicotomia entre ensinar e brincar.

Morais (grifo nosso): Assim, tem uma importância ali, /é/, se a gente for pensar no próprio termo ludicidade né? Mas, aí a gente precisaria qualificar o que é essa ludicidade, porque **quando eu analiso as práticas, essas práticas lúdicas que são desenvolvidas hoje no curso, eu as vejo muito mais como entretenimento do que como uma atividade, vamos dizer assim, do próprio brincar,** que o próprio brincar enquanto atividade vai possibilitar e potencializar a aprendizagem desse pedagogo para que ele compreenda o desenvolvimento infantil, tu tá me entendendo? para que ele compreenda essa criança enquanto ser histórico e cultural e que precisa desenvolver essa atividade do brincar, sobretudo como um elemento basilar para a educação infantil, porque o brincar, a ludicidade, ela é, é ela que organiza o trabalho pedagógico da educação infantil né? [...] **eu penso que a gente ainda precisa ensinar nossos alunos do curso de Pedagogia a brincar e compreender o brincar enquanto atividade de organização do próprio trabalho pedagógico na educação infantil.**

Nascimento (grifo nosso): [...] o nosso currículo contempla essas disciplinas que já mencionei que é Ludicidade e Educação e os Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil, no entanto, **eu penso que nós temos que, enquanto professores, enquanto pares, trabalhar a ludicidade de uma forma mais formalizada, mais intencional, compreendendo de fato a ludicidade enquanto uma das dimensões importantes do curso.** Precisamos estudar mais esse componente, no grupo de professores.

Vemos como interessante aspecto o fato dos diversos pontos de vista sobre um determinado tema ou assunto vivido por um dado grupo em um mesmo contexto. E, nesse sentido, ao observar as narrativas acima, percebemos que tanto há divergências de ideias quanto similitudes entre as respostas dos/as nossos/as colaboradores/as. Lembrando que o nosso objetivo aqui não é perceber essas

similitudes e diferenças internas aos nossos interlocutores, embora esse aspecto tenha chamado nossa atenção desde o início da análise. O foco principal se voltou à compreensão do que esses/as professores/as pensam sobre o grau de importância que a ludicidade ocupa, hoje, na matriz curricular do curso de Pedagogia do CESC/UEMA. Verificamos então, conforme as narrativas acima, que as professoras Costa, Morais e Nascimento, com pequenas divergências em suas respostas, consideram que, na matriz curricular do referido curso, no que se refere ao quesito ludicidade, esse aspecto precisa assumir um grau maior de importância. Podemos perceber essas considerações nos destaques em negrito expressos acima nas narrativas das referidas professoras.

As fragilidades apontadas na matriz curricular do curso pelos/as professores/as colaboradores/as indicam uma baixa ou pouca compreensão das possibilidades metodológicas da ludicidade, do jeito particular de fazer docência com crianças em idade escolar e pré-escolar, isso fica muito claro no enunciado da professora Costa, sendo que Morais aponta como fragilidade o fato de a ludicidade comumente ser tomada como simples entretenimento no campo da formação de professores. Além disso, inferimos pelo enunciado de Nascimento que ainda há poucos estudos acerca da temática ludicidade no âmbito dos próprios professores do CESC, vejamos nas próprias palavras da professora:

Nascimento: [...] eu penso que nós temos que, enquanto professores, enquanto pares, trabalhar a ludicidade de uma forma mais formalizada, mais intencional, compreendendo de fato a ludicidade enquanto uma das dimensões importantes do curso, precisamos estudar mais esse componente, no grupo de professores.

Apreendemos que essas fragilidades são reflexo do próprio contexto formativo do curso (currículo instituinte), mas também advindas do currículo normativo (instituído) que, à medida que avança na última reelaboração do seu PPCP-2018<sup>83</sup>, incluindo na sua matriz curricular, a disciplina Ludicidade e Educação, não rever nesse mesmo íterim as ementas de outras disciplinas do curso na perspectiva lúdica, especialmente aquelas voltadas para compreensão do desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, notadamente o aspecto infantil, a exemplo disso, as disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da

---

<sup>83</sup> Ver seção 5.



Aprendizagem não contemplam em suas ementas, ou pelo menos não deixam claro, a ludicidade como importante elemento para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

Observamos que além da situação descrita no parágrafo anterior, das disciplinas que se voltam para a formação do professor de Educação Infantil, apenas a disciplina Ludicidade e Educação contempla integralmente em sua ementa o componente ludicidade, isso é compreensível. Porém, entendemos que outras componentes curriculares, tais como, Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil e Estágio Supervisionado em Educação Infantil, precisam contemplar em suas ementas esse importante componente para a formação do pedagogo. (PPCP-2018). Entendemos que esse conjunto de fraquezas fragilizam a prática pedagógica no âmbito da formação do graduando/futuro professor e, conseqüentemente, no âmbito da escola, depreendendo esse último contexto, de um profissional formado em uma perspectiva ampla da formação humana e docente.

No entanto, apesar das fragilidades apontadas acima por Costa, Morais e Nascimento, o então colaborador Oliveira imprimi-nos, sob um outro ângulo, agora, na perspectiva de desejos, de intensões - essa é a nossa inferência, talvez até pretenciosa e ingênua, mas foi o que nos disse as entrelinhas do texto, que a ludicidade ocupa sim, um significativo grau de importância na matriz curricular do atual do curso de Pedagogia. Vejamos isso nas próprias palavra do professor:

Oliveira: Vejo que o componente ludicidade, da forma como está proposto na matriz curricular, com a efetividade da disciplina Ludicidade e Educação, como um componente essencial para o currículo, porque ele é um eixo, eu diria, estruturante da formação do professor que vai trabalhar com as crianças no nível de educação infantil, e a sua apropriação pelos professores [*se refere à formação inicial do/a professor/a*] é fundamental. Por quê? Porque a Educação Infantil é um campo de atuação do pedagogo.

Ressaltamos, que Oliveira, ao reafirmar o grau de importância que a ludicidade ocupa na matriz curricular do curso de Pedagogia do CESC, também expressa, em conformidade com Morais, Nascimento e Costa, algumas fragilidades, especialmente a denúncia de que é preciso estudar mais a teoria (Histórico-Cultural) para melhor compreendê-la na prática formativa do futuro professor. Assim, ele afirma:

Oliveira: [...] eu penso que o lúdico assume um grau de importância bem grande na matriz curricular do curso, a partir da própria ementa da disciplina, mas nós professores ainda não nos apropriamos dessa teoria, precisamos estudar mais para compreender melhor.

A nossa interpretação sobre o dito e o não dito pelos/as professores/as nos leva a inferir que, embora a ludicidade seja considerada como importante para o curso, por estar contemplada na matriz curricular, isso não significa dizer que, na prática, essa importância se evidencie de fato. A nós, isso fica muito claro, quando o professor Oliveira e a professora Moraes sinalizam a necessidade de mais estudos para que ocorra uma apropriação teórica por parte dos/as professores/as do curso, de modo que possam fazer a transposição didática aos graduandos/as, considerando a importância da ludicidade para a formação de professores.

Como última pergunta que subsidiou essa subcategoria, buscamos saber se os/as professores/as colaboradores/as consideravam que o componente ludicidade, na forma como se configura atualmente no currículo do Curso de Pedagogia Licenciatura do CESC, contribui de forma significativa com a formação do futuro professor de Educação Infantil. Vejamos abaixo o que foi respondido.

Moraes (grifo nosso): **Eu acho que ainda não. Porque eu acho que nós enquanto curso, ainda não entendemos essa proposta de ludicidade a partir da formação humana.** Eu acho que a gente precisa discutir mesmo isso teoricamente, qual é mesmo a teoria que mais responde à compreensão da ludicidade enquanto formação humana? Então, não é qualquer ludicidade, porque aí eu volto a dizer, a gente tá muito voltado pra o lúdico como entretenimento né? [...] **Então eu penso que ainda temos que superar isso, aí eu acredito que, uma das hipóteses que eu levanto para essa não superação, é exatamente o não conhecimento aprofundado da teoria histórico-cultural que nos apresenta a ludicidade como formação humana, que nos apresenta a ludicidade como essa atividade do brincar para o desenvolvimento da criança.** Eu penso que precisamos enveredar pelo aprofundamento teórico mesmo da teoria Histórico-Cultural para que a gente possa compreender a ludicidade nessa perspectiva. Porque acho mesmo que hoje, ainda estamos no nível do entretenimento e precisamos avançar.

Costa (grifo nosso): **Essa contribuição ainda é mínima,** considerando que nós só temos as disciplinas Ludicidade e Educação e Fundamentos e Metodologia da Educação, que trabalham esse componente ludicidade, porque parece que as demais disciplinas, principalmente as disciplinas de fundamentos e metodologia da Matemática, da Língua Portuguesa, das Ciências, não consideram a ludicidade como elemento importante para a

formação do pedagogo, então eu vejo que precisamos avançar nesse aspecto.

Oliveira (grifo nosso): [...] **a gente percebe que no coletivo de professores, ainda não há essa conexão, esse entendimento, seja pelo referencial teórico, seja pela não compreensão da disciplina Ludicidade e Educação, a partir da perspectiva histórico-cultural, que é a matriz teórica inspiradora, ou porque ainda está muito arraigado na instituição a concepção do brincar e da ludicidade como algo que não importa para o desenvolvimento infantil.** Consiste em um simples entretenimento, uma espécie de passa tempo. Então, eu entendo que ainda se precisa de muitos estudos e de aprofundamentos para que a atividade do brincar não se torne uma atividade com o fim em si mesma, mas que se possa explorar a potencialidade que tem essa atividade para promover o processo de desenvolvimento humano, seja do ponto de vista de quem já passou pela disciplina e que está no estágio supervisionado, seja do ponto de vista dos formadores que ainda não conseguem fazer esse processo na formação dos alunos.

Conforme o que está expresso nas narrativas acima, o componente ludicidade, até o presente momento deste estudo, ainda não se configurou no currículo do curso de Pedagogia do CESC/UEMA como elemento significativo à contribuição da formação do futuro professor de Educação Infantil, se pensarmos esse componente no campo da prática. Esse aspecto fica muito claro quando observamos os enunciados em negrito das narrativas dos/as professores/as Moraes, Costa e Oliveira expressos acima.

Desse modo, Moraes, ao tempo em que considera que a ludicidade ainda não contribui significativamente com a formação do futuro professor de Educação Infantil, também sinaliza que os docentes do curso de Pedagogia, e ela se inclui nesse grupo, ainda não entendem a proposta pedagógica de ludicidade a partir da formação humana. Assim, afirma essa professora:

Moraes: É exatamente o não conhecimento aprofundado da Teoria Histórico-Cultural, que nos apresenta a ludicidade como formação humana, que nos apresenta a ludicidade como essa atividade do brincar para o desenvolvimento da criança.

Consideramos importante ressaltar que, por fazermos parte do mesmo contexto de imersão do curso de Pedagogia, na condição de pesquisadora e de professora, também compartilhamos dos mesmos dilemas. Assim, em conformidade com o que indica Moraes, também entendemos que é preciso superar essa limitação

interna do curso, sendo que tal superação depende de um profícuo estudo acerca da THC para que se compreenda a ludicidade a partir dessa perspectiva teórica.

Nessa mesma direção, Oliveira entende que a não significância da ludicidade, hoje, para a formação do professor de Educação Infantil no contexto do curso de Pedagogia do CESC/UEMA, se dá, especialmente, pelo fato de a disciplina Ludicidade e Educação ainda não ser bem entendida pelos professores do curso, mas também pela concepção tradicional de educação, ainda muito arraigada na instituição de ensino, que entende o brincar e a ludicidade como algo que não importa para o desenvolvimento infantil, mas sim, que são elementos apenas para preencher o ócio.

Oliveira: a gente percebe que no coletivo de professores ainda não há essa conexão, esse entendimento, seja pelo pouco referencial teórico, seja pela não compreensão da disciplina Ludicidade e Educação, a partir da perspectiva histórico-cultural, que é a matriz teórica inspiradora da disciplina ou ainda porque está muito arraigado na instituição a concepção do brincar e da ludicidade como algo que não importa para o desenvolvimento infantil. Consiste em um simples entretenimento, uma espécie de passa tempo.

Conforme podemos observar na narrativa acima, o professor Oliveira aponta certas fragilidades no campo do currículo do curso de Pedagogia, especialmente no que tange à compreensão da disciplina Ludicidade e Educação na perspectiva histórico-cultural. Para esse professor, ainda é preciso muito estudo para que a atividade do brincar não se torne uma atividade com um fim em si mesma, dependendo de aí explorar a potencialidade que tem essa atividade para promover o processo de desenvolvimento humano:

Oliveira: [...] seja do ponto de vista de quem já passou pela disciplina e que está no estágio supervisionado, seja do ponto de vista dos formadores que ainda não conseguem fazer esse processo na formação dos alunos [...].

Um aspecto que nos chamou atenção, e entendemos que merece uma reflexão a nível institucional, mas já trazendo para esta pesquisa como possibilidade reflexiva-transformadora para o curso de Pedagogia do CESC, é que, quando analisamos o PPCP-2018, não foi percebido no decorrer do texto documental, e até nos atrevemos a afirmar, sua ausência total, a Teoria Histórico-Cultural como matriz

teórica do referido curso e, mais especificamente, da disciplina Ludicidade e Educação, conforme afirmaram os/as professores/as colaboradores no decorrer das entrevistas, que se presentificaram na escrita das narrativas analisadas na atual seção.

Desse modo, entendemos que essa constatação situacional aponta um distanciamento entre o currículo instituído/prescrito e o currículo instituinte/real, depreendendo daí uma contradição interna do curso que fragiliza, no nosso entendimento, as práticas pedagógicas e educativas demandadas pela efetividade do referido curso, pois o que está dito no documento (PPCP) não comunga com o que foi dito pelos/as colaboradores/as, no que se refere à matriz teórica que fundamenta todas as dimensões curriculares de curso ora em estudo, passando a nós, enquanto pesquisadora e professora da instituição, a ideia de intencionalidades, de desejos para o curso, mas que ainda não se efetivou na prática, exigindo, contudo, estudos e aprofundamentos teóricos a partir do que preconiza o PPC de Pedagogia para que haja um realinhamento entre esses dois campos curriculares (instituído/instituinte), formando uma unidade, a *práxis* que, atualmente, ainda apresenta dissonâncias.

Outra contradição percebida entre o prescrito e o dito, o instituído e o instituinte, nesse contexto investigativo, se refere a ementa da disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação infantil, pois, quando a professora Costa mencionou em sua narrativa que a contribuição atual da ludicidade, enquanto componente curricular formativo para a formação do futuro professor de Educação Infantil, é mínima. Também afirma que essa minimalidade é ocasionada pela falta de outras disciplinas que contemplem a ludicidade em suas ementas, vez que, “[...] nós só temos as disciplinas Ludicidade e Educação e Fundamentos e Metodologia da Educação, que trabalham esse componente ludicidade [...]”, afirma a professora. Porém, ao observarmos a ementa da disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil<sup>84</sup> no PPCP-2018, não encontramos o componente ludicidade, conforme atesta a professora. Vejamos no quadro a seguir a ementa dessa disciplina.

---

<sup>84</sup> Ver Subitem 5.2.1.2, A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA: uma busca pela ludicidade no currículo.

### Quadro 11 – Ementa da Disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil

<b>DISCIPLINA: Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil</b>	<b>CH: 60</b>
EMENTA: Concepções de criança, infância e educação infantil. Contextualização histórica, cultural, social e política da Educação Infantil. Legislação que norteia a Educação Infantil no Brasil. Currículo e organização do trabalho pedagógico na educação infantil. Tendências atuais em Educação Infantil.	

Fonte: Matriz Curricular do Curso de pedagogia do CESC/UEMA, (PPCP-2018). Data: 11. set. 2022.

Como podemos observar no quadro acima, a ementa da disciplina em análise trata das concepções de criança, infância e educação infantil, contextualiza a educação infantil em seus aspectos históricos, sociais, culturais e políticos, dentre outros pontos, também dá ênfase à legislação que orienta a educação infantil no Brasil. Entendemos que todos esses aspectos são importantes para a ementa da disciplina, vez que formam o corpus pedagógico da formação do professor de Educação Infantil, porém, a ludicidade que, no nosso entendimento, é imprescindível que esteja inclusa nessa ementa, não foi contemplada, contrapondo-se ao que afirmou a professora Costa na sua narrativa acima. Inferimos que, ao afirmar que a ludicidade é um elemento compreendido na ementa da disciplina de Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil, a professora estava considerando a sua própria prática docente e não especificamente o que está prescrito na matriz curricular do curso, pois ela é docente das três disciplinas (Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil, Ludicidade e Educação e Estágio supervisionado em Educação Infantil) que se voltam mais especificamente para a formação do professor de Educação Infantil.

#### c) Subcategoria 5: A Relação entre Ludicidade, Educação e Formação Humana

Na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético e mais especificamente, na Psicologia Histórico Cultural (bases teórico-metodológicas desta pesquisa) a relação entre a ludicidade, a educação e a formação humana é uma relação necessária que se consubstancia no que se entende por ludicidade, educação e formação

humana<sup>85</sup>, não sendo esses elementos visto de formas separadas, mas eminentemente interconectados que, ao se relacionarem e se comunicarem entre si pelo processo de mediação, formam uma totalidade. Ademais, uma formação que se realiza a partir de uma episteme científico-pedagógica de conhecimentos que alicerçam a formação do/a graduando/a do curso de Pedagogia, notadamente, aquela que prescinde de conhecimentos específicos da Educação Infantil, dentre esses conhecimentos a ludicidade na perspectiva da formação humana, necessários à construção de uma prática docente autônoma desse futuro profissional.

Ressaltamos que esta subcategoria surge na voz dos/as professores/as quando procuramos saber se, na compreensão deles/as, o lúdico era importante na formação dos/as professores/as da Educação Infantil e, se era importante, por que então seria? Daí, extraímos as seguintes respostas:

Morais (grifo nosso): Então, eu penso que é importante né? Eu considero importante a ludicidade na formação e na formação do professor de Educação Infantil em especial. E aí eu estou falando a partir de uma teoria que é a Histórico-Cultural né? Porque, quando a gente fala da ludicidade nessa perspectiva a gente vai compreendendo [...] **a ludicidade como um processo, ou como um aspecto do desenvolvimento humano né?** [...] Então, essa ludicidade, ela é importante, porque se a gente for analisar o jogo, a brincadeira, **ela é uma atividade humana.** Então, é por isso que eu entendo que **é importante o pedagogo compreender a criança nessa dimensão da ludicidade, que vai dar aí uma formação, vamos dizer assim, como eu poderia dizer, é uma formação sólida.** Porque é a base para que essa criança possa aprender tantas coisas né, dentre elas, a criatividade, dentre elas o próprio autodomínio da conduta através das emoções, porque a linguagem tá ali também, **e aí a gente vai percebendo que a ludicidade tem um lugar importante na formação humana.**

Oliveira (grifo nosso): [...]nossas leituras sobre o processo de formação humana, deram-se a partir do Materialismo Histórico-dialético, o que nos permitiu compreender que o trabalho é protoforma do ser humano. Logo em seguida, nossos estudos em Psicologia Histórico-Cultural nos permitiram compreender que o trabalho no nível da atividade infantil é o brincar[...] então, assim, quando incluímos a disciplina Ludicidade e Educação no curso, o que pensávamos era que os futuros professores tivessem a compreensão do brincar como atividade, como o primeiro trabalho da criança, para poder entender então o sentido da ludicidade, do brincar na

---

<sup>85</sup>Cf. subseção 3.3 intitulada de: A importância do lúdico para a construção do conhecimento professoral: uma relação necessária entre educação infantil e desenvolvimento omnilateral da criança, na qual apresentamos uma discussão teórica acerca da relação entre ludicidade, educação e formação humana.

educação infantil.[...] com esses estudos a gente foi entendendo que o lúdico é um ócio que se liga ao trabalho, mas esse ócio não significa não fazer nada, é um fazer envolvido por um prazer. E a gente foi também associando isso a essa perspectiva de que o brincar como atividade, primeiro tipo de atividade da criança, era também a primeira forma de a criança se relacionar com o mundo. **Então, isso é muito importante que o pedagogo compreenda. Ao importar essa compreensão, ele começa a perceber que não é qualquer tipo de brincar e qualquer tipo de lúdico que deve ser trabalhado na educação infantil.**

Nascimento (grifo nosso): **Então, na minha compreensão o lúdico é fundamental no processo formativo do professor em vista de um acompanhamento pedagógico mais intencional e significativo. Entendendo que o lúdico favorece tanto a aprendizagem como o desenvolvimento integral da criança, seja esse desenvolvimento, na perspectiva emocional, seus sentimentos, como da produção intelectual desta criança, inclusive na sua vida adulta. [...]** Eu entendo que a formação do professor da educação infantil deve ser orientada seguindo os princípios da ludicidade, pois, favorece a esse professor uma formação mais focada no desenvolvimento da criatividade da criança, do seu emocional, do seu desenvolvimento como um todo, pensando em uma formação integral e mais humanizada da criança e desse ser adulto, entendeu? Então, uma educação envolvendo **a ludicidade, vai realmente contribuir para uma formação mais humana e consolidada em princípios como: o intelectual, o afetivo e o emocional.**

Buscar saber a importância dada à ludicidade na formação dos professores de Educação Infantil significou entender como os/as professores/as apreendem essa importância e vivenciam esse componente formativo no contexto do curso de Pedagogia do CESC/UEMA. Desse modo, os enunciados acima mostraram que os/as professores/as colaboradores/as entendem e defendem que a formação do professor de Educação Infantil seja contemplada pelo componente ludicidade na interrelação como a educação e apontam que a ludicidade, necessariamente, tem uma base teórica constituidora da formação humana, outrossim, não é qualquer ludicidade que serve para a malha desse curso, teria que ser uma ludicidade fundamentada na Teoria Histórico-Cultural-THC.

Nesse sentido, Oliveira é contundente em afirmar “[...] não é qualquer tipo de brincar e qualquer tipo de lúdico que deve ser trabalhado na educação infantil [...]”, mas sim, um brincar como atividade, entendendo-a como primeiro tipo de atividade da criança que o possibilita relacionar-se com o mundo e se desenvolver, assim considera o referido professor. Na perspectiva da THC, ao brincar, a criança



aprende a ser e agir diante das pessoas e das coisas, visto que, é a partir da interação com o mundo real, com a realização de ações práticas que as funções psicológicas superiores (imaginação, criatividade, pensamento, emoção, fala, entre outros) da criança se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas que enriquecerão as funções psicológicas superiores, e assim sucessivamente. (MARTINS, 2006).

Portanto, as brincadeiras infantis representam a base do desenvolvimento de todos os atributos e propriedades humanas, por se destacarem no vasto campo social que circunscreve a vida da criança. No entanto, Martins (2006) adverte que a qualidade dessa vivência social não se garante pelo simples fato dela brincar. A autora em referência afirma que:

A brincadeira, tanto quanto qualquer outra experiência social, requer a mediação do adulto, que assume o papel organizativo na trajetória de apropriações e objetivações realizadas pela criança. É por meio desta mediação que ela, ao brincar, integra física, emocional e cognitivamente a complexa atividade social. Portanto, ao brincar reproduz relações sociais e as atividades dos adultos num processo de exteriorização determinante de mudanças qualitativas em sua personalidade. Brinca não apenas porque é divertido, embora também o seja, mas o faz, acima de tudo, para atender a um dos mais fortes apelos humanos: o sentido de pertença social. (MARTINS, 2006, p. 40).

Tomando como referência o que Martins (2006) evidência na citação acima, compreendemos que a apropriação e a objetivação organizativas da brincadeira no sentido de uma construção de pertença social, requer um aprendizado didático-pedagógico-lúdico do professor que vai mediar todo o processo de interação do ato de brincar com o desenvolvimento de todas as capacidades infantis da criança, é isso e, para além disso, implica uma mudança de postura pessoal e profissional desse professor que, de forma sistemática e direcional, precisa ser aprendido nas instituições formadoras, tanto no âmbito da formação inicial quanto da continuada, especialmente a formação de professores para a Educação Infantil.

Considerando a importância da THC para a formação do pedagogo, subsidiando aí uma formação lúdica, e nesse ponto ressaltamos, não é que a THC vai garantir uma formação lúdica, mas, mediar instrumentos psicológicos (conceitos) sobre a ludicidade como atividade que na educação infantil medeia a formação na criança com qualidades eminentemente humanas como a imaginação, a criatividade,

a memória, a formação de conceitos, as emoções, a atenção entre outros. É nesse sentido que Morais entende essa base teórica como muito importante, pois pensar a ludicidade a partir dessa abordagem é pensá-la como “[...] um processo, ou como um aspecto do desenvolvimento humano [...]”. e ainda afirma que “[...] essa ludicidade, ela é importante, porque se a gente for analisar o jogo, a brincadeira, ela é uma atividade humana”.

No nosso entendimento, quando Morais afirma ser importante ao pedagogo compreender a criança a partir da dimensão lúdica, depreendendo daí uma formação sólida para esse profissional, ela também está considerando uma formação omnilateral de homem, partindo do pressuposto teórico da perspectiva histórico-cultural para a formação humana. Inferimos, portanto, que há um movimento entre a formação do professor omnilateral e a formação da criança na instituição escolar nessa mesma perspectiva, pois é essa base sólida da formação do professor que vai sustentar a formação omnilateral da criança, possibilitando-a o aprender com criatividade, imaginação e arte (VYGOTSKY, 2018, 1991; LEONTIEV, 1978), mediadas pela ludicidade e pela linguagem, as diversas dimensões do seu desenvolvimento.

A professora Nascimento também define como de fundamental importância para o professor formativo do professor de Educação Infantil uma formação pautada nos princípios da ludicidade, e considera essa importância a partir do entendimento de que “[...] o lúdico favorece tanto a aprendizagem como o desenvolvimento integral da criança, seja esse desenvolvimento, na perspectiva emocional, seus sentimentos, como da produção intelectual desta criança, inclusive na sua vida adulta”. É importante destacar que, na perspectiva da THC, existem complexas relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, Facci (2006) afirma que Vygotsky, ao desenvolver estudos acerca dos estágios do desenvolvimento psicológico infantil, identificou dois níveis de desenvolvimento: o primeiro foi denominado de desenvolvimento real ou efetivo, no qual estão presentes as funções psicológicas já efetivadas, e o segundo nível, também denominado de desenvolvimento próximo, foi caracterizado por aquelas funções que estão em via de se efetivar, de amadurecer, digamos assim. As funções que estão em processo de efetivação podem ser identificadas por meio da solução de tarefas auxiliadas por um adulto ou outras crianças mais experientes. Assim:



À medida que ocorre a interação com outras pessoas, a criança é capaz de movimentar vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda, seriam impossíveis de ocorrer. Vigotski (1993, p.239, tradução nossa) ressalta que “[...] a **zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da instrução** que o nível atual de seu desenvolvimento” (FACCI, 2006, p. 22-23, grifo nosso).

Conforme Facci (2006), o processo de ensino e aprendizagem deverá incidir eminentemente sobre a zona de desenvolvimento próximo da criança, sendo que as atividades lúdico-pedagógicas precisam ser organizadas com a finalidade de conduzir o aluno/criança à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade. Depreende daí a imprescindibilidade de uma formação de professor voltada para esse entendimento, especialmente aqueles que irão trabalhar com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

No quadro abaixo, apresentamos uma síntese dos aspectos que estamos considerando no contexto desta investigação, como positivos e negativos, que foram se configurando ao longo desta análise, especialmente no que se refere às narrativas expressas pelo/as professores/as do curso.

**Quadro 12 – Síntese dos aspectos positivos e negativos evidenciados na análise das subcategorias**

Cont.

Categorias de Conteúdo 	<b>Ludicidade na formação do professor de Educação Infantil e Ludicidade e Educação</b>	
Subcategorias 	<b>Aspectos Positivos</b>	<b>Aspectos Negativos</b>
<b>Implicações do lúdico na formação do professor de Educação Infantil</b>	<p>Inclusão da disciplina Ludicidade e Educação na matriz curricular do curso de Pedagogia do CESC, a partir das reformulações do seu projeto, em vigor desde 2018.</p> <p>Inauguração, em 2018, do Laboratório Lúdico Pedagógico para o curso de Pedagogia.</p> <p>Implicações lúdicas</p>	<p>O Laboratório e a disciplina Ludicidade e Educação ainda não implicaram na formação do pedagogo do CESC, conforme o esperado no seu projeto<sup>86</sup>.</p> <p>A falta de apropriação dos professores sobre a teoria Histórico-Crítica para pensar a ludicidade na perspectiva da formação humana.</p> <p>Ainda há poucos estudos</p>

<sup>86</sup> Ver o detalhamento do Laboratório Lúdico Pedagógico no subitem denominado: A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA: uma busca pela ludicidade no currículo.

	favoráveis à possibilidade de uma formação omnilateral.	acerca da temática ludicidade no campo de professores.
<b>Grau de importância da ludicidade na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA</b>	A compreensão pelos professores de que a ludicidade é importante para a formação do pedagogo. Por isso foi incluída na matriz curricular.	<p>A ludicidade comumente é tomada como entretenimento.</p> <p>A ludicidade não está contemplada nas ementas de outras disciplinas fundamentais para a formação do professor de educação infantil. Como as Psicologias e Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil e Estágio. Supervisionado em Educação Infantil.</p> <p>Os docentes do curso de Pedagogia ainda não entendem a proposta pedagógica de ludicidade a partir da formação humana.</p> <p>A ludicidade ainda não contribui significativamente com a formação do futuro professor de Educação Infantil.</p>
<b>A relação entre ludicidade, educação e a formação humana</b>	<p>O brincar como atividade, entendendo-a como primeira atividade da criança e que a possibilita relacionar-se com o mundo e se desenvolver.</p> <p>Pensar a ludicidade a partir da Teoria Histórico-cultural é pensá-la como “um processo, ou como um aspecto do desenvolvimento humano”.</p> <p>Uma formação omnilateral de homem, partindo do pressuposto teórico da perspectiva histórico-cultural para a formação humana</p>	Necessidade de estudar a teoria (Histórico-Cultural) para melhor compreendê-la na prática formativa do futuro professor.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa. Data: 18.09.2022

Conforme podemos observar na síntese do quadro acima, e coadunando-se a essa análise, àquela expressa anteriormente<sup>87</sup>, ao tempo da análise documental do PPCP-2018, que a ludicidade tem um lugar marcante no currículo do curso de Pedagogia do CESC, precisamente a partir da sua última reelaboração em 2018, vez que traz para na matriz curricular do curso a inclusão do componente ludicidade materializado na disciplina Ludicidade e Educação e, além disso, a infraestrutura desse curso ganhou um laboratório que tem por objetivo o desenvolvimento de projetos lúdico-pedagógicos que ultrapassam o curso de graduação, outrossim, perspectivando atingir a pós-graduação e a extensão universitária com prestações de serviços à comunidade em geral. No nosso entendimento, e conforme o referencial teórico que vem subsidiando as discussões desta Tese, esses aspectos são muito importantes para a formação do/a graduando/a do curso de Pedagogia por indicar uma possibilidade de formação omnilateral do homem, tanto no contexto da IES, quanto, e especialmente, na base, ou seja, na escola, onde acontece a formação sistematizada da criança.

Todavia, além desses aspectos positivos elencados por nós a partir das análises dos dados e da análise documental, observamos também outros aspectos que evidenciam a contradição existente no interior do curso e que aqui estamos denominando de aspectos negativos, estando eles expressos na segunda coluna do quadro acima. Desse modo, ao nosso ver, esses aspectos acenam para a possibilidade a um campo de estudos ainda a descoberto no contexto do CESC/UEMA e que merece uma atenção especial por parte do corpo docente dessa instituição de ensino, no que se refere a uma maior compreensão acerca do próprio currículo do curso, suas bases teóricas e epistemológicas e, a partir dessas bases, compreender a importância que a ludicidade exerce no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, considerando ainda que é no contexto do curso de Pedagogia que se formam os profissionais da educação básica, notadamente, os que trabalham com a Educação Infantil e com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme legislação vigente.

---

<sup>87</sup> Cf. seção 5: A Ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia do CESC: uma análise documental-UEMA.

### 6.3.2 Apropriações do processo lúdico-formativo no curso de Pedagogia: vozes de graduandas

Conforme já discutido, o brincar, o jogo e o brinquedo, em suma, a ação lúdica exerce uma importante função no desenvolvimento das faculdades intelectuais, motoras e socioafetivas do homem, sendo que é primordialmente na primeira fase (infância) do desenvolvimento humano que a ludicidade torna-se mais evidente, visto que é nessa fase que a criança entra em contato pela primeira vez com o mundo social, as pessoas, a cultura, as coisas e os símbolos e, nesse contexto infantil, no qual nem tudo ou quase tudo da vida real, dependendo da fase do desenvolvimento em que a criança se encontra, é possível que ela desenvolva, então busca na brincadeira e no jogo suas próprias realizações, imitando situações, pessoas e atitudes da vida real com ações lúdicas e imaginando que os seus desejos irrealizáveis são realizados.

Em uma perspectiva vygotskyana, podemos afirmar que a criança, ao brincar, vê e constrói o mundo, expressa na brincadeira aquilo que tem dificuldades, mas também tem necessidades de fazê-lo mediante suas experiências com o mundo real. Quando brinca, a criança se sente bem, tem autonomia para fazer suas próprias escolhas independente dos outros, escolhe com o que e com quem quer brincar, mostra suas intensões e desejos e como eles estão voltados a uma necessidade de fazer alguma coisa sua (MAGALHÃES, 2016). Na verdade, o brincar é o lúdico em ação e, por assim ser, é capaz de mergulhar a criança numa situação imaginária e criativa.

Com base nessas apropriações teóricas, buscamos compreender a importância da ludicidade na formação do professor de Educação Infantil a partir do que pensam graduandos/as do curso de Pedagogia, sujeitos ativos dessa formação, considerando esse contexto, eminentemente, teórico e prático. Segundo Kopnin (1972), não existe uma teoria que não seja fundamentada na prática e na mesma medida, toda a prática tem uma teoria que a orienta. Ressaltamos que esse movimento exigiu de nós um terceiro “mergulho<sup>88</sup>” no campo empírico da pesquisa,

---

<sup>88</sup> Quando falamos em “terceiro mergulho”, estamos nos referindo ao momento em que buscamos entender e interpretar os enunciados que se expressaram nas narrativas das alunas colaboradoras da pesquisa e deram ênfase às implicações da ludicidade em suas formações, sendo que em momentos anteriores a esse, tratamos do mesmo campo empírico com perspectivas diferentes, na primeira, a ludicidade foi vista a partir da análise

advindo daí a identificação, na voz das alunas, do que significa ludicidade, como esse termo foi conceituado por elas, as implicações que o lúdico exerceu nas suas formações, enquanto alunas do curso de Pedagogia e futuras professoras de Educação Infantil, bem como o grau de importância que a ludicidade ocupa na matriz curricular do curso de Pedagogia do CESC/UEMA e como essas implicações subsidiaram esse alunado no Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

Consideramos importante destacar que a disciplina de Estágio Supervisionado é um componente curricular fundamental para a formação do discente, uma vez que oportuniza a articulação entre o momento do saber e o momento do fazer (teoria-prática), sendo que essas duas dimensões não se separam, tornando-se, portanto, objeto da *práxis* educativa (SOUSA, 2016) que, no contexto da Educação Infantil, deverão coadunar-se com os conhecimentos lúdico-pedagógicos, depreendendo então de aprendizagem por parte do/as graduando/as. É nessa perspectiva que apoiamos nosso objeto de estudo, qual seja a ludicidade no currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, buscando compreender sua contribuição no currículo e possíveis implicações na formação do professor de Educação Infantil, haja vista que defendemos a ideia de que a ludicidade é um importante componente formativo desse currículo por contribuir com a construção de uma formação docente pautada na compreensão de que o lúdico desenvolve a criança em suas múltiplas dimensões, ou seja, uma formação omnilateral do ser humano.

Como materialidade desse terceiro momento que o intitulamos de *Apropriações do processo lúdico-formativo no curso de Pedagogia: vozes de graduandas*, apresentamos as análises dos dados expressos nas entrevistas narradas pelas alunas colaboradoras desta pesquisa e que compuseram as seguintes subcategorias: implicações do lúdico na formação do professor de Educação Infantil, grau de importância da ludicidade na matriz curricular do curso de Pedagogia do CESC/UEMA, o lúdico no Estágio Supervisionado em Educação Infantil e o conceito de ludicidade.

Não é demais ressaltar que, no contexto desta pesquisa, as alunas colaboradoras foram denominadas de: Boneca, Amarelinha, Pipa, Adedonha, Esconde-Esconde e Passa-Anel, sendo que, na análise das subcategorias que

seguem abaixo, suas narrativas não aparecerão, necessariamente, nessa mesma ordem, havendo momentos em que, inclusive, serão destacados aspectos que se evidenciam mais em uma narrativa do que em outra, conforme o próprio movimento dialético tanto das categorias do método - totalidade, mediação, *práxis* e omnilateralidade - (MASSON, 2012; MARTINS; LAVOURA, 2018) que escolhemos como ótica para enxergar o fenômeno quanto das categorias de conteúdo - Ludicidade na formação do professor de Educação Infantil e Ludicidade e Educação - (MASSON, 2012; MARTINS; LAVOURA, 2018) definidas a partir do objeto de estudo em tela.

a) Subcategoria 1: Implicações do lúdico na formação do professor de Educação Infantil

Nas nossas inquirições acerca de como a ludicidade implicou na formação do professor de Educação Infantil, perguntamos às graduandas colaboradoras quais as implicações que o lúdico exerceu em sua formação docente, vez que a turma de Pedagogia, a qual faziam parte, já estava devidamente embasada na atual reformulação curricular ocorrida em 2018 que, conforme discutido anteriormente, foi incluído em sua matriz curricular de curso a disciplina Ludicidade e Educação. Ademais, nesse mesmo tempo/espço, foi inaugurado o Laboratório Lúdico Pedagógico, o qual teve como propósito subsidiar, além de outras ações, aquelas advindas da própria natureza da disciplina Ludicidade e Educação, pressupondo-se então que deveria haver implicações lúdicas no processo formativo desse/a graduando/a.

Vejamos nas narrativas abaixo o que e como as alunas colaboradoras consideraram as implicações do lúdico em sua formação docente.

Esconde-Esconde (grifo nosso): **Antes do curso eu enxergava o professor da Educação Infantil e aquele ambiente escolar como algo que estava ali mais pra um passatempo, onde os pais deixavam seus filhos naquele período para ir trabalhar. Hoje, eu vejo que o lúdico, ele é essencial para que eu consiga tornar o ensino mais leve e mais atrativo.**

Adedonha (grifo nosso): **Eu entendendo que a partir do lúdico as crianças conseguem desenvolver habilidades motoras e intelectuais e aprendem de uma maneira bem prazerosa, mas**



**nem sempre eu pensei assim. Por isso, eu penso que essas implicações do lúdico na minha formação foram muito dentro dessa desconstrução do que eu pensava ser o lúdico,** pois pra mim, o lúdico era mesmo puro entretenimento e passatempo também. Hoje, eu vejo como estudar também com prazer e alegria, o lúdico faz isso nesse processo de ensinar e aprender. Então assim, penso que essas implicações foram mesmo na minha própria mudança de ser e pensar a ludicidade.

Nesse primeiro bloco de narrativas, as alunas relatam o antes e o depois do curso, no que se refere aos conhecimentos lúdicos adquiridos e como eles implicaram em seus modos de pensar, ser e agir. Isso fica muito claro quando Esconde-Esconde afirma que, hoje, ela vê o lúdico como elemento essencial para que possa desenvolver um ensino mais leve e atrativo, depreendendo daí que, antes do curso, essa graduanda entendia o ensino como algo rígido e sem atração alguma para o aluno. Ressalta ainda que, antes do curso, via a Educação Infantil como um passatempo e um espaço em que os pais deixavam seus filhos para irem trabalhar.

Adedonha, também dando um sentido de simples passatempo à ludicidade afirma: “[...] *eu penso que essas implicações do lúdico na minha formação foram muito dentro dessa desconstrução do que eu pensava ser o lúdico, pois pra mim, o lúdico era mesmo puro entretenimento e passatempo também*”. Entretanto, hoje essa aluna tem outro entendimento, sendo que sua compreensão se aproxima do que preconiza teoria (THC) que defendemos nessa Tese, e que vem alicerçando toda discussão realizada até o presente momento, qual seja, que a ludicidade contribui para o desenvolvimento infantil na perspectiva de omnilateralidade, assim a aluna reelabora seu pensamento e afirma: “Eu entendendo que a partir do lúdico as crianças conseguem desenvolver habilidades motoras e intelectuais e aprendem de uma maneira bem prazerosa”.

Observemos que as enunciações expressas por Esconde-Esconde e Adedonha mostram que a Educação Infantil e a ludicidade eram vistas por elas, antes do curso, como questões menores no desenvolvimento da criança. A ideia de passatempo e entretenimento é muito forte quando se referem ao lúdico e à criança, porém, com os estudos implementados no contexto do curso, mudaram suas perspectivas acerca desse campo do conhecimento, como bem menciona Adedonha, *desconstruiu o que pensava ser ludicidade*. Desse modo, o velho

feneceu e deu lugar ao novo, porém, esse novo foi criado a partir do que já existia (BURLATSKI, 1987), ou seja, foi necessário romper com velhas concepções acerca da ludicidade para que pudesse dar lugar às novas. Entendemos ser uma grandeza humana, reconhecer que o que está fossilizado sustenta-se em teorias que não respondem mais às exigências atuais de uma dada realidade, esse reconhecimento é o primeiro passo para mudanças e transformações.

Conforme já discutimos em seções anteriores, essa ideia errônea de que a ludicidade é um simples passatempo e a escola um espaço de extensão familiar, está muito vinculada a concepção assistencialista e higienista de currículo, que se voltava apenas para o cuidar da criança (KUHULMANN JR., 2007). A que se notar, que as políticas educacionais brasileiras que foram alicerçando a formação de professores da Educação Infantil, sobretudo a partir da década de 1970, foram profundamente influenciadas pelos princípios neoliberais da sociedade capitalista burguesa que, imbuída do espírito filantrópico e assistencialista, torna a profissão de professor da Educação Infantil uma extensão da família, tornando-se uma trajetória ocupacional da mulher, que passa de educadora do lar para educadora profissional. (RUAPP, 2012).

Quanto à ideia de ludicidade como passatempo, entretenimento, recreação e/ou futilidades, cabe ainda afirmarmos que remonta aos tempos da Idade Média; mas, como podemos observar nas menções das graduandas acima, essa ideia ainda povoa o pensamento humano na atualidade. Nessa perspectiva, corroboramos o ponto de vista de Teles (2018, p. 79, grifo da autora) quando afirma que: “[...] embora o jogo já fosse defendido e valorizado na Antiguidade, as conotações advindas, sobretudo, da Europa na Idade Média, assinalam que o brincar esteve, principalmente, alicerçado nas ideias de *recreação* e *futilidades*”.

Vejamos a seguir o que Pipa, Passa-Anel e Boneca consideram implicação para a sua formação docente, quando se trata do eixo ludicidade no curso de Pedagogia do CESC/UEMA.

Pipa (grifo nosso): **De primeira mão, a criatividade né.** Estudar a ludicidade na minha formação me fez ter maior domínio pedagógico e criar expectativas no trabalho, além disso **me ajudou a quebrar a barreira da minha própria timidez.**

Passa-Anel (grifo nosso): **Pra mim foi na prática pedagógica.** Implicou diretamente na forma como eu posso desenvolver minha prática pedagógica, que começa bem antes do horário em que

ficamos na sala de aula com as crianças, porque envolve a seleção dos materiais que serão usados, como esses materiais poderão auxiliar e estimular a participação de todas as crianças. [...] **também acho que implicou muito na forma como eu passei a me relacionar com as crianças, eu, particularmente, sou um pouco tímida nas brincadeiras que envolvem dançar e cantar, acho que brinquei pouco na minha infância, [risos].** eu não tive muitas experiências na Educação Infantil, me identifico mais com os anos iniciais, exatamente por isso. **Pra mim, as implicações lúdicas envolvem principalmente a questão da organização, do planejar a ação que será desenvolvida, também na relação professor e aluno né?** pois eles [os *alunos*] geralmente demonstram mais entusiasmo e sentem-se estimulados quando estão na presença de brincadeiras.

Boneca (grifo nosso): **Me ajudou muito a entender o universo infantil, a ludicidade.** [...] me ajudou a ter um olhar mais amplo sobre o universo infantil, **entender que não é só chegar e ministrar o conteúdo limpo e seco para a criança.** É você entender como é que ela pensa também e a ludicidade me ajudou muito a entender como é o pensamento infantil. **Acho que entender o universo infantil a partir da ludicidade foi o que mais impactou na minha formação acadêmica quando se fala de educação infantil.**

Conforme podemos observar nos enunciados em negrito das narrativas acima, a ludicidade, enquanto componente curricular formativo do curso de Pedagogia, implicou tanto na formação pessoal quanto na formação profissional, ainda que em processo, das graduandas colaboradoras desta pesquisa. Se para Pipa, estudar ludicidade no tempo/espço da sua formação inicial possibilitou-lhe ter maior domínio pedagógico, ampliando seu leque de criatividade e criando expectativas no seu trabalho, nesse mesmo contexto formativo, foi-lhe possibilitado também quebrar barreiras de timidez que a incomodava no seu cotidiano.

Nessa mesma direção, Passa-Anel também afirma que as implicações do lúdico impactaram sua prática pedagógica e entende que pensar essa prática na perspectiva lúdica requer planejamento prévio e seleção de materiais, conhecimentos que essa aluna afirma ter construído no contexto do curso. Além disso afirma que: “[...] implicou muito na forma como eu passei a me relacionar com as crianças, eu, particularmente, sou um pouco tímida nas brincadeiras que envolvem dançar e cantar, acho que brinquei pouco na minha infância, [risos]”. Já Boneca, diferentemente de Pipa e Passa-Anel, considera na sua narrativa que essas implicações foram no sentido de fazê-la compreender o universo infantil. A partir desse entendimento, ela acredita ser mais fácil trabalhar com a criança.

Pensando na formação de professores, a partir das implicações da ludicidade na formação inicial dos professores de Educação Infantil, conforme exprimem as graduandas sobre o seu próprio processo formativo, entendemos que elas estão construindo sua professoralidade, mediada pelas múltiplas determinações e circunstâncias da realidade formativa e, ao mesmo tempo, estão formando sua personificação pessoal que, na perspectiva de Nóvoa (1992, p. 17, grifo do autor), esses dois aspectos (profissão/pessoa) não se separam, estando mutuamente entrelaçados e complementares. Assim afirma que:

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...] Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.

Não restam dúvidas de que as graduandas estão em processo amplo de formação profissional e pessoal pois seus enunciados advogam esse devir formativo vivenciado por elas na IES, considerando que ainda não estão no exercício da docência. Conforme Martins, (2015) a formação é um processo singular e pessoal na qual se inter cruzam dados da vida social, familiar e profissional, sendo os percursos de vida também itinerários de formação, no entanto, as experiências profissionais apenas se tornam formadoras quando as pessoas as assumem pessoalmente enquanto tal, somente assim, a profissão desempenha o papel mediador na atuação do indivíduo no espaço macrossocial.

b) Subcategoria 2: Grau de importância da ludicidade na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA

Buscar saber quais as implicações que a ludicidade exerce na formação do/a graduando/a do curso de Pedagogia, nos tenciona, essencialmente, saber o grau/nível de importância que esse componente ocupa no currículo do referido curso. Assim, para entender esse campo curricular, trouxemos para a malha dessa subcategoria a observância da ludicidade na Matriz Curricular do curso de Pedagogia do CESC/UEMA a partir do que falam as alunas colaboradoras acerca

dessa questão, pois elas são sujeitas vivas e participantes ativas de sua própria formação docente, diante do então currículo. Vale lembrar que esse aspecto também foi visto anteriormente e detalhado em páginas anteriores a esta, tanto ao tempo da análise documental que desenvolvemos sobre o PPCP-2018, quanto a partir da perspectiva dos/as professores do referido curso nesse contexto empírico.

Desse modo, duas questões compuseram a malha dessa segunda subcategoria. Primeiro procuramos saber das alunas em quais disciplinas do curso de Pedagogia do CESC/UEMA que elas tinham estudado o componente ludicidade e como foi para elas essa experiência, e depois perguntamos sobre a participação delas em projetos, eventos e/ou outras atividades no período do curso e que tinham relação com a ludicidade. Entendemos que dialogar com as alunas acerca dessas questões, mediadas pelas entrevistas, nos possibilitou entender e compreender de forma mais ampla e sob um novo ângulo, ou seja, na visão desse alunado que está em processo de formação, até que ponto a ludicidade é vista como um componente importante para a formação de professores e, mais especificamente, a de Educação Infantil, a partir do que vivenciam no contexto das disciplinas curriculares da Matriz do curso, bem como, suas participações em projetos, eventos e atividades de modo geral, desenvolvidos no contexto do CESC.

Desse modo, quando perguntamos às alunas quais disciplinas do curso de Pedagogia do CESC/UEMA elas tinham estudado o componente ludicidade e como foi para elas essa experiência, obtivemos as seguintes respostas:

Amarelinha (grifo nosso): **Professora eu lembro que estudei ludicidade na disciplina do professor Raimundo Moura né? Ai, deixa eu me lembrar aqui o nome da disciplina, [a aluna não lembrou, mas pela sua descrição e por conhecermos o currículo do Curso de Pedagogia, entendemos que estava falando da *disciplina de Prática Curricular na Dimensão Político Social*] [...] eu não estou lembrando, só sei que a proposta do professor era de fazer a gente construir brinquedos. Todos esses brinquedos tinham que ser acompanhados de uma ficha explicativa de como o brinquedo foi construído, sua finalidade pedagógica e as regras de como brincar. [...] E assim, **essa disciplina foi maravilhosa! Porque tivemos toda parte teórica e depois a parte prática de construção dos brinquedos e jogos.** Conseguimos construir brinquedos lindos e que estão lá [esse lá da aluna, ela está se referindo ao LALUP], assinados por nós. Eu construí uma maletinha de histórias lindas. **Foi muito importante pra mim essa disciplina, porque aprendi muito sobre a importância do brinquedo na Educação Infantil, e****

**dos brinquedos antigos também.** Outra disciplina que foi muito importante **foi a da professora Lourdene**, lá no segundo período do curso. Não sou boa pra lembrar os nomes das disciplinas não, *[mais uma vez, pelo nosso conhecimento acerca desse currículo, entendemos que a aluna estava falando da disciplina **Ludicidade e Educação**]*, mas assim, a professora Lourdene, trabalhou muito as contribuições da ludicidade para aprendizagem das crianças. [...] outra disciplina que vimos um pouco de ludicidade foi a disciplina **Alfabetização e Letramento** com a professora Georgyanna, aqui a gente também conseguiu ver a importância da ludicidade para a aprendizagem das crianças.

Boneca (grifo nosso): [...] a primeira disciplina que eu tive contato e foi onde eu realmente conheci a ludicidade foi a disciplina **Ludicidade e Educação**, ministrada pela professora Lourdene. Foi aí que entendi o que seria mesmo ludicidade. Outra disciplina que estudamos ludicidade foi a de **Prática Curricular na Dimensão Político Social**, quem trabalhou com essa disciplina foi o professor Raimundo Moura. [...] no meu entendimento, o objetivo dessa disciplina foi de fazer a gente entender o currículo das escolas juntando com ferramentas didáticas como o brinquedo. E a gente teve essa parte de confeccionar brinquedos como recurso didáticos pedagógicos. **A gente aprendeu muito sobre a importância dos brinquedos como recursos pedagógicos na Educação Infantil.** Tanto que no Laboratório Lúdico Pedagógico, todos os brinquedos que estão lá, foram confeccionados pela minha turma nessa disciplina. Eu confeccionei uma amarelinha, e esse é o maior brinquedo que tem lá no laboratório, **e foi muito bom, muito divertido, saber que eu tinha essa criatividade de confeccionar um brinquedo que pudesse trazer uma aprendizagem para a criança.** [...] Na disciplina de **Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil** a professora Márcia Rayca fazia com que a gente utilizasse muito a ludicidade nos seminários e nas oficinas desenvolvidas pela turma.

Esconde-Esconde (grifo nosso): Dentro do curso, as disciplinas que eu tive mais contato com a ludicidade foi o **Estágio Supervisionado em Educação Infantil** com a professora Clea. A gente trabalhou muito a ludicidade, iniciamos de forma presencial, mas, depois tivemos que ir pra o remoto, por causa da pandemia. E a outra disciplina que a gente trabalhou muito com ludicidade foi a disciplina *[a aluna estava falando da disciplina de **Prática Curricular na Dimensão Político Social**]* que cursamos com o professor Raimundo Moura, que foi muito boa e nela construímos até brinquedos e colocamos no Laboratório Lúdico Pedagógico da UEMA. Em **Letramento e Alfabetização**, disciplina que vimos com a professora Georgyanna, também estudamos um pouco de ludicidade. Outra disciplina que marcou muito meu aprendizado sobre ludicidade foi a disciplina que vimos com a professora Lourdene, ah! Deixa ver se eu me lembro aqui o nome *[fica pensando]*, foi lá no terceiro período professora, se não me engano,

hum rum, lembrei, foi a disciplina **Ludicidade e Educação**. Que eu me lembre foram nessas quatro disciplinas que estudamos ludicidade relacionada com educação.

Passa-Anel (grifo nosso): Que eu me lembre, na disciplina de **Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil** a professora trabalhou um pouco de ludicidade. A professora [*A aluna falava da professora Márcia Rayca*] sempre pedia pra os alunos apresentarem brinquedos e brincadeiras que tinham relação com o conteúdo que ela apresentava na disciplina. Teve a disciplina **Ludicidade e Educação** também. Outra disciplina que trabalhou bem o lúdico foi a **Prática Curricular na Dimensão Escolar** com o professor Raimundo. Nessa disciplina o professor trabalhou muito bem essa questão das brincadeiras e jogos. **Fizemos oficinas de confecção de brinquedos de sucata, e ele falava muito da importância do brinquedo e das brincadeiras para o desenvolvimento da criança**, além de enfatizar qual o papel de cada um. Já a disciplina **Ludicidade e Educação** [*ficou pensativa*] pra ser bem sincera professora, essa disciplina foi a que menos vi ludicidade, deixou um pouco a desejar, [...] acho que foi pouco trabalhado o conceito e a importância da ludicidade na nossa formação.

Adedonha (grifo nosso): Tivemos a disciplina **Ludicidade e Educação**. E creio que a disciplina **Estágio Supervisionado em Educação Infantil**, [*fica pensativa*] essa disciplina trouxe muito o lúdico e nos fez pesquisar muito sobre o lúdico para preparar nossas aulas para as crianças.

Notamos, nas narrativas acima, que as disciplinas que mais envolveram a temática ludicidade enquanto componente formativo do curso de Pedagogia e que, de certa forma, implicaram na formação das graduandas colaboradoras desta pesquisa foram: a Prática Curricular na Dimensão Político-Social, Ludicidade e Educação, Alfabetização e Letramento, Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil, Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem.

É interessante destacar que duas (Prática Curricular na Dimensão Político-Social e Ludicidade e Educação) dessas disciplinas foram mais evidenciadas pelas alunas do que outras pelos níveis de afetamento em seus processos de aprendizagens e descobertas de novos conhecimentos no que se refere à importância da ludicidade para a formação de professores e para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, quando Amarelinha fala da sua experiência com a disciplina de Prática Curricular na Dimensão Político-Social, sua expressão é

carregada de emoções e sentimentos, conforme destacamos em negrito na sua narrativa anterior.

Tal qual Amarelinha, Boneca também expressa muita emoção ao tempo do curso da disciplina Prática Curricular na Dimensão Político-Social, e assim afirma: “Eu confeccionei uma amarelinha, e esse é o maior brinquedo que tem lá no laboratório, e foi muito bom, muito divertido, saber que eu tinha essa criatividade de confeccionar um brinquedo que pudesse trazer uma aprendizagem para a criança”. E Esconde-Esconde não deixa por menos:

Esconde-Esconde: [...] outra disciplina que a gente trabalhou muito com ludicidade foi a disciplina [*a aluna estava falando da disciplina de Prática Curricular na Dimensão Político Social*] que cursamos com o professor Raimundo Moura, que foi muito boa e nela construímos até brinquedos e colocamos no Laboratório Lúdico Pedagógico da UEMA.

Como podemos perceber, essas alunas, além de terem construído conhecimentos específicos da disciplina, que são extremamente importantes para a compreensão da Educação Infantil, também descobriram outros sentimentos e emoções que até então elas não conheciam no trato com a ludicidade. Esses sentimentos e emoções são próprios de quem cria, de quem inventa ou imagina, no caso delas, o brinquedo ou a brincadeira que foi lhes proposto criar no tempo/espço da disciplina. Nesse contexto, elas elaboraram brinquedos, criaram regras para as brincadeiras, descobriram suas potencialidades criativas e criadoras, imaginaram situações brincantes e, entre outros entendimentos, construíram aprendizados acerca da importância da ludicidade para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, como bem expressão Passa-Anel, Boneca e Amarelinha em suas narrativas.

A partir do que narram essas alunas, entendemos que esses constructos observados na palavra, na sentença, na expressão gestual, ou seja, nos seus enunciados, comungam com o que preconiza a Teoria Histórico-Cultural, defendida por nós nesta Tese, pois, do ponto de vista de tal teoria, o cérebro é muito mais que um simples órgão que conserva e reproduz nossas experiências anteriores, ele é tudo isso, mas vai além, visto que, de forma criadora, ele faz a combinação e a reelaboração de elementos da experiência anterior, construindo novas situações e novos comportamentos (VYGOSTSKY, 2018). O cérebro dessas alunas entrou em atividade quando lhes foi proposto criar brinquedos e brincadeiras; como não se



pode criar algo em cima do nada, elas trouxeram suas experiências passadas sobre ludicidade, brinquedos e brincadeiras para construir as experiências presentes que, por sua vez, passaram a representar novas formas de brincar, depreendendo daí novos comportamentos também.

Nesse sentido, Vygotsky (2018, p. 15-16) afirma que:

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente.

É importante destacar que, conforme o PPCP-2018, a disciplina (Prática Curricular na Dimensão Político-Social), ora analisada, se configura como disciplina inicial do curso de Pedagogia do CESC/UEMA, vez que na Matriz Curricular desse curso ela compõe o quadro disciplinar do segundo período. Assim, podemos considerar que os/as alunos/as desse curso, desde muito cedo, já iniciam seus processos de aprendizagens didático-pedagógicas sobre a compreensão da ludicidade enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento humano, tanto na perspectiva do professor que se forma em profissional, quanto das crianças, sujeito formado mediante ação do professor. No entanto, se considerarmos a ementa da disciplina, isso não é garantia, pois ela não deixa claro quais os conteúdos relacionados à ludicidade que serão trabalhados, inclusive a entendemos com uma carga de subjetividade e um certo obscurantismo, ficando a cargo do professor decidir quais conteúdos contemplariam sua ementa que assim está explicitada na Matriz Curricular do PPCP-2018:

Atividade investigativa, no contexto educacional, de articulação entre os demais componentes curriculares, as diversas disciplinas e áreas específicas de interesse do estudante à dimensão político social da Educação, proporcionando a compreensão das funções social e política da escola, envolta por problemáticas sociais, culturais e educacionais, em uma visão interdisciplinar e multidisciplinar. (UEMA, 2018, p. 44).

Quanto à disciplina Ludicidade e Educação, que também está entre as mais citadas pelas alunas, entendemos que esse movimento seria de fato o mais indicado, principalmente porque essa disciplina traz em sua ementa conteúdos

eminentemente voltados à construção de conhecimentos lúdico-pedagógicos, conforme explicitamos na Seção 5, quando tratamos da análise documental que organiza e define as ações do curso de Pedagogia do CESC, ou seja, o seu PPCP.

Desse modo, Amarelinha afirma na sua narrativa que, embora não lembre o nome da disciplina, sabe que a professora Lourdene trabalhou com a turma uma disciplina sobre ludicidade, e assim afirma: “[...] a professora Lourdene, trabalhou muito as contribuições da ludicidade para aprendizagem das crianças”. Observemos que a aluna não diz o que aprendeu, sua fala se volta apenas para a perspectiva da professora. Já Boneca explicita claramente suas impressões e aprendizagens mediadas pela disciplina Ludicidade e Educação ao afirmar que: “[...] a primeira disciplina que eu tive contato, e foi onde eu realmente conheci a ludicidade, foi a disciplina Ludicidade e Educação, ministrada pela professora Lourdene. Foi aí que entendi o que seria mesmo ludicidade”.

Notamos que essa disciplina, apesar de ser o “carro-chefe” da formação de professor na perspectiva lúdica, sendo bastante citada pelas alunas, ainda assim, encontramos contradições nas narrativas de algumas delas, com realce para a narrativa de Passa-Anel quando essa aluna enuncia que: “Já a disciplina Ludicidade e Educação [*ficou pensativa*] pra ser bem sincera professora, essa disciplina foi a que menos vi ludicidade, deixou um pouco a desejar.” É perceptível que essa aluna não foi afetada de forma significativa pela disciplina Ludicidade e Educação em seu processo formativo, depreendendo daí o surgimento de possíveis necessidades formativas no contexto da prática lúdico-pedagógica com crianças que se apresentará ao futuro profissional docente.

No quadro a seguir, apresentamos as disciplinas e seus respectivos períodos, conforme disposição na Matriz Curricular de Curso em que foram evidenciadas pelas alunas colaboradoras, como sendo aquelas que mais significaram sua formação docente na perspectiva lúdica.

**Quadro 13 – Disciplinas do Curso de Pedagogia de CESC/UEMA e seus respectivos períodos em que foi trabalhada a ludicidade – (dado empírico)**

Disciplinas	Cont. Períodos
Prática Curricular na Dimensão Político Social	2º
Psicologia do Desenvolvimento	2º

Ludicidade e Educação	3º
Psicologia da Aprendizagem	3º
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	4º
Alfabetização e Letramento	5º
Estágio Supervisionado em Educação Infantil	6º

Fonte: Elaboração da autora a partir do PPCP-2018. Data: 22. 10. 2022.

É interessante destacar que, conforme os dados do quadro acima, esses sendo expressões afirmadas pelas graduandas colaboradoras dessa pesquisa, os/as alunos/as do curso de Pedagogia do CESC/UEMA estão imersos, desde o início (2º período) do curso, de forma sistemática, em disciplinas enriquecidas de conhecimentos teóricos e práticos acerca da ludicidade, imersão essa perdurada por mais da metade do curso, haja vista que ele é composto por 08 (oito) períodos em sua totalidade, segundo o PPCP-2018, e, no caso aqui analisado, duas alunas mencionaram que experienciaram situações de aprendizagem e formação (considerando a natureza dos estágios) que envolviam ludicidade na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, no 6º período do curso.

Como podemos observar nesse quadro, as alunas mencionaram 07 (sete) disciplinas da Matriz Curricular que mobilizaram saberes e conhecimentos lúdicos que contribuíram para seus processos formativos. No entanto, quando desenvolvemos a análise documental do PPCP-2018<sup>89</sup>, mais especificamente a parte desse documento que detalha as ementas das disciplinas do referido curso, observamos que apenas a disciplina Ludicidade e Educação tem uma ementa fundamentada nos conhecimentos lúdico-pedagógicos, reafirmando com isso o que já discutimos anteriormente, sobre o professor ficar livre para escolher ou não conteúdos que contemplem ludicidade, uma vez que esse conteúdo não está definido nas ementas de determinadas disciplinas que são fundamentais para a formação do professor na perspectiva da ludicidade.

Do nosso ponto de vista, é aceitável e até mesmo desejoso que os/as alunos/as do curso de Pedagogia vivenciem, de forma intensa, sistematizada e distribuídas por todos os períodos do curso, situações de aprendizagem na

---

<sup>89</sup> Cf. Seção 5: A Ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia do CESC-UEMA: uma análise documental.

perspectiva lúdico-pedagógica, de tal maneira que subsidiem seus processos formativos, já que eles serão, possivelmente, professores de Educação Infantil, depreendendo daí a necessidade de ter domínio acerca dessa área de conhecimento.

O outro eixo que compõe a atual subcategoria se refere à participação das graduandas em projetos, eventos e/ou outras atividades no período do curso que tinham relação com a ludicidade, tendo sido desenvolvidas pelo CESC/UEMA.

Observemos nas narrativas a seguir o que falam as graduandas acerca dessa questão.

**Boneca (grifo nosso): [...] participei de dois projetos de extensão voltados pra ludicidade e que foram muito importantes pra minha formação.** Um deles se tratava do brincar como recurso pedagógico e sua importância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil [...]. E o outro foi sobre contação de histórias. Nesse projeto de contação de histórias eu fiquei por um semestre, mas foi o suficiente pra eu conhecer essa parte da ludicidade que é a contações de histórias, que é de suma importância pra criança desenvolver o gosto pela leitura, [pausa] e a gente tinha que recontar essas histórias de forma criativa pra crianças. [...] não era somente pegar o livro de histórias e ler. A gente tinha que usar a nossa criatividade, como eu falei no início, ludicidade é criatividade. [...] Então, **eu tive muitas oportunidades tanto conhecer, como também praticar ludicidade e acho que minha prática docente está muito fortalecida com relação à ludicidade,** eu sempre amei, desde o primeiro momento que conheci, que eu aprendi o real conceito da ludicidade e a importância dela para minha prática pedagógica, isso aí foi uma ferramenta que eu segurei na mão e não soltei mais [risos].

**Pipa (grifo nosso): Atualmente eu ainda estou participando né,** pois concluiremos somente em março. *(a aluna se referia ao ano de 2022, a entrevista foi realizada no mês de janeiro do referido ano).* **Eu estou no projeto Residência Pedagógica e o nosso projeto abrange a questão dos jogos né, e claro, não deixa de trazer a ludicidade.** [...]. Professora **a gente desenvolve os jogos no Residência Pedagógica em plataforma digitais, por causa na pandemia né?** [...] A gente trabalha um jogo referente a cada disciplina e a gente pode fazer um jogo próprio né, sem ser por site, fazendo o mesmo que criar alguma coisa, um cartaz, algumas fichas, que podem ser trabalhadas com os alunos pra que eles participem do **jogo e interajam entre si, e também que a gente consiga incluir todos os alunos da turma na brincadeira. E esse foi o meu maior desafio no Residência Pedagógica durante a pandemia, porque o projeto é todo voltado para os jogos.** Não tinha como interagir, eu não conseguia perceber o aluno no jogo.

Passa-Anel (grifo nosso): **Sim. Participei de um projeto de extensão em uma creche, com o tema *De bate papo com a família*.** Nele realizamos uma pesquisa com os pais e percebemos que a maioria respondeu que aquele momento na creche era para a criança se divertir e brincar devido a idade que ela tem. [...] Durante o projeto realizamos algumas palestras, jogos e brincadeiras com os pais, alguns sentiram dificuldades em executar as atividades que exigiam coordenação motora e reconheceram que também era desafiador para seus filhos. A partir desse trabalho os pais foram entendendo que a ludicidade na escola não é só brincar, mas que esse brincar envolve aprendizagem também. **Outro projeto que ainda estou participando é o Residência Pedagógica, a temática desse ano é exatamente os jogos do 1º ao 5º ano,** desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais utilizando os jogos, mas, está muito difícil por causa da pandemia. Tudo é feito na plataforma. [...] **participei ainda de um congresso com tema inclusão que foi muito tratado a ludicidade** e como poderia contribuir com a aprendizagem das crianças que apresentavam limitações.

Adedonha (grifo nosso): **Eu participei de um projeto de extensão por dois anos,** onde [pausa] vim compreender melhor a relação das famílias na escola. **Esse projeto foi realizado na educação infantil, e foi aí que me fez ver a importância da ludicidade na Educação Infantil, o quanto as professoras trabalhavam com a ludicidade.** [...]. Dentro desse projeto tive a oportunidade de levar aos pais o conhecimento sobre o lúdico e sua importância, tendo em vista a cultura enraizada no interior das famílias, que achavam que brincar na escola não fazia a criança aprender e que as crianças iam à escola só pra brincar. Assim, eram apresentadas aos pais, as brincadeiras que fazíamos com as crianças e quais as habilidades desenvolvidas durante o processo.

Como podemos observar nas narrativas da Boneca, Pipa, Passa-Anel e Adedonha, essas alunas participaram ativamente de pelo menos dois projetos de extensão que, segundo os enunciados negritados nas narrativas acima, entendemos que contribuíram de forma significativa para suas formações docentes e aprendizados acerca da ludicidade no contexto da prática escolar. Observamos que esses aprendizados ocorreram tanto na interação das graduandas com crianças quanto com pais no interior das escolas de Educação Infantil, como bem frisou Passa-Anel ao mencionar o impacto que causou nos pais o projeto *De bate papo com a família* que ela desenvolveu e Adedonha que, embora não tenha citado o nome do projeto que desenvolveu, pela sua descrição, entendemos ter sido o mesmo de Passa-Anel, assim essa aluna afirma:

Adedonha: Dentro desse projeto tive a oportunidade de levar aos pais o conhecimento sobre o lúdico e sua importância, tendo em vista a cultura enraizada no interior das famílias, que achavam que brincar na escola não fazia a criança aprender e que as crianças iam à escola só pra brincar.

Compreendemos que esse tipo de projeto tem uma grande importância quando desenvolvido no interior das escolas, especialmente nas escolas de Educação Infantil pois, conforme descreveram as graduandas colaboradoras, projetos dessa natureza implicam na construção de um novo pensamento, por parte dos pais, acerca da importância do brincar na escola e do desenvolvimento das crianças, desmistificando certas ideias preconcebidas e que atrapalhavam o andamento das ações da lúdico-pedagógicas desse alunado.

Notamos que as duas alunas que mencionaram o Residência Pedagógica<sup>90</sup>, demonstraram sentimento de frustração por não poder desenvolver o projeto de forma presencial, por causa da pandemia, embora reconheçam sua importância para a formação docente, no contexto desenvolvido, foi insatisfatório. Nesse sentido, Pipa afirma que seu maior desafio foi fazer com que os alunos participassem, de forma interativa e inclusiva, das atividades que ela proponha na plataforma, mas como participar se as crianças não dispunham de meios tecnológicos? Nesse mesmo entendimento, Passa-Anel diz: “[...] a temática desse ano é exatamente os jogos do 1º ao 5º ano [...]”, a aluna está se referindo ao Residência Pedagógica, “[...] desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais utilizando os jogos, mas, está muito difícil por causa da pandemia”. Diante dessas menções, questionamos a qualidade formativa dessas futuras professoras já que todo processo formativo requer o mínimo de condições favoráveis, porém, nesse caso, foi posto em situações novas e bem adversas.

---

<sup>90</sup> O Residência Pedagógica, mencionado por Passa-Anel e Pipa, é um projeto institucional de políticas de ensino que no contexto do curso de Pedagogia do CESC, em seu PPCP-2018, faz parte da primeira dimensão denominada Organização Didático Pedagógica, já detalhada anteriormente na Seção 5. Em âmbito nacional esse projeto atende ao Programa de Residência Pedagógica conforme Edital CAPES n. 06/2018 que traz, dentre outros objetivos, o aperfeiçoamento de formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos desenvolvidos no seio das IES que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando ao exercício da relação entre teoria e prática profissional docente. Disponível em [http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA\\_RESIDENCIA\\_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS\\_E\\_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf](http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf). Acesso em: 23. out. 2022.

Coadunando-se com o que discute Oliveira (2021) em um artigo recentemente publicado na Revista Retratos da Escola, que trata do trabalho docente no Brasil pós pandemia trazendo como destaque o destino dos recursos públicos, temos o entendimento de que a longa crise de sanitização trouxe sérias consequências ao processo docente e, por conseguinte, à formação humana realizada na instituição escolar, pois, se por um lado temos uma formação de professores/as tanto frágil quanto precária dos saberes e conhecimentos científicos e pedagógicos que perspectivem a realização da *práxis* criadora da ação docente, por outro, temos estudantes (crianças e jovens e adultos) que, por falta de acesso e suporte às tecnologias indispensáveis a um trabalho remoto, apresentam atrasos e maiores necessidades em seu processo de aprendizagem, sendo de difícil recuperação a curto prazo (OLIVEIRA, 2021). Para a autora em referência, a pandemia revela uma situação complexa e desafiadora para a educação e, nós acrescentamos, especialmente à educação pública.

### c) Subcategoria 3: O lúdico no Estágio Supervisionado em Educação Infantil

No âmbito dessa subcategoria, delimitamos as análises e interpretações a partir dos enunciados presentes nas narrativas das graduandas, no que se refere às suas vivências e experiências lúdico-formativas ao tempo em que cursaram a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil. Vale ressaltar que, embora já tenha sido dito na Seção 5, quando apresentamos a análise do currículo do curso de Pedagogia, mediante o PPCP-2018, é cabido aqui retomar a essa discussão apenas para dizer que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil é realizada no contexto do CESC/UEMA quando o discente cursa o VI período do curso, e não restam dúvidas de que é um momento aguardado com muita expectativa pelo futuro estagiário desde o início do curso, sobretudo quando se fala que assumirão salas de aula com crianças da Educação Infantil. Assim, estar cursando ou já ter cursado essa disciplina, foi um dos critérios que nos levou à escolha das alunas colaboradoras dessa pesquisa, por entender ser, necessariamente, um dos momentos do curso mais enriquecido pela *práxis* educativa, especialmente no que se refere à formação docente em uma perspectiva lúdica.

Então, para compor mais um eixo da nossa investigação, buscamos saber das alunas, como foi para elas a experiência com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil e se elas tiveram oportunidade de trabalhar de forma lúdica com as crianças. Comporta-nos aqui enunciar que, ao tempo de realização do referido componente curricular, na UEMA e no resto do mundo, estávamos vivendo o difícil tempo do distanciamento social ocorrido pela Covid-19, sendo que todas as disciplinas dos cursos de licenciaturas eram realizadas por plataformas digitais, inclusive as teórico-práticas, como os estágios. Agora, pensemos, como fazer um estágio curricular voltado para o público infantil sem poder brincar e interagir com as crianças no ambiente de aprendizagem de forma física? Como desenvolver na criança habilidades imprescindíveis ao desenvolvimento humano e que prescindem à ludicidade? E mais, como o graduando, futuro professor de Educação Infantil, poderia exercitar e aprender a sua formação docente, mediante a realização de um estágio curricular realizado por plataformas digitais?

No que se refere às indagações acima, as entendemos conforme a expressão *marxiana* que considera que a formulação de uma pergunta é a sua solução, cuja pergunta indica o horizonte em que as respostas se darão e nela a estratégia acadêmico-científica em que resultará na construção da(s) resposta(s). Nesse sentido, essas indagações vieram fazer parte do nosso imaginário de pesquisadora, tão somente, a partir do novo cenário educacional que se apresentará.

Então, quando perguntamos para as graduandas como havia sido o Estágio Supervisionado em Educação Infantil na vida acadêmico/formativa delas, obtivemos as seguintes respostas:

Amarelinha: [...] Professora eu trabalhei com vídeo aulas que eu mesma montava. **E assim professora, não foi fácil** [voz embargada]. **Fiquei triste, pois não pude desenvolver esse Estágio em sala de aula de forma presencial. Porque, assim professora, é algo já esperado por nós acadêmicos, quando a gente tá na faculdade, os estágios, é como se eles fossem um divisor de água,** [pausa pensativa] com o estágio, vamos de fato saber, se queremos ser professor ou não. E aí a gente fica esperando com certa ansiedade essas disciplinas de estágios. [...] **Em todas as minhas aulas eu produzia vídeos, com músicas para acolhida, trazia contação de histórias, elaborava vídeos bem dinâmicos,** [...] eu solicitava os conteúdos da semana para a professora titular, planejava a aula e produzia os vídeos. **Não vou dizer que foi fácil, porque não foi, algumas situações foram bem**



**frustrantes, por exemplo, o retorno dos alunos era bem complicado e isso me desmotivava bastante.** [...] muitos deles não tinha acesso a nenhuma tecnologia para assistir a aula, [...] a falta de tempo dos pais em sentar-se com o filho para desenvolver o que era proposto era outro problema.

Boneca (grifo nosso): [...] a gente tá em uma situação nova né? Pra todo mundo. A gente não esperava que isso acontecesse, que é a pandemia [*pausa*], **eu tinha muitas expectativas, já que era o ambiente que eu queria ter mais contato com experiências lúdicas, com as crianças e conhecer de perto a realidade da escola né? Mas, por causa da pandemia não foi presencial.** [*faz um gesto de reprovação com a cabeça*]. **Foi frustrante pra mim.** Assim professora, o **estágio curricular na educação infantil, deixou muito a desejar na minha formação,** porque foi desenvolvido de forma remota e a escola que eu fiquei, o que eu esperava era que as professoras de educação infantil utilizassem muito a ludicidade com os alunos, mas não aconteceu na turma que eu fiz o estágio, talvez pela situação de ser aula remota e a professora não soubesse utilizar as ferramentas tecnológicas ao seu favor, ou talvez porque a professora não sabia trabalhar com o lúdico, **não sei, mas não teve ludicidade de forma alguma. Foi muito difícil, não havia aquele contato do professor com os alunos, era tudo online, pelo grupo de WhatsApp em que o contato era entre o professor e os pais.** E a afetividade, nessa relação entre professor e aluno, era zero. Então, eu espero que isso não volte [*risos*] porque essa disciplina não agregou muito na minha formação.

Adedonha (grifo nosso): **A princípio foi um pouco conturbado, afinal não se tinha ideia de como seria de fato esse processo.** A turma foi dividida em equipes, cada equipe ficou em uma escola e cada integrante ficou em uma sala de aula (remota). **O contato se dava apenas pelo meio de comunicação de mensagens instantâneas (WhatsApp).** No decorrer do caminho **conseguimos trabalhar o lúdico com videoaulas** enviadas ao grupo onde solicitávamos a realização das atividades na qual as crianças enviariam registros desse momento. **As respostas se davam esporadicamente, não nos davam motivação para continuar.**

Esconde-Esconde (grifo nosso): **Iniciei o estágio com preparos de vídeos para as crianças, mas eu me sentia com medo por ser um formato desconhecido pra todos,** [...] eu não cheguei a concluir esse estágio nesse período remoto, e quando retornei, agora nesse semestre que estamos [*a aluna está se referindo ao primeiro semestre de 2022, pós pandemia*], já foi de forma presencial. **E lhe digo professora, estar sendo tão bom ter o privilégio de vivenciar esse momento depois de uma pandemia dessa!** A interação dos alunos em sala com a gente está sendo algo motivador.

Passa-Anel: **No meu estágio não foi muito explorado o lúdico não.** Tínhamos o problema que poucas crianças entravam na aula no Meet, sem contar que elas não conseguiam ficar muito tempo na aula. [...] **eu sempre iniciava com um vídeo ou uma história.**

Apenas uma vez foi possível realizar um jogo em que todos participaram, o jogo da memória.

O nosso olhar de cunho analítico-investigativo, onde buscamos interpretar e compreender os ditos e considerados que se revelam nas narrativas das alunas colaboradoras desta pesquisa, acerca de suas possíveis experiências lúdico-formativas ao tempo em que cursaram a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, vem nos mostrar o quão frustrante e ao mesmo tempo desafiador, foi para essas alunas, cursarem essa disciplina no período em que ocorreu a pandemia, sendo necessário, para não incorrer em atrasos na conclusão do curso e elas serem cada vez mais prejudicadas, além do que já seriam diante da situação instaurada, recorrer às plataformas digitais para desenvolver o estágio de forma remota com as crianças, inviabilizando um trabalho pedagógico focado na ludicidade e na interação entre pares.

O sentimento de tristeza, frustração e criação de expectativas outras estão expressos nas narrativas das alunas e, até mesmo nos gestos, pausas e/ou palavras presas na garganta com um misto de embargo na voz, observados quando conversávamos no tempo/espaço das entrevistas sobre esse aspecto/momento do curso que, para elas, era aguardado com grande ansiedade e expectativa, conforme podemos observar nos excertos abaixo:

Amarelinha afirma:

Fiquei triste professora [*voz embargada*], pois não pude desenvolver esse estágio em sala de aula de forma presencial. Porque, assim professora, é algo já esperado por nós acadêmicos, quando a gente tá na faculdade, os estágios, é como se eles fossem um divisor de água, [*pausa pensativa*] com o estágio, vamos de fato saber, se queremos ser professor ou não.

E Boneca, não tão diferente de Amarelinha, diz:

[...] eu tinha muitas expectativas, já que era o ambiente que eu queria ter mais contato com experiências lúdicas, com as crianças e conhecer de perto a realidade da escola né? Mas, por causa da pandemia não foi presencial [*faz um gesto de reprovação com a cabeça e continua*]. Foi frustrante pra mim.

Já Adedonha, faz a seguinte afirmação:

A princípio foi um pouco conturbado, afinal não se tinha ideia de como seria de fato esse processo. [...] O contato se dava apenas pelo meio de comunicação de mensagens instantâneas (WhatsApp). [...] As respostas se davam esporadicamente, não nos davam motivação para continuar.

Conforme a narrativa de Adedonha, o sentimento foi de conturbação e dúvidas por ser algo completamente novo para ela, tanto o advento da disciplina em si como a situação contextual que se instalara no campo educacional, na qual até quem já tinha experiência com a docência não sabia ao certo qual rumo seguir. No entanto, se para Adedonha esse estágio foi conturbado, para Boneca e Amarelinha, ele foi frustrante, despertando tristeza em ambas as alunas. No caso de Esconde-Esconde, conforme ela sinaliza no excerto abaixo, a situação, além de frustrante ou conturbada, foi traumática, a ponto de fazê-la desistir da disciplina no período ofertado e esperar um pouco para cursá-la de forma presencial.

Esconde-Esconde: Iniciei o estágio com preparos de vídeos para as crianças, mas eu me sentia com medo por ser um formato desconhecido pra todos, [...] eu não cheguei a concluir esse estágio nesse período remoto, e quando retornei, agora nesse semestre que estamos [*a aluna se refere ao primeiro semestre de 2022*], já foi de forma presencial.

Depreendemos, a partir dos enunciados das alunas colaboradoras, que esse estado de sentimentos, dúvidas e inseguranças que as envolveu no tempo/espço em que cursaram a disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil, se deu muito por causa da própria especificidade da disciplina que, em situações normais, digamos, em aulas presenciais, seria rica de interações e brincadeiras entre pares que potencializariam suas práticas lúdico-pedagógicas e formativas ao exercitar e aprender a sua formação docente, orientada pelo/a professor/a do estágio e acompanhada pelo/a professor/a titular da turma, além disso, desenvolveria nas crianças as habilidades intelectivas, afetivas e motoras que prescindem à ludicidade. No entanto, pelas circunstâncias em que ocorreu o referido estágio, os eixos, interações e brincadeiras ou não foram desenvolvidos, ou as alunas fizeram algumas adaptações e aproximações ao lúdico utilizando vídeos. Vejamos os destaques de algumas alunas nos excertos abaixo.

Boneca: [...] não sei, mas não teve ludicidade de forma alguma. Foi muito difícil, não havia aquele contato do professor com os alunos, era tudo online, pelo grupo de WhatsApp, em que o contato era entre o professor e os pais. E a afetividade, nessa relação entre professor e aluno, era zero.

Adedonha: [...] no decorrer do caminho conseguimos trabalhar o lúdico com videoaulas enviadas ao grupo, onde solicitávamos a realização das atividades e as crianças enviavam registros desse momento. As respostas se davam esporadicamente, não nos davam motivação para continuar.

Passa-Anel: No meu estágio não foi muito explorado o lúdico não. Tínhamos o problema que poucas crianças entravam na aula do Meet, sem contar que elas não conseguiam ficar muito tempo na aula. [...] eu sempre iniciava com um vídeo ou uma história. Apenas uma vez foi possível realizar um jogo em que todos participaram, o jogo da memória.

Diante dos enunciados das alunas colaboradoras, fica claro que a pandemia trouxe graves prejuízos para o processo formativo dos/as professores/as, especialmente a formação inicial e, mais especificamente, para os/as graduandos/as em licenciaturas que precisaram cursar as disciplinas de estágios supervisionados por aulas remotas, utilizando-se de uma tecnologia (rede de internet, computador, celular, plataformas digitais) precária e de difícil acesso tanto para professores quanto para alunos. Além da precariedade tecnológica, os/as estagiários/as, em paralelo a tal situação, careciam ainda do domínio (conhecimentos tácitos) da tecnologia e do saber fazer docente, depreendendo daí que os conhecimentos tácitos acerca da tecnologia e os saberes e fazeres docentes necessitavam ser aprendidos concomitantemente na urgência da prática.

Não restam dúvidas de que a pandemia prejudicou de forma desmedida a formação de professores/as, notadamente, os/as discentes aprendentes dos saberes e fazeres necessários à sua atividade profissional futura, mediante experiências com os estágios supervisionados. Nossa afirmação se fundamenta no que discutem Pimenta e Lima (2004) e Sousa (2016) sobre o lugar da prática educativa, bem como a nossa compreensão de que o estágio oportuniza a articulação entre o momento do saber (teórico) e o momento do fazer (prático), entendendo essas duas dimensões como inseparáveis. A partir desse entendimento, o estágio torna-se objeto da práxis educativa. Nessa perspectiva, Sousa (2016) afirma que a *práxis*, compreendida como unidade teórico-prática, deve se configurar

desde a formação inicial, fortalecendo-se na prática pedagógica do futuro professor, pensamento esse que também comungamos.

No que se refere ao lugar da prática educativa, as pesquisadoras referenciadas acima afirmam que esses lugares são as instituições de ensino (escolas, universidades, institutos, fundações) que, no nosso entendimento, podem ser públicas ou privadas, sendo, no entanto, esse o campo de atuação dos professores já formados e dos professores em formação. Desse modo, ao considerar o local onde acontece a prática educativa e que o estágio comporta a *práxis*, isso nos mobiliza a pensar na necessária convivência do estagiário no interior das instituições, permitindo-lhe vivenciar situações reais do cotidiano escolar, tais como: a participação na construção do projeto pedagógico da escola, observando e analisando a viabilidade desse projeto, sua missão, visão de futuro, objetivos estratégicos, metas e ações; participando dos planejamentos escolares, das discussões sobre os saberes escolares, currículo escolar, reuniões e articulação com a comunidade escolar. Entendemos, portanto, que essa imersão do discente, futuro professor, na instituição escolar é de fundamental importância para a construção da sua formação profissional, eis aí um dos motivos pelos quais afirmamos ter a pandemia prejudicado a formação de professores/as.

No caso das alunas colaboradoras desta pesquisa, pela situação pandêmica, foi-lhe negado esse momento de vivências no contexto escolar e ofertado outras formas, conforme já foi falado, de desenvolvimento do Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Somando-se a isso tudo, foi perceptível a dificuldade que essas alunas encontraram para trabalhar o lúdico com as crianças, sujeitos com os quais elas deveriam desenvolver atividades lúdico-pedagógicas orientadas pelo professor de estágio e acompanhadas pelos professores da turma.

#### d) Subcategoria 4: O conceito de ludicidade

Iniciamos a análise desta subcategoria fazendo uma breve e cuidadosa retomada, cuidadosa no sentido de evitar redundâncias textuais, e breve, porque não cabe aqui aprofundamento teórico, vez que já foi desenvolvido, mas, se faz importante considerarmos esses apontamentos teóricos nesse momento das análises do nosso objeto, caracterizando-se, com isso, o movimento teórico-prático que vai se consubstanciando no percurso investigativo. Desse modo, retomamos ao

que foi discutido na subseção 3.3 acerca da ludicidade e suas implicações no desenvolvimento infantil, segundo a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e seus seguidores, torna-se um imperativo à compreensão dessa subcategoria.

Conforme a perspectiva vygotskyana, ao pensarmos o lúdico a partir do contexto da educação formal, ele passa a ser visto como a atividade principal, ou melhor, ele é a atividade principal da criança em idade pré-escolar, expressando-se nas diversas formas de brincar, no jogo de papéis, nas interações com o outro e com o mundo, ou seja, nas manifestações lúdicas das situações da vida real. Esse estado de ludicidade em que a criança se realiza ou se satisfaz, ainda que transitório, nas mediações de suas necessidades imediatas, é o mediador por excelência das transformações mais relevantes de seu desenvolvimento. Vejamos o que assevera Vygotsky (1991, p. 156, grifo nosso) sobre essa questão:

[...] ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. **A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança.**

Nessa direção, desenvolver uma Educação Infantil fundamentada na ludicidade, conforme preconiza a THC, prescinde um saber-fazer reflexivo, considerando o jogo de papéis, o brincar e as interações sociais, elementos constituintes de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) na criança. Nessa perspectiva teórica, afirma Pimentel (2008, p. 116), “[...] o conceito de ZDP explicita claramente uma relação entre a educação e a conduta tipicamente infantil, o comportamento lúdico.” A autora em referência explica que, para Vygotsky, ludicidade e aprendizagem formal funcionam como campos de desenvolvimento infantil a partir da proposição de que é por meio do jogo que a criança, motivada por necessidades que não podem ser supridas por outros meios, é capaz de agir e pensar de maneira mais complexa do que demonstra em outras atividades, eis aí a grandeza da ludicidade.

Nesses termos, conforme a THC de Vygotsky, cabe-nos aqui conceituar ludicidade como sendo uma manifestação (emoção, imaginação, criatividade, invenção e arte) do pensamento, eminentemente humana, que se realiza no ato de brincar e no jogo de papéis sociais em que, na criança, ela supri uma necessidade imediata que, a depender do nível de seu desenvolvimento, ela ainda não consegue fazer certos atos da vida real, observando os adultos, mas os deseja realizar, assim, se apoia no brincar para satisfazer essas necessidades, conforme já discutimos anteriormente. É nesse sentido que Kishimoto (1998, p. 21) afirma: “[...] o brincar, é o lúdico em ação, capaz de mergulhar a criança numa situação imaginária/criativa”. Reafirmamos então que é inegável o fato de que a ludicidade/brincadeira é para a criança o seu encontro com o mundo real, inventando-o e se reinventando, no movimento da realização de suas necessidades imediatas, a partir da sua imersão na cultura já posta na sociedade.

Se faz mister esclarecer que não é pretensão nossa estudar nesta pesquisa a formação do conceito de ludicidade conforme preconiza a teoria de formação de conceitos, mas sim entender o nível de compreensão que as graduandas do curso de Pedagogia, alunas colaboradoras dessa pesquisa, têm sobre o termo ludicidade, considerando as mediações vividas por elas no contexto do curso e, para além dele, são sujeitos que brincaram na sua infância e/ou brincam ao tempo da sua vida adulta também. Ademais, pensando pelo campo das possibilidades, essas graduandas, assim como os demais alunos e alunas do curso de Pedagogia do CESC/UEMA, serão futuros/as professores/as de Educação Infantil, depreendendo daí um conhecimento bem elaborado acerca do que seja ludicidade. Portanto, iniciamos nossa entrevista perguntando a essas colaboradoras o que é ludicidade.

Vejamos a seguir, como essas graduandas expressaram seus entendimentos acerca dessa temática:

Boneca (grifo nosso): **A ludicidade envolve a criatividade.** É algo lúdico como as brincadeiras que você pode estar utilizando não só na área da formação, mas em nossa vida pessoal também. [...] Então, [pausa] a ludicidade está presente na minha vida desde muito cedo, mas eu nunca tinha parado pra pensar sobre o que era a ludicidade em si, essa palavra não existia na minha vida antes de eu entrar na universidade. **Hoje eu sei que ludicidade significa brincar, jogar. É usar a imaginação e a criatividade. A ludicidade é tudo que se aproxima da atividade principal da criança que é o brincar.**

Passa-Anel (grifo nosso): **Para mim o lúdico é a forma que a criança se desenvolve.** Por exemplo, quando a criança pega uma boneca e desmonta, ela tira a perna e coloca no lugar do braço e o braço no lugar da perna, ali ela está aprendendo e descobrindo o mundo. Em determinado momento ela vai conseguir relacionar o lugar de cada coisa, mesmo que ninguém fale ou mostre, ela vai percebendo e identificando, porque estão sendo construídas relações com outras pessoas de seu convívio. **A reprodução de papéis, eu vejo como o momento que a criança brinca, e ela tenta reproduzir o que ela vê ao seu redor. Ela vai tentar reproduzir as ações da mãe ou do pai e as vezes até as profissões que ver. Na verdade professora, a criança representa na brincadeira a vida dos adultos que a rodeia, tentando sempre imitá-los, mas isso eu nunca tinha parado pra pensar.**

Pipa (grifo nosso): A ludicidade na criança, estimula o seu pensamento, sua imaginação e criatividade, dentro daquilo que é vivido na realidade dela. Ela imita a forma como ela vê o adulto fazer. **Professora, eu tenho uma filha de três anos e ela brinca muito com as bonecas dela. Ela me imita nas brincadeiras, dá de mamar pra boneca dela, da comida, coloca pra dormir, tudo que eu faço com ela, ela faz também com a boneca dela.**

Esconde-Esconde (grifo nosso): **Antes de entrar no curso de Pedagogia [...], o lúdico pra mim era só brincar.** Com o tempo fui ampliando a minha visão sobre ludicidade. **Antes eu não sabia diferenciar entre ludicidade e brincar por brincar, a grandiosidade que tem a ludicidade para a vida de uma criança, principalmente nesse processo de iniciação à vida social que é fundamental para o seu desenvolvimento.** [...] e foi a partir do curso que comecei a entender o que a ludicidade é uma maneira de ensinar as crianças como se socializar e aprender brincando. [...] Outra coisa interessante no brincar das crianças, é que elas imitam a realidade a sua volta, e isso ocorre de forma natural, por exemplo, minhas filhas me têm como referência pra brincar de boneca. Quando Lara nasceu elas me viam cuidando de Lara e assim elas iam me imitando com as bonecas delas. [...] Tudo que eu faço no real, elas fazem no lúdico, nas brincadeiras, representando a realidade, isso é bem interessante também.

Adedonha (grifo nosso): Então, **a ludicidade é um processo de aprendizagem através da brincadeira.** No meu ver a ludicidade vem muito a trazer o brincar numa forma que a criança compreenda a realidade. [...] **Pra mim a ludicidade tem relação direta com o brincar, com a brincadeira.**

Amarelinha: **Eu acredito que a ludicidade é justamente trazer o brincar e os jogos para o contexto educacional, mais isso, de uma forma planejada, intencional, né?** Que venha contribuir para que as crianças possam aprender e se desenvolver através das brincadeiras e dos jogos, além de tornar esse momento mais prazeroso para a criança. [...] por isso é interessante fazer essa ligação, na hora de estar com a criança [...]. **Então pra mim, a ludicidade é justamente trabalhar jogos, permitir né? Trabalhar**



**os jogos regrados e as brincadeiras, para mim a ludicidade é isso.**

Notamos, conforme falam as graduandas colaboradoras desta investigação, que o curso de Pedagogia do CESC/UEMA trouxe importante implicação para seus processos formativos no que se refere à compreensão do termo ludicidade, pois, como podemos observar, especialmente, nas falas de Passa-Anel, Boneca e Esconde-Esconde, o sentido que essas alunas construíram no curso sobre ludicidade difere do que pensavam ser antes do curso. Desse modo, Passa-Anel afirma, “Na verdade professora, a criança representa na brincadeira a vida dos adultos que a rodeia, tentando sempre imitá-los, mas eu nunca tinha parado pra pensar sobre isso não”.

Já Boneca diz que, apesar de a ludicidade estar presente desde muito cedo em sua vida, ela nunca havia pensado sobre o que era de fato a ludicidade em si, e afirma que, “[...] essa palavra não existia na minha vida antes de eu entrar na universidade. Hoje eu sei que ludicidade significa brincar, jogar”. Inferimos que para essa aluna a ludicidade tinha um sentido de simples entretenimento e que o fato de essa palavra não fazer parte de sua vida não significava que ela não se envolvesse em situações brincantes. Para a aluna, somente depois do curso ela passa a entender que de ludicidade envolve o brincar e o jogar, mas também não amplia esse entendimento para uma forma mais compreensível.

Tal qual Boneca, Esconde-Esconde também pensava ser o lúdico apenas um entretenimento, como ela mesma diz um “brincar por brincar”. Como podemos observar no excerto abaixo, o conceito de ludicidade para essa graduanda, antes do curso, se apresentava se forma bastante difusa, mas, a partir do curso, é perceptível o indicativo de avanço em tal compreensão, especialmente quando ela é capaz de associar o lúdico ao processo de iniciação à vida social e ao desenvolvimento da criança.

Esconde-Esconde: Antes de entrar no curso de Pedagogia [...], o lúdico pra mim era brincar. Com o tempo fui ampliando a minha visão sobre ludicidade. Antes eu não sabia diferenciar entre ludicidade e brincar por brincar, a grandiosidade que tem a ludicidade para a vida de uma criança, principalmente nesse processo de iniciação à vida social que é fundamental para o seu desenvolvimento.

Pelos enunciados das graduandas acima, fica claro que houve um certo avanço nessa construção teórica das alunas a partir da graduação. Vale lembrar que esse componente curricular se configura na Matriz Curricular de Curso, conforme o PPCP-2018, na ementa da disciplina Ludicidade e Educação, no entanto, ao analisarmos na perspectiva das graduandas na Subcategoria 2, intitulada de *Grau de Importância da Ludicidade na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA*, observamos que outras disciplinas, em especial aquelas que se voltam para a formação do professor de Educação Infantil, também contemplaram o lúdico como conhecimento válido, embora a ludicidade não fosse contemplada nas ementas dessas disciplinas. Esse fato foi constatado nas narrativas das graduandas e está detalhado na referida subcategoria.

É importante destacar também que algumas dessas alunas, notadamente as que eram mães, a partir dos estudos impulsionados pelo curso, passaram a observar melhor, dentro da sua própria casa, a forma como suas filhas brincavam, vindo a entender que esse ato de brincar tinha um significado real (imitar a mãe) para as crianças, e que não era apenas o brincar por brincar, como bem afirmou Esconde-Esconde na sua narrativa. Para essa aluna, ao brincar, a criança imita naturalmente a realidade a sua volta, e exemplifica falando do comportamento lúdico das filhas maiores quando sua filha Lara nasceu: “Quando Lara nasceu elas me viam cuidando de Lara e assim elas iam me imitando com as bonecas delas.” E complementa seu raciocínio afirmando que: “[...] tudo que eu faço no real, elas fazem no lúdico, nas brincadeiras, representando a realidade, isso é bem interessante também.”

Pipa também tem como exemplo a própria filha:

[...] eu tenho uma filha de três anos e ela brinca muito com as bonecas dela. Ela me imita nas brincadeiras, dá de mamar pra boneca dela, dá comida, coloca pra dormir, tudo que eu faço com ela, ela faz também com a boneca dela.

Ressaltamos que, enquanto Esconde-Esconde e Pipa exemplificam a ação lúdica a partir do cotidiano familiar com suas filhas, a aluna Passa-Anel discorre em sua narrativa aspectos teóricos relativos ao lúdico que se coadunam com a Teoria Histórico-Cultural e que, por seu turno, explica em partes as vivências lúdicas das crianças evidenciadas acima, pois quando Passa-Anel diz que vê a reprodução de

papéis, como o momento em que a criança brinca, e ali tenta reproduzir o que vê ao seu redor, podemos pensar nas irmãs de Lara e na filha de Pipa, que reproduzem na brincadeira de “ser mãe” as ações de suas mães imitando-as e imaginando que naquele momento da brincadeira elas também são “as mães” de suas bonecas e como “mães” elas imaginam, criam e reproduzem papéis sociais ao imitarem ações reais.

Tomando como referência as exemplificações de Esconde-Esconde e Pipa, a Teoria Histórico-Cultural explica o nível de criação e de imaginação dessas crianças em situações brincantes. Conforme já discutimos anteriormente, a ludicidade em interface com os processos de criação e imaginação, inicia-se muito cedo na vida do ser humano. Vygotsky (2018), ao tratar dos processos de criação, afirma que tais processos se manifestam com toda sua intensidade na mais tenra idade. Para esse autor, a psicologia e a pedagogia infantil têm como uma das questões mais importantes a criação na infância, do desenvolvimento e do significado de um trabalho de produção voltado para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança.

Comungando com o que explicitam Esconde-Esconde e Pipa, Vygotsky (2018) afirma que, logo na primeira infância, podemos identificar nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras, ou seja, a criança, ao montar um cabo de vassoura, imagina-se cavalgando. Da mesma forma, a menina que brinca de boneca, imagina-se ser a mãe, sendo que todas as crianças em situações brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação.

Notadamente, percebemos nas narrativas das graduandas, especialmente quando exemplificam a forma como as crianças brincam, a partir da observação que fazem com as próprias filhas (ESCONDE-ESCONDE/PIPA), quando afirmam que ludicidade é “usar a imaginação e a criatividade” (BONECA/PIPA), quando asseveram que o lúdico é uma forma de a criança se desenvolver, e que também contribui para a sua aprendizagem (PASSA-ANEL/ ADEDONHA/AMARELINHA), quando relacionam a ludicidade às brincadeiras de papéis sociais, ao jogo regrado, ao brincar (BONECA/ADEDONIA/AMARELINHA), que há uma estreita relação ou uma aproximação com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, diante de suas menções acerca do que entendem ser ludicidade.

Na perspectiva dos ditos e considerados sobre o lúdico/brincar expressos nas narrativas das graduandas, Vygotsky (2018, p. 18) vem afirmar que “[...] a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou [...]”, mas sim, e principalmente, uma “[...] reelaboração criativa das impressões vivenciadas [...]”, de tal forma que na reelaboração existem traços da realidade, mas, eles não se expressam exatamente tal qual a realidade. Em outras palavras, podemos dizer que a brincadeira/ludicidade é uma combinação dessas impressões que, a criança ao ser baseada nelas, constrói uma realidade nova respondente às suas necessidades e desejos.

Nessa direção, Pimentel (2008) afirma que ao brincar, a criança desenvolve a capacidade de fingir (imaginar) ou substituir um objeto ausente por outro que, de modo abstrato, conserva o vínculo com o original, como por exemplo, a boneca é um bebê para ninar e, o lápis, um soldado que marcha. Assim, fingindo e imaginando, a criança desenvolve o pensamento abstrato e generaliza a volição e a consciência.

Outro momento de aproximação do pensamento das colaboradoras sobre ludicidade com a THC, é quando elas relacionam o lúdico com o brincar e com os jogos, e em especial os jogos regrados e as brincadeiras de papéis sociais, como bem mencionam Boneca, Amarelinha, Passa-Anel e Adedonha. No entanto, notamos que a compreensão das referidas graduandas acerca dessa relação ainda se dá em um nível bastante “raso”, digamos assim, de aprofundamento teórico, uma vez que citam, de forma tímida, tal relação, mas não explicam, conforme a teoria, como o lúdico pode contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Amarelinha se ateuve em dizer: “Então, pra mim, a ludicidade é justamente trabalhar jogos, permitir né? Trabalhar os jogos regrados e as brincadeiras, para mim a ludicidade é isso”. E Boneca faz a seguinte relação: “Hoje eu sei que ludicidade significa brincar, jogar, [...] ludicidade é tudo que se aproxima da atividade principal da criança que é o brincar”, mas não avançam em suas compreensões para uma forma mais elaborada de pensamento.

Buscamos compreender as falas das graduandas citadas no parágrafo anterior a partir do que considera Elkonin (2009), teórico histórico-cultural contemporâneo e colaborador de Vygotsky, sobre o jogo e sua importância para o desenvolvimento cognitivo da criança. Para o referido autor, o jogo cumpre um papel fundamental no desenvolvimento do psiquismo, pois contribui com a superação do egocentrismo cognitivo propiciando a capacidade de descentralização do

pensamento, passando com isso, a reconhecer outros pontos de vista e coordená-los num sistema de operação composto de ações inter-relacionadas. Segundo Elkonin (2009, p. 413):

O jogo se apresenta como uma atividade em que se opera o 'descentramento' cognitivo e emocional da criança. Vemos aí a enorme importância que o jogo tem para o desenvolvimento intelectual. E não se trata apenas de que no jogo se formam ou se desenvolvem operações intelectuais soltas, mas de que muda radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante e forma-se o mecanismo próprio da possível mudança de posição e coordenação do critério de um com os outros critérios possíveis.

É interessante destacar que educar, na perspectiva lúdica, conforme os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, não significa apenas disponibilizar brinquedos e jogos às crianças, inclusive Pimentel (2008) afirma que somente isso é insuficiente ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; antes disso e com isso, é de fundamental importância a organização do cenário ludo-educativo, bem como a definição de modalidades interativas que possam extrair os melhores proveitos da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo. Ressaltamos que o termo ludo-educativo aqui utilizado foi uma apropriação nossa a partir do que define Pimentel (2008), pois, para essa autora, o citado termo refere-se à perspectiva de educação lúdica, em que jogos, brincadeiras e brinquedos constituem-se em elementos primordiais do processo formal de aprendizagem, e nós acrescentaríamos, especialmente a Educação Infantil.

Retomando à questão inicial dessa subcategoria, qual seja, o que é ludicidade para as graduandas colaboradoras, ao analisarmos seus enunciados, consideramos que, embora as alunas tenham avançado nas suas formas de compreensão acerca do que seja ludicidade, pois, antes do curso, não percebiam o grau de importância que tem a ludicidade para o desenvolvimento da criança, e entendiam que a criança brincava por brincar e apenas por prazer. A partir do curso, essas graduandas passaram a entender que a ludicidade implica diretamente no desenvolvimento da criança e que são expressões materializadas no ato de brincar, nos jogos, nas representações de papéis sociais que a criança vivencia em seu entorno, também deram ênfase à criatividade e a imaginação como características inerentes à ludicidade, coadunando-se aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Na seção seguinte apresentamos nossas considerações finais.

## 7 O PONTO QUE NÃO É O FINAL

Chegar ao fim é pura expressão da contradição. Significa o recomeço, o marco de uma nova história, de uma nova vida, um novo conteúdo e uma nova forma. O começo nega o fim; começo e fim exprimem uma unidade de contrários (VIEIRA, 2017, p. 207).

Ao tempo em que somos impelidos a pôr um ponto final na Tese, é percebido também que esse ainda não é o final e nem poderia ser, sendo a ciência fonte inesgotável de conhecimento que nos motiva, incessantemente, a descobrir, a (des)construir novos pontos, novos conhecimentos. Assim, entendemos, conforme Vieira, *o ponto que não é o final*, o qual desenhamos nesta parte da Tese e que carrega o nome dessa seção, é o início do começo, é o prenúncio de novas significações, novos entendimentos e conhecimentos “outros”, que emergem a partir do estudo da ludicidade no currículo do curso de Pedagogia do *campus* de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão, no qual se buscou compreender as implicações desse componente formativo e curricular na construção da formação do/a professor/a de Educação Infantil, eis aí o nosso objeto de estudo.

Fazer a travessia do inacabamento ao acabamento constituído na Tese nos mobilizou à personificação do nascimento público dela. Esse movimento, balizado pelo sentimento de incompletude que amalgamava o nosso ser e insistia em sobressair-se desde o começo ao decorrer deste estudo, também foi demarcado por tensões, emoções, autoconsciência, vontades e dúvidas que se embatiam na travessia do mundo particular desta pesquisadora frente à realidade estudada e as possibilidades e necessidades apontadas. Assim, concretizamos esta última seção com os achados da pesquisa, acreditando ter atingido os objetivos que nos propomos desenvolver e que subsidiaram a defesa da Tese.

É chegado o momento de nos colocarmos em uma nova ordem, pois, de uma forma ou de outra, estivemos literalmente envolvidos/afetados, desde o ano de 2019 até o presente momento, em função deste investimento de formação pessoal e profissional, fazendo-se completar mais um ciclo de infinitos pontos da nossa linha elíptica descrita na seção inicial deste estudo, agora mais ressignificada que antes, a produção da nossa condição de ser e de estar professora, inclusive professora do *lócus* pesquisado. Essa nova ordem nos incita a um pensar e agir na perspectiva da *práxis* transformadora do eu coletivo/social e do/ao eu individual/subjetivo, enquanto

unidade dialética do ser. Portanto, é chegado o momento de apresentarmos os resultados que confirmam a Tese a qual defendemos desde o início deste estudo: A ludicidade, enquanto componente formativo do Currículo do Curso de Pedagogia, contribui com a construção da formação docente, possibilitando ao/a licenciando/a à compreensão de que o lúdico desenvolve a criança em suas múltiplas dimensões.

Não é demais ressaltar que o desenvolvimento desta Tese inserida na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais,” foi produzido na interface com o objeto supracitado no início dessa seção que, intermediado pelos objetivos geral e específicos, se fez movimento por meio das categorias do MHD (totalidade, mediação, *práxis* e omnilateralidade), emergindo, a partir daí, novas compreensões acerca do lúdico e sua importante relação tanto com o desenvolvimento infantil quanto com a necessidade de esse conhecimento teórico-prático “regar”, por assim dizer, a formação do/a futuro/a professor/a, e em especial, o de Educação Infantil.

Cabe-nos aqui retomar à pergunta que norteou a pesquisa, sendo ela, como o lúdico pode contribuir com a construção da formação docente dos/as graduandos/as do curso de Pedagogia do *campus* de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA? Imbuídos por responder à questão formulada, houve a necessidade de elaborarmos dispositivos metodológicos (questionário, análise de documentos e entrevista semiestruturada) que nos possibilitassem, objetivamente, analisar a contribuição do lúdico no Currículo do Curso de Pedagogia do *campus* de Caxias-UEMA e quais suas possíveis implicações na formação do/a professor/a de Educação Infantil. Nesses termos, o estudo representa um momento ímpar de reflexão sobre o contexto em que os/as colaboradores/as, especialmente as graduandas, se produzem como futuras professoras de Educação Infantil. Se por um lado temos as graduandas que se formam e se reformam na construção material da sua profissionalidade, por outro, temos os professores/as, os pares e colaboradores que, mediados pelo currículo do curso, contribuem com essa formação profissional.

Destarte, o questionário nos possibilitou um conhecimento mais elaborado acerca dos/as sujeitos/as colaboradores/as (professores/as e alunos/as) da pesquisa, que com o traçado de seus perfis biográficos foi possível identificar seus territórios de falas, seus contextos e origens, que muito significaram, objetiva e subjetivamente, para a compreensão e construção da análise do objeto. Com a análise de documentos (PPCP-2018) foi materializado o nosso entendimento de

como o componente ludicidade está configurado no atual Currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, observando, contudo, a importância dada a esse componente formativo na Matriz Curricular do Curso. Já os procedimentos narrativos, organizados a partir da interação face a face, por meio da entrevista, nos permitiram “penetrar” e interpretar nas/as implicações que o lúdico exerce/exerceu na formação dos/as graduandos/as do CESC/UEMA, manifestadas nas subcategorias de análises: Implicações do lúdico na formação do professor de Educação Infantil; grau de importância da ludicidade na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia; o lúdico no Estágio Supervisionado em Educação Infantil; o conceito de ludicidade e a relação entre ludicidade, educação e a formação humana.

Um ponto a ser considerado como importante é a própria relevância científica que a pesquisa indicou, vez que o estado do conhecimento (na segunda seção) apontou que as pesquisas educacionais brasileiras, a nível de teses e doutorados que discutem a ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia e, mais especificamente, as possíveis implicações que o lúdico exerce na formação do/a professor/a de Educação Infantil ainda são mínimas, pra não dizer inexistentes, se considerarmos o recorte temporal (2010 a 2019) e o suporte material (CAPES) que desenvolvemos. Pois, das 16 (dezesesseis) pesquisas mapeadas, apenas uma delas (ANDRADE, 2013) tratou do lúdico no Currículo do Curso de Pedagogia, ainda assim, em uma perspectiva ampla, não voltada às especificidades da formação do/a professor/a de Educação Infantil. É bem verdade que nossa pesquisa é apenas mais uma entre tantas outras que discutem a temática “educação e ludicidade” mas que, ao seu modo, procura contribuir com o debate e ampliar discussões acerca da importância da ludicidade no Currículo do Curso de Pedagogia e suas implicações para a formação do/a professor/a de Educação Infantil.

Em linhas gerais, a pesquisa apontou que, no contexto do curso de Pedagogia do CESC/UEMA, o componente ludicidade implica/implicou consideravelmente a formação do graduando desse curso, possivelmente, futuro/a professor/a de Educação Infantil. Percebemos que as implicações manifestas, especialmente nas narrativas, não são frutos de ações aleatórias, nem tampouco intempestivas e sem planejamento, pois, ao analisarmos o currículo do referido curso, a partir de documentos normativos e orientadores, mais especificamente o PPCP-2018, esse documento aponta a ludicidade com componente formativo do curso, em diversos eixos do currículo. Porém, a pesquisa também apontou algumas



fragilidades e rupturas nessa formação, tanto a nível teórico quanto prático, com indicativo de desenvolvimento de outras pesquisas e intervenções no próprio currículo do curso.

A considerar o primeiro objetivo específico, quando o traçamos inicialmente a este processo investigativo marcados pela intencionalidade de buscar respostas ao questionamento: de que forma o lúdico implicou/implica na formação docente do/a graduando/a do curso de Pedagogia do *campus* de Caxias-UEMA? Desse modo, a pesquisa mostrou que a ludicidade está presente de uma forma mais sistematizada e direcionada à formação do/a futuro/a professor/a de Educação Infantil, graduando/a dessa IES, desde a última reelaboração do seu Projeto Pedagógico de Curso, o PPCP-2018, notadamente, quando é inclusa a disciplina Ludicidade e Educação na Matriz Curricular de Curso, sendo tal disciplina fundamentada, teoricamente, na Psicologia Histórico-Crítica.

Ressaltamos que a opção de fundamentar teoricamente a disciplina Ludicidade e Educação fica muito clara nas enunciações de **Morais** e **Oliveira**, quando falam reiteradas vezes sobre essa intencionalidade curricular e pedagógico formativa para o curso de Pedagogia, no entanto, no PPCP-2018 não há menção alguma sobre essa questão, denunciando daí a necessidade de oficializar no documento essa perspectiva teórica para a formação do/a pedagogo/a, fato esse, também apontado pela pesquisa. Outro aspecto positivo que implicou/implica na formação lúdico-pedagógica do/a graduando/a do CESC foi o ganho do laboratório lúdico pedagógico para o curso, que teve por finalidade objetiva, entre outras ações, oferecer suporte didático-pedagógico e de material, no campo da ludicidade, para os cursos de graduação, pós-graduação, extensão universitária, com destaque para o curso de graduação em Pedagogia.

Essas implicações lúdico-pedagógicas e formativas são evidenciadas também pelas alunas **Esconde-Esconde**, **Adedonha**, **Pipa**, **Passa-Anel**, **Amarelinha** e **Boneca**, especialmente quando se referem a disciplinas como Ludicidade e Educação, Prática Curricular na Dimensão Político Social e Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil, entre outras, que contribuíram para a sua formação ludo-educativa em uma diversidade de ações, mas também, quando falam de seus envolvimento em projetos e eventos que tinham como foco a ludicidade em interface com a educação em suas perspectivas formativas de professores/as. Assim, a pesquisa mostrou que estudar ludicidade no curso de Pedagogia do

CESC/UEMA implicou às graduandas uma nova forma de ver a ludicidade, como por exemplo: quebra de barreiras da timidez, melhor relacionamento com as crianças, compreensão ampla do universo infantil, entre outras implicações.

Mas, nem tudo são “flores.” Nesta seara também há os “espinhos.” Espinhos das necessidades formativas que a pesquisa apontou no contexto dos/as professores/as do curso, em especial. Ao nosso ver, apesar de a ludicidade fazer parte da formação do/a pedagogo/a, implicando-a com mudanças e perspectivas novas, quando se trata da corrente teórica, base de fundamentação para um currículo cunhado em uma formação omnilateral conforme a THC, **Morais, Oliveira e Nascimento** apresentam seus “muros de lamentações”, sobre a falta de apropriação teórica da THC por parte dos/as professores/as que compõem o quadro docente do curso, depreendendo daí uma necessidade formativa dessa base professoral.

O não apropriar-se da teoria para pensar a ludicidade a partir de um outro olhar, a exemplo disso, o da perspectiva da formação humana omnilateral, conforme preconiza a THC, possibilitando cada vez mais implicações concretas e formativas para a formação do pedagogo, apresenta-se como uma fragilidade epistêmica do curso que, no nosso entendimento, a pesquisa aponta para a possibilidade de futuros estudos desta epistemologia no contexto do curso de Pedagogia do CESC, fato esse que, ao ser denunciado pelos próprios professores, e aqui nós nos incluímos também nessa denuncia, vez que fazemos parte desse mesmo nicho pedagógico formativo, vem reforçar, de forma consciente, essa necessidade formativa no currículo do curso de Pedagogia desta IES.

Todavia, a pesquisa não deixa dúvidas quanto à opção da base teórica dos/as professores/as na implementação de um currículo para o curso de Pedagogia que priorize uma formação docente na perspectiva omnilateral, especialmente quando se trata da formação do professor da Educação Infantil. Entendendo essa omnilateralidade formativa do/a professor/a como um movimento materializado na *práxis* educativa, notadamente, aquela que contribui com a possibilidade de, no âmbito da Educação Infantil, desenvolver na criança uma formação humana omnilateral, viabilizando aprender com criatividade, imaginação e arte, as múltiplas linguagens e dimensões de seu desenvolvimento em uma perspectiva de totalidade do sujeito social e histórico que és.

No que se refere ao conceito de ludicidade construído pelas graduandas, esse em correspondência ao segundo objetivo específico, em que buscamos compreender como graduandos/as do curso de Pedagogia vêm se apropriando do conceito de ludicidade em seus diversos contextos formativos, a pesquisa apontou que, em linhas gerais, as alunas colaboradoras ressignificaram a partir dos estudos experienciados no curso, seus entendimentos acerca do que seja ludicidade, ampliando sua compreensão em comparação ao que pensavam ser essa categoria antes de adentrarem ao curso, trazendo, contudo, importantes implicações para seus processos formativos.

Ressaltamos, porém, que embora as construções conceituais das alunas acerca da ludicidade tenham apresentado uma forma difusa ou até mesmo certa incompletude de sentidos, como por exemplo quando **Boneca** afirma que a ludicidade envolve a criatividade, e para **Amarelinha** a ludicidade é trabalhar jogos, mas não apresentam outros atributos essenciais a esse conceito, ainda assim, as alunas avançaram nas suas formas de compreender a ludicidade. Entendemos que é aceitável essa construção das alunas acerca do que compreendem ser a ludicidade, vez que estão em pleno processo de formação docente.

A pesquisa também mostrou que as significações que as alunas deram para a categoria ludicidade têm uma aproximação e até mesmo uma relação direta com os pressupostos da Teoria Histórico-Crítica, especialmente quando tomamos como exemplo as significações de **Esconde-Esconde**, **Pipa** e **Passa-Anel**. As duas primeiras trazem a ludicidade personificada nas experiências das filhas pequenas, realçando a capacidade criadora, imaginativa e imitadora das crianças em função do que vivenciam nos jogos de papéis sociais e **Passa-Anel** descreve, na sua compreensão, a teoria propriamente dita, coadunando-se à exemplificação prática de **Esconde-Esconde** e **Pipa**. Outra aproximação percebida na pesquisa entre ludicidade e THC é quando **Boneca**, **Amarelinha** e **Passa-Anel** relacionam o lúdico com o brincar e com os jogos, em especial, os jogos regrados e as brincadeiras de papéis sociais. Ao nosso olhar, o pensamento das alunas acerca do conceito de ludicidade se aproxima da síntese teórico-prática inter e intra relacional entre ludicidade, educação infantil e desenvolvimento humano, sendo o próprio curso tomado por múltiplas determinações, o “andaime” para essas ressignificações.

O que dizer do último objetivo específico, que também nos foi muito caro abstrair a partir dele uma síntese e apresentá-la nesta parte final da Tese? Quando

nele buscamos identificar no Currículo do Curso de Pedagogia em quais disciplinas o componente ludicidade está contemplado? Bom, vale dizer que esta pesquisa apontou em sua essência que o curso de Pedagogia do CESC/UEMA está “afetado”, por assim dizer, de conhecimentos, de vivências, de intencionalidades, teórico-práticas voltadas para a construção de uma formação docente na perspectiva ludo-educativa, que se espraiam tanto na ementa de certas disciplinas, com destaque para a disciplina Ludicidade e Educação, quanto em projetos de pesquisa, extensão e eventos. No entanto, mostrou também fragilidades e contradições ao se considerar o currículo instituído e o instituinte.

Quando se trata de disciplinas do curso de Pedagogia que contemplam a ludicidade, a pesquisa aponta uma contradição bem interessante, do ponto de vista da operacionalização do currículo, tanto aquele que está expresso em documentos (PPCP-2018) (instituído) quanto o currículo feito/executado, propriamente dito (instituinte). Pois, se na Matriz Curricular de Curso apenas a disciplina Ludicidade e Educação contempla literalmente o componente ludicidade em sua ementa, ficou claro que outras disciplinas, como Prática Curricular na Dimensão Político Social, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e Estágio Supervisionado em Educação Infantil, embora não esteja explícito em suas ementas o conhecimento lúdico-pedagógico, ainda assim, essas disciplinas, ao serem operacionalizadas na prática docente com/para graduandos/as, são ricas de conhecimentos lúdicos. Portanto, conforme atestam as alunas colaboradoras (quadro 13), as implicações lúdico-formativas passam a “povoar” a formação dos/as alunos/as do curso de Pedagogia do CESC desde o 2ª (segundo) período do curso, estendendo-se até o 6ª (período), quando cursam a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil.

Outro dado interessante que a pesquisa apontou, considerando o recorte temporal feito (2010 a 2020), foi a quantidade de projetos de pesquisa (07) e extensão (15) que tem/tiveram como lastro do saber teórico-prático a ludicidade, bem com a quantidade de alunos bolsistas (37) que estão/estiveram envolvidos nesses tipos de projetos, inclusive todas as alunas colaboradoras desta pesquisa se envolveram como participantes bolsistas ou voluntárias, de um a dois projetos no decorrer da sua vida acadêmica. Além disso, a pesquisa também indicou o reflexo dessas implicações na escolha da temática ludicidade em diferentes nuances

educativas nas pesquisas de TCC dos/as graduandos/as do referido curso. Em síntese, podemos dizer que os/as alunos/as do CESC/UEMA são bem assistidos no que se refere à projetos voltados à construção de conhecimentos lúdicos em sua formação professoral.

No que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil desenvolvido pelas alunas ao tempo desta pesquisa, ele foi marcado por um misto de sentimentos de dúvidas, tristezas, frustrações, inseguranças e até mesmo conturbações. Ademais, quando se refere ao quesito ludicidade em interface à Educação Infantil, a pesquisa mostrou que esse componente curricular não foi contemplado, se considerarmos a perspectiva lúdica defendida pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Na verdade, o que seria para as graduandas o momento de ricas vivências lúdicas, cotidianas e reais em uma escola não passou de uma atividade atípica do ponto de vista pedagógico e complexa no sentido do “novo” que chegara com a consequência da Covid-19, quando as graduandas desenvolveram seus estágios por meio de plataformas digitais. Como trabalhar a Ludicidade na interação com pares por plataformas?

A pesquisa mostrou o “malabarismo” que essas jovens graduandas se “atreveram” percorrer no caminho da sua própria formação docente rumo ao aprender a ser, entre outras especificidades da profissão, professoras de Educação Infantil, depreendo daí a necessidade de exercitarem com as crianças uma prática ludo-pedagógica, o que não aconteceu de fato ao tempo do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, em consequência da episódio da Covid-19. O sentimento de tristeza, decepção, mas também a certeza de que eram necessárias algumas adaptações para que o curso da formação docente pudesse seguir sua direção, ficou muito marcada nas enunciações de **Boneca** e de **Amarelinha**. Para ambas, esse momento era aguardado com muita ansiedade. Já **Esconde-Esconde** decidiu cancelar a disciplina e aguardar outra oportunidade para cursá-la presencialmente.

Desse modo, atestamos que foram inúmeras as dificuldades enfrentadas pelas graduandas no curso dessa disciplina, especialmente trabalhar o lúdico com as crianças, sujeitos que com os quais elas deveriam desenvolver atividades lúdico-pedagógicas e formativas orientadas por professores/as do estágio e acompanhadas pelos/as professores/as da turma nas escolas de Educação Infantil, preferencialmente de forma presencial. Dada a amplitude da situação epidemiológico-sanitária causada mundialmente pela pandemia da Covid-19,

inferimos que esse problema não foi unicamente circunstanciado pelo curso de Pedagogia do CESC/UEMA, mas sim, foi presente nas agendas de todas as universidades, faculdades e institutos dos cursos de formação de professores do Brasil e do mundo.

Diante destes apontamentos, se faz mister destacar que esta pesquisa deixa um importante legado ao Curso de Pedagogia por poder contribuir com a produção do conhecimento no campo do currículo de formação de professores/as, de maneira especial, o currículo do curso de Pedagogia do CESC/UEMA e, nesse contexto, a formação do/a professor/a de Educação Infantil, na medida em que traz como destaque a discussão acerca de categorias fundantes à construção dessa profissão, entre elas, ludicidade, Educação Infantil, currículo e formação de professores/as, em uma perspectiva histórico-cultural, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos (professores/as alunas e essa pesquisadora) envolvidos na pesquisa.

No nosso entendimento a pesquisa revela sua originalidade, especialmente por meio do estudo da ludicidade enquanto categoria epistêmica de formação omnilateral do ser humano, aportando a imprescindibilidade desse componente no currículo do curso de Pedagogia, e vista a partir do Materialismo Histórico Dialético, mais especificamente categorias caras ao esse método, como totalidade, mediação, *práxis* e formação omnilateral, na qual essas categorias configuraram-se como força motriz do desenvolvimento de processos experienciados no “descortinar” realidades objetivas e subjetivas do contexto investigado, seja na perspectiva, social, cognitiva, pedagógica, formativa, entre outras mediações desse fazer-se professor de Educação Infantil no Curso de Pedagogia.

Não obstante, o estudo contribuiu com a possibilidade de mudanças da prática pedagógica universitária, ao trazer à baila a reflexão acerca da ludicidade no currículo do curso de Pedagogia do CESC/UEMA que sinalizou, entre outras fragilidades, necessidades formativas de professores desse centro no que se refere à apropriação teórica da ludicidade na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Essa possibilidade é real, conforme verificamos, sendo necessário a elaboração de políticas de formação que valorizem esses aspectos, é preciso criar as condições para a sua materialização.

Ademais, a pesquisa trouxe a essa pesquisadora a certeza de que muito já foi feito no sentido de a torná-la a pessoa, a profissional a pesquisadora cada vez

melhor, uma vez que, com a pesquisa, aprendemos a olhar para dentro de nós mesmos e nos enxergamos quem somos, o que e como fazemos, descobrimos o tanto quanto podemos ir além das determinações objetivas e subjetivas que a nós se apresentam como realidade cotidianamente, mas também outras certezas povoam nosso estado de ser e estar professora/mulher/pesquisadora/, o nosso próprio existir que permeia a certeza do devir que, conforme poetiza o compositor Zé Geraldo “Isso tudo acontecendo e eu aqui na praça dando milho aos pombos,” não é só dar milho aos pombos, mas antes, temos o compromisso ético e responsivo de lutar e criar as condições para nosso próprio desenvolvimento, em busca do ser mais e do promover uma prática docente qualitativamente melhor, a pesquisa nos fez e nos refez.

Enfim, concluímos o inconcluso pela simples necessidade de pôr um ponto final nesta seção, mas na certeza de que a partir dele outros pontos surgirão na “malha” do movimento investigativo-científico, certos de que a investigação não se esgotou a partir do objeto investigado, os discursos interagem com outros textos e contextos, considerando a dimensão sócio-histórica em que vivem e se situam os/as sujeitos/as, possibilitando, com isso, a produção de novos conhecimentos. Esse é o nosso desejo: que venham outros pontos!

## REFERÊNCIAS

- AFANASIEV, V. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- ANDRADE, D. M. M. **Contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do pedagogo**. 2013. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=154322](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=154322). Acesso em: 29 abr. de 2020.
- ANDRADE, C. D. No meio do caminho. **Revista de Antropofagia**. São Paulo, n, 3, p. 1-96, ano 1, jul. 1928. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/7064/1/45000033273.pdf>. Acesso em: 20. set. 2020.
- AGUIAR, O. B. P; FERREIRA, M. S. Brinquedo e atividade principal; o lugar do brincar na educação infantil. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 13, p. 82-92, jul./dez. 2005.
- ANDRÉ, M. Pesquisas em formação de professores: contribuições para a prática docente. In: PINHO, S. Z. (org.). **Formação de professores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 241-255.
- ANFOPE. **Manifesto em defesa da Formação de Professores**. 14 de dezembro de 2018. Disponível em: [http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/MANIFESTO-DEFESA-FORMA%C3%87%C3%83O\\_PROFESSORES-Anfope-Forumdir-14Dez2018.pdf](http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/MANIFESTO-DEFESA-FORMA%C3%87%C3%83O_PROFESSORES-Anfope-Forumdir-14Dez2018.pdf). Acesso em: 27 set. 2021.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, M. W. **Políticas Culturais e Educação**. Porto: Porto Editora, 1999.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 49-69.
- ARAUJO, A. C. M. **A Infância, o Lúdico e a Transdisciplinaridade: refletindo sobre a necessidade de um novo olhar para a criança na escola**. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2017. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7599>. Acesso em: 29 abr. de 2020.



ARNONI, M. E. B. Metodologia da Mediação Dialética e a Operacionalização do Método Dialético: fundamentos da dialética e da ontologia do ser social como base para discussão da questão metodológica na educação escolar. *In: Reunião Anual da ANPEd*, 31, 2008, Caxambú, MG. **Anais...**, Caxambu: ANPEd, 2008, p. 1-15. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT04-4971--Int.pdf>. Acesso em: 14 jun. de 2020.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARRUDA, F. S. **O lúdico enquanto artefato da prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Infantil Carmelina Rios**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3895305](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3895305). Acesso em: 28 abr. de 2020.

BACELAR, V. L. E. **Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial**. 2012. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12960>. Acesso em: 12 abr. de 2020.

BANDEIRA, H. M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidade**. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

BANDEIRA, H. M.; IBIAPINA, I. M. L. M. Prática Educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v23n42/0104-7043-faeeba-23-42-00107.pdf>. Acesso em: 14 abri. 2020.

BARBOSA, R. R. **Da Faculdade de Formação de Professores ao Centro de Estudos Superiores: uma história da instalação e consolidação do ensino superior em Caxias (1968-1994)**. 2011. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

BARBOSA, A. R. M. **Ludicidade e Aprendizagem na Educação Infantil: Um estudo de caso no Proinfantil em Rondônia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013. Disponível em: [file:///c:/users/marin/documents/doutoradoufpa/semestre\\_2019\\_1/seminario%20de%20pesquisa/tese/estado%20do%20conhecimento/mestrados/2266\\_dissertacao\\_anarubia.pdf](file:///c:/users/marin/documents/doutoradoufpa/semestre_2019_1/seminario%20de%20pesquisa/tese/estado%20do%20conhecimento/mestrados/2266_dissertacao_anarubia.pdf). Acesso em: 02 jun. de 2020.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2017. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)  
Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro). Acesso em 26 set. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Parecer do CNE/CP nº 9 de 08 de maio de 2001. **Analisa a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. [Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira]. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 set. 2021

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 dezembro de 2017. Institui e orienta a **implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222D\\_EDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222D_EDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em 19 set. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 17 set. 2021.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão adaptada por Gisela Wajskop. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Moscovo: Progresso, 1987.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS. **Plano Municipal de Mobilidade Urbana do Município de Caxias – Maranhão**. Caxias, 2016. Disponível em: <https://caxias.ma.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/PMMU.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

CAMPOS, D. O. **Brincadeira e Linguagem Escrita na Educação Infantil**: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2526362](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2526362). Acesso em: 02 jun. de 2020.

CARVALHO, W. J. P. Caxias, “Princesa do Sertão” maranhense, comemora 183 anos de emancipação política. **Portal Sinal Verde**, 2019. Disponível em: <https://portalsinalverde.com/noticia/30360-caxias-princesa-do-sertao-maranhense-comemora-183-anos-de-emancipacao-politica/>>. Acesso em: 26 set. de 2020.

CARVALHO, M. V. C. de; MARQUES, E. de S. A.; TEIXEIRA, C. de S. M. Educação, Formação Humana e Processos Educativos: Caminhos da Pesquisa em Educação. In: CARVALHO, M. V. C. de; MARQUES, E. de S. A.; ARAUJO, F. A. M. (orgs.).

**Educação e formação humana:** práticas de enfrentamento em tempos de crise. Teresina: EDUFPI, 2020. p. 23 – 51.

CARVALHO, E. **A sala de aula como espaço de ressignificação da ludicidade e da amorosidade na formação docente.** 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1322006](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1322006). Acesso em: 02 jun. de 2020.

CIAMPA, A. C. Identidade: In: LANE, S. T. M; CODO, W. (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto de capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 121-144.

CHARTIER, R. **História Cultural:** Entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO, G. M. S. **Formação contínua e Atividade de Ensinar:** produzindo sentidos sobre o brincar na educação infantil. 2012. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

COELHO, G. M. S. **Existirmos – A que será que se destina? O brincar na educação infantil.** Teresina: EDUFPI, 2012a.

COIMBRA, S. G. B. **A Interferência dos Processos Avaliativos no Cotidiano Lúdico Escolar:** entre Rio de Janeiro e a cidade do Porto, reflexões. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2015/dsilviacoimbra.pdf>. Acesso em: 24 abr. de 2020.

CORREA, M. F. R.; ABREU, W. F.; OLIVEIRA, D. B. Identidade Docente: as representações de professores em Ciampa e Marx. **Cocar**, Belém, v.11, n. 21, p. 491 a 511, jan./jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.31792/rc.v11i21>. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/issue/view/97>. Acesso em: 13 ago. 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DIAS, A. S. **As pedagogias decoloniais na produção stricto sensu em Educação no Brasil**: entre tensões e rupturas paradigmáticas. 2021. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/tesealder.pdf>. Acesso em 13 abr. 2022.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENGELS, F. Sobre o papel do macaco na transformação do macaco em homem. *In*: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2004. p. 13-34.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (org.). **Trabalho e educação**: Interloquções marxistas. Rio Grande/RS: Ed. FURG, 2019. p. 83-120.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Profissionalização: da palavra à política. *In*: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (org.) **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Editora Porto, 2003. p. 27-46.

FACCI, M. G. D. Os Estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. *In*: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-3302002000300013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-3302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 abr. de 2020.

FERREIRA, F. M. N. S. **A Cultura Lúdica na Formação do Professor**: uma Leitura em Fenomenologia. 2014. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1643813](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1643813). Acesso em: 21 abr. de 2020.

FIORIN, J. L. Categorias de análise em Bakhtin. *In*: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (org.). **Círculo de Bakhtin**: diálogos in possíveis. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 33-48.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 21-39, jul. 1971.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, set/2002, p. 136-197. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RjvXKbrH/?lang=pt>. Acesso em 13 set. 2021.

FREITAS, H. C. L. O curso de Pedagogia no Brasil: as ameaças atuais e as possibilidades de resistências propositivas à BNC de Formação inicial de professores. [S. l]: Universidade Federal de Roraima, 25 fev. 2021. 1 vídeo (2:36:40min.) [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=peCHXnJZmCg>. Acesso: 23 mar. 2021.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, M. B. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil**: contributos e paradoxos da formação continuada na escola. 2014. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13005/1/TESE%20Marlene%20Bur%c3%a9gio%20Freitas.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2020.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

GIROUX, A. H. **Os professores como intelectuais**: *rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, A. H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.



GIROUX, A. H.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma conforaesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A.F.; TADEU, T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 141-173.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Caxias-Ma**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/caxias/historico>. Acesso em: 24 set. 2020.

INSTITUTO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Caxias-Ma**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/caxias/pesquisa/23/22469?detalhes=true>. Acesso em: 17 out. 2021.

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M. (org.). **Formação de professores na perspectiva histórico – cultural**: vivências no formar. Teresina: EDUFPI, 2017.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Docência Universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. 2004. 393f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

ISAIAS, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 21-34.

JANATAI, N. E.; ANHAIA, E. M. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623645783>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000300685](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000300685). Acesso em: 21 abr. 2020.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 2ª ed., São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **O brinquedo e suas teorias**. São Paulo: Pioneiro, 1998.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Trad.: Paulo Azevedo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1972.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. **Revista Pró-posições**, Campinas, v. 13, n. 2, mai/ago. 2002. Disponível em:

<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto373.html>. Acesso em: 01 set. 2021.

KRAMER, S. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1993.

KUHLMANN JR. M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre-RS: Mediação, 2007.

LAVOURA, T. A Dialética como Fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: HISTEDOPR. Curso de extensão: pedagogia histórico-crítica, políticas educacionais e a BNCC. Universidade do Oeste do Pará, 9 jun. 2021. 1 vídeo (2:18:44min). **[Live]**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F8z2352vDA4>. Acesso em 20 mar. 2022.

LAZARETTI, L. M. Daniil Borosovich Elkonin (1904 – 1984): também um modo de pensar a psicologia infantil. **Revista UNINGÁ**, n.9, p. 143-155, jul./set. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/marin/Downloads/karina,+Editor+da+revista,+REVISTA+UNING%C3%81+-+ARTIGO+13.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

LEFEBVRE, H. Lógica formal lógica dialética. Tradução. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1975.

LEONTIEV, A. N. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 89-142.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Vila lobos. São Paulo: Icone, 2001. p. 119-142.

LIMONTA, S. V. **Currículo e formação de professores**: um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009. 327f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2009.

LOPES, A. C.; MACEDO. H. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, G. **Marxismo e Teoria da Literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, G. La riproduzioni. In: LUKÁCS, G. (org.) **Per l'ontologia dell'essere sociale**. Trad. Sérgio Lessa. Roma: Riuniti, 1981. p. 135-331.



MACÁRIO, E. Práxis, gênero humano e natureza: notas a partir de Marx, Engels e Lukács. In: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 113, p. 171-191, jan./mar. 2013.

MAGALHÃES. S. M. O. A abordagem histórico-crítica na (re)construção e (re)significação conceitual do lúdico, brincar, brincadeira, brinquedo e o jogo. **Revista internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 4, 12 ago. 2016. p. 07-23. Disponível em: <https://www.doccity.com/pt/a-abordagem-historico-critica-na-re-construcao-e-re-significacao-conceitual-do-ludico-brincar-brincadeira-brinquedo-e-o-jogo/2276892/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2010.

MARANHÃO. [Constituição (1989)]. **Constituição Estadual da Maranhão de 1989**. São Luís, MA: Assembleia Legislativa, [2019]. Disponível em: <http://legislacao.al.ma.gov.br/ged/cestadual.html>. Acesso em: 27 set. 2020.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Formação de Professor. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acesso em: 05 mar. 2022.

MARQUES, C. A. Dicionário histórico-geográfico da provincia do Maranhão. **Portal Senado**, Maranhão, Typ. do Frias, 1870. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/221726>. Acesso em: 16 out. 2020.

MARQUES, E. S. A. Formação e Prática Docente: contribuições para a formação humana. [S. 1]: Universidade Federal do Piauí, 28 set. 2020. 1 vídeo (2:31:40min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KEvrDaLHIJU>. Acesso em: 28 set. 2020. Participação de Maria do Carmo Bezerra.

MARTINS L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p.27-50.

MARTINS L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32.

MARTINS L. M. **A Formação Social da Personalidade do Professor**: um enfoque vygotskyana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARTINS L. M. A Prática Pedagógica Histórico-Crítica. *In*: FERREIRA, B. J. P.; TEIXEIRA, S. R. S. (org.). **Formação de professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária**. Curitiba: CRV, 2022. p. 35-46.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. O processo de produção do capital. v. 1. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização. *In* ANTUNES, R. (ORG.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 35-69.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Luís Claudio de Castro e Costa. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MASSON, G. As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa Sobre Políticas Educacionais. *In*: Reunião da ANPEd Sul, 9, 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais...**, Caxias do Sul: ANPEd Sul, 2012, p. 1-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas públicas: contribuições do materialismo histórico-dialético. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 201-225.

MEDEIROS, E. A.; ARAÚJO, O. H. A.; SANTOS, J. M. C. T. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 – 2019). **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.12, n.34, p. 561-588, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5447>. Acesso em 10 ago. 2022.

MEDEIROS, M. V. **Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar**. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. O. Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v.1, n.2, junho de 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 11 jun. de 2020.

MEDEIROS, M. V.; ABREU, W. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil: um olhar a partir do Materialismo Histórico-Dialético. *In*: ABREU, W. F. de (Org.), et al. **O grupo de estudos e pesquisas em educação, infância e filosofia como locus de humanização e formação de sujeitos**. Belém: RFB, 2021. p. 257-276.

MEKSENAS, P. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. 2ª. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2011.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p. 98-110, 2000.

MESSINA, G. Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciência y La Cultura. **Reúñion de Consulta Técnica sobre Investigación en Formación del Profesorado**. México, 1998.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. **Currículo, práticas pedagógicas e identidade**. Porto: Porto Editora, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORIN, E. **Ciência e Consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

NITZER, S. T. L. **Brincadeira e Aprendizagem**: concepções docentes na educação infantil. 2012. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em 23 mai. 2020.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, J. S. C. **Travessia colaborativa**: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA – Campus Caxias. 2016. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

OLIVEIRA, I. F. **Avaliação da aprendizagem na educação especial do município de Breves – PA**. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 713-732, set./dez. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> Acesso em: 23. set. 2022.

OLIVEIRA, A. S.; BUENO, B. O. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 875-890, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GZt6QtnRFqDRcFVrvZjsYsk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2021.

OLIVEIRA, W.; MAGALHAES, M. C. C. Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores. *In: LIBERALI, F. C. et al. **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa.* Campinas: Pontes editores, 2016. p. 205-236.

OLIVEIRA, D. B.; ABREU, W. F. de. Materialismo Histórico e Existencialismo: a totalidade e as particularidades na pesquisa dialética. **Cad. Pesq.**, São Luis, v. 26, n. 2, p. 195-215, abr./jun., 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v26n2>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11891/6620>. Acesso em: 21 abr. 2020.

OLIVEIRA, J. P. F. Formação Humana: uma categoria de método e de objeto para o estudo sobre educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n.1, p. 159-164, jun. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/index>. Acesso em: 05 Ago. de 2020.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**. Portugal: Porto Editora, 2002.

PACHECO, J. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, J. **Currículo**: teoria e práxis. Portugal: Porto Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **Prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. *In: CONHOLATO, Maria Conceição, et.al. **Sistemas de avaliação educacional***. São Paulo: FDE, 1998. (Ideias; 30). p. 205-248.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvvente? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>. Acesso em: 16 de jun. 2022.

PEREIRA, F. A. **Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma creche universitária**: desafios e possibilidades. 2017. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5038599](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5038599). Acesso em: 02 mai. 2020.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTEL, A. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 26, p. 109-133, jun. 2008. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 28. out. 2022.

PIN, V. P. G. **Jogos de Reflexão Pura como Ferramenta Lúdica para a Aprendizagem Matemática**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5029040](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5029040). Acesso em: 29 abr. 2020.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

RAUPP, M. D. Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. In: VAZ, A. F; MONN, C. M. **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Harmonia: São Paulo, 2012. p. 139-156.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, v. VI, 1977.

SANTOS, C. A. O. O Lúdico no Processo Formativo de Professores e no Exercício da Docência. 2016. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3622334](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3622334). Acesso em: 23 mai. De 2020.

SAVIANI, D. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da Pedagogia Histórico-Crítica hoje. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA L. J.; AGUDO, M. de M. (Org.). **Pedagogia Histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia-MG: Navegando publicações, 2018. p. 235-256.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico - Crítica**: Primeiras aproximações, 7. ed. Campinas, SP, 2000.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 169 p.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12. N. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 12 Ago. de 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHON, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3º Edição. Editora Autêntica. 2010

SILVA, T. G. **O Processo de Constituição da Identidade Docente: vozes de professoras alfabetizadoras**. 2007. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

SILVA, E. N. **Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na educação infantil: análise dos processos de desenvolvimento cultural**. 2015. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em :<<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em 23 mai. de 2020.

SILVA, S. M. **Diretrizes Curriculares Nacionais e a Formação de Professores: flexibilização e autonomia**. 2006. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOKOLOWSKI, M. T. História do Curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 20, n. 1, p. 81-97 jan.-jun. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-nimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1110/1192>. Acesso em 10 ago. 2022.

SOUSA, M. G. S. **Estágio curricular supervisionado e a construção e (RE) construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores**. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

STENHOUSE, L. **A investigação com base no ensino**. Madrid. Morata, 1985.

SZYMANSKI, H. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (org.). ALMEIDA, L. R. de. PRANDINI, C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004. p. 9-58.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes 2002.

TARDIF, M. GAUTHIER, C. O professor como ator racional: que racionalidade? que saber? Que julgamento? In: PERRONOU, P. **Formando professores**



**profissionais:** quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 177-202.

TEIXEIRA, S. R. S. A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade  
In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, 2022. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZkmZLqzStG7gZknWBDxVRsM/>. Acesso em 08 jul. 2022

TELES, F. P. **O brincar na Educação Infantil com base em Atividades Sociais, por um Currículo não Encapsulado**. 2018. 216f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em:  
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6355699](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6355699). Acesso em 23 mai. de 2020.

TORRIGLIA, P. L.; ORTIGARA, V. O Campo de Mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, C. ; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 183-200.

UJIIE, N. T. Ação Lúdica na Educação Infantil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 4, n.1, p. 01-07, Jun. 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2016-2020**. São Luís, UEMA, 2016. 198 p. Disponível em:  
<https://www.uema.br/pagina/PDI-VERSAO-12-6-2017.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Departamento de Educação. Coordenação do Curso de Pedagogia. MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEMA**. Caxias, 2018.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VALE, R. A. L. **Mercadorização da educação:** elementos que circunscrevem a formação inicial de professores. 2015. 175f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

VIEIRA, H. M. **Navegando nas significações da formação contínua:** quebrando o silêncio. 2017. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001a. p. 103 – 107.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaios psicológicos. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. (Orgs.) Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 9. ed, São Paulo: Cortez. 2009.



**APÊNDICE A - PLANO DE AÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS  
DURANTE A PESQUISA EMPÍRICA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
PLANO DE AÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE A  
PESQUISA EMPÍRICA

Apêndice A - Plano de Ações da Pesquisa

<b>Etapas /Ações</b>	<b>Períodos de realização</b>	<b>Observações</b>
Convite aos/as professores/professoras do curso de Pedagogia do CESC/UEMA para conhecer o projeto de pesquisa, mediante apresentação em reunião posteriormente agendada.	25/09/20	Convite realizado em reunião departamental do CESC/UEMA realizada pela plataforma <i>Google Meet</i> ®.
Convite os/as alunos/as do sexto período do Curso de Pedagogia para participar de uma reunião de apresentação do projeto de pesquisa.	15/10/20	Convite realizado pelo grupo de <i>WhatsApp</i> ® dos alunos da turma.
Realização do primeiro encontro coletivo como alunos/alunas para apresentação do projeto de pesquisa.	29/10/20	Após a apresentação, realizada pelo <i>Google Meet</i> ®, foi feito o convite aos/as alunos/alunas para participar do projeto. Daí foi formado o grupo de alunos/alunas participantes da pesquisa.
Realização do primeiro encontro coletivo com os/as professores/professoras para a apresentação do projeto.	24/11/20	Encontro realizado pelo <i>Google Meet</i> ®. Nessa ocasião foi feito o convite aos/as professores/professoras para serem participantes da pesquisa. O grupo de professores/professoras foi formado a partir desse encontro.
Aplicação dos questionários com os/as alunos/alunas.	30/10/20 a	Dos 23 (vinte e três) questionários enviados ( <i>WhatsApp</i> ) foram devolvidos 06 (seis) deles.

	07/11/20	
Aplicação dos questionários com os/as professores/professoras.	27/11/20 a 04/12/20	Dos 06 (seis) questionários enviados (WhatsApp) foram devolvidos 05 (cinco) deles.
Realização das entrevistas com os/as alunos/alunas.	15/01/22 a 28/01/22	Foram realizadas 06(seis) entrevistas por Googlo Meet com cada uma das graduandas colaboradoras.
Realização das entrevistas os/as professores/professoras	15/05/22 a 28/05/22	Foram realizadas 05 (cinco) entrevistas por Googlo Meet com cada um/a do/as professores/as colaboradoras
Realização das transcrições das entrevistas	16/01/22 a 29/05/22	As entrevistas realizadas por gravador, eram transcritas logo após o término de cada uma.

Fonte: Plano de ação das atividades desenvolvidas no processo de pesquisa empírica-2020/2022

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa na área da educação. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pela doutoranda Marinalva Veras Medeiros, sob a orientação do Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, da Universidade Federal do Pará. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir e, no caso, de aceitar fazer parte do estudo, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é desta pesquisadora. Você é livre para recusar e não participar da pesquisa.

### ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

**Título do projeto:** O lúdico no Currículo do Curso de Pedagogia do *campus* de Caxias-UEMA e suas Implicações na Formação do Professor de Educação Infantil.

**Pesquisadora responsável:** Marinalva Veras Medeiros

**Professor Orientador:** Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

**Instituição/Unidade:** UFPA/ICED – Contato:ppged@ufpa.br

### DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho se propõe a desenvolver uma pesquisa qualitativa com professores e alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão do *Campus* de Caxias-MA, objetivando analisar a contribuição do lúdico no Currículo do Curso de Pedagogia do *campus* de Caxias-UEMA e quais suas possíveis implicações na formação do professor de Educação Infantil. Nesse sentido, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: Como o lúdico pode contribuir com a

construção da prática pedagógica dos graduandos do curso de Pedagogia do *Campus* de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA?

Em face ao exposto, necessitamos de sua contribuição no processo de pesquisa, a partir:

- Da participação como colaborador para responder a um questionário e entrevista individual, sabendo que as informações coletadas se constituirão em dados da pesquisa.
- Do acesso a documentos específicos do curso de Pedagogia tais como, o Projeto Pedagógico do Curso- PPC, o Currículo do Curso de Pedagogia.
- Da participação como colaborador em outras ações que porventura venham a surgir no percurso investigativo.

Acreditamos que a pesquisa contribuirá com a ampliação de conhecimentos sobre a formação inicial de professores, com ênfase na formação do professor de educação infantil, revelando, assim, sua importância científica.

Considerando a ética na pesquisa, reforçamos que, caso surjam perguntas que possam causar algum tipo de constrangimento, elas poderão não ser respondidas, assim como também está garantido o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. Informamos ainda que os dados produzidos serão alvo de análises e publicação em revistas e eventos, assim também solicitamos sua autorização para publicação de dados que serão produzidos a partir das entrevistas e demais dispositivos de análise de dados. Esclarecemos que será mantido o sigilo da identidade dos participantes do estudo.

Toda a pesquisa será financiada pela pesquisadora responsável, você é isento de qualquer despesa com relação à execução da pesquisa.

---

Marinalva Veras Medeiros  
-Pesquisadora Responsável-

## DECLARAÇÃO DE ADESÃO À PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo: O lúdico no currículo do Curso de Pedagogia do *campus* de Caxias-UEMA e suas implicações na formação do professor de educação infantil, na condição de colaborador (a) das ações implementadas na entrevista individual e no questionário. Tive pleno conhecimento das informações que li e/ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a doutoranda Marinalva Veras Medeiros sobre minha adesão em participar deste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e seus possíveis desconfortos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do meu consentimento na participação do estudo não acarretará penalidades ou prejuízos pessoais.

Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome do responsável: MARINALVA VERAS MEDEIROS

Assinatura do(a) colaborador

## APÊNDICE C – CONVITE AOS/AS PROFESSORES/PROFESSORAS PARA CONHECER O PROJETO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

### CONVITE

Convidamos você para conhecer o nosso projeto de doutoramento com o tema:  
**O lúdico no currículo do curso de pedagogia do campus de Caxias-UEMA e suas  
implicações na formação do professor de educação infantil.**



Apresentado por:

Marinalva Veras Medeiros  
(Doutoranda)

**Dia: 24/11/2020**  
**Horário: 16:00h**  
**Local: Plataforma Google Meet**

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DA  
PESQUISA (GRADUANDO/AS)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO


Caríssima aluna,

Com o objetivo de obtermos informações necessárias para nossa pesquisa de doutorado do Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGEd – UFPA, cujo título é: O lúdico no Currículo do Curso de Pedagogia do *campus* de Caxias-UEMA e suas Implicações na Formação do Professor de Educação Infantil, solicitamos sua colaboração no sentido de responder este questionário para que possamos elaborar o perfil biográfico dos interlocutores da pesquisa.

Vale lembrar que a sua participação é livre e será garantido o sigilo necessário em relação às respostas e consultada com antecedência em caso de publicações.

E caso não queira identificar-se use um codinome. Considerando o significado do termo codinome, ou seja, serve para ocultar a identidade de alguém, sua escolha poderá ser tanto um nome masculino quanto um feminino. Nesse sentido, antecipadamente agradecemos.

Atenciosamente,

  
Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu  
Prof. Orientador  
Marinalva Veras Medeiros  
Doutoranda

**IDENTIFICAÇÃO:**

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Codinome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Contatos: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Naturalidade (cidade onde nasceu): \_\_\_\_\_

## 1. Idade:

- a- ( ) 20 - 30
- b- ( ) 31 - 40
- c- ( ) 41 - 50
- d- ( ) mais de 50 anos

## 2. Formação acadêmica:

- Nível médio ( )
- Profissionalizantes ( )
- Superior ( )
- Outros ( ) Qual? \_\_\_\_\_

## 3. Atuação e experiência profissional

Atualmente você exerce alguma atividade laboral?

- a- Sim ( )
- b- Não ( )

Se sim, qual a atividade? \_\_\_\_\_ Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

## 4. Forma de ingresso no curso de Pedagogia

- a- Vestibular ( )
- b- ENEM ( )
- c- Outros ( ) Qual: \_\_\_\_\_

## 5. Atualmente você participa ou já participou de algum projeto da UEMA?

- ( ) Sim
- ( ) Não

Se sim, quais? \_\_\_\_\_

## 6. Por que a opção pelo curso de Pedagogia?



**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DA  
PESQUISA (PROFESSOR/A)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Caríssimo/a Professor/a,

Com o objetivo de obtermos informações necessárias para nossa pesquisa de doutorado do Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGEEd – UFPA, cujo título é: O lúdico no Currículo do Curso de Pedagogia do *campus* de Caxias-UEMA e suas Implicações na Formação do Professor de Educação Infantil, solicitamos sua colaboração no sentido de responder este questionário para que possamos elaborar o perfil biográfico dos interlocutores da pesquisa.

Vale lembrar que a sua participação é livre e será garantido o sigilo necessário em relação às respostas e consultada com antecedência em caso de publicações.

E caso não queira identificar-se use um codinome. Considerando o significado do termo codinome, ou seja, serve para ocultar a identidade de alguém, sua escolha poderá ser tanto um nome masculino quanto um feminino. Nesse sentido, antecipadamente agradecemos.

Atenciosamente,

Marinalva Veras Medeiros  
Doutoranda

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu  
Prof. Orientador

**IDENTIFICAÇÃO:**

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Codinome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Contatos: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Naturalidade (cidade onde nasceu): \_\_\_\_\_

## 7. Idade:

e- ( ) 30 - 39

f- ( ) 40 - 49

g- ( ) 50 - 59

h- ( ) mais de 60 anos

## 8. Dados sobre formação:

a- ( ) Graduação. Qual? \_\_\_\_\_ Instituição de Formação (IF): \_\_\_\_\_

b- ( ) Licenciatura. Qual? \_\_\_\_\_ IF: \_\_\_\_\_

c- ( ) Especialização. Qual(s)? \_\_\_\_\_ IF: \_\_\_\_\_

d- ( ) Pós-Graduação/Mestrado. Qual? \_\_\_\_\_ IF: \_\_\_\_\_

e- ( ) Pós-Graduação/Doutorado. Qual? \_\_\_\_\_ IF: \_\_\_\_\_

f- ( ) Outra(s)/Qual(s)? \_\_\_\_\_ IF: \_\_\_\_\_

## 9. Atuação e experiência profissional

a) ( ) Professora da educação básica

b) ( ) Professora do ensino superior

c) ( ) Exerce outra atividade fora da docência. Qual? \_\_\_\_\_

## 10. Tempo na docência no ensino superior:

a- ( ) Menor que 5 anos

b- ( ) Entre 5 a 10 anos

c- ( ) Entre 11 a 19 anos

d- ( ) Acima de 20 anos

## 11. Carga horária semanal de trabalho

a- ( ) 20h

b- ( ) 40h

c- ( ) 60h

d- ( ) outra \_\_\_\_\_

## 12. Vínculo com a instituição de ensino em que atua como professor

a- ( ) Substituto

b- ( ) Efetivo

c- ( ) Outro. \_\_\_\_\_

13.No contexto da UEMA você desenvolve ou desenvolveu outra função/cargo além da docência?

a- ( ) sim

b- ( ) Não

Se sim, qual \_\_\_\_\_ quanto tempo? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA ÀS GRADUANDAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

### Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com as graduandas

**Título do estudo:** O lúdico no Currículo do Curso de Pedagogia do *campus* de Caxias-UEMA e suas Implicações na Formação do Professor de Educação Infantil

**Orientador:** Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

**Doutoranda:** Marinalva Veras Medeiros

Caríssimo aluno,

Este instrumento objetiva apreender informações acerca de sua formação inicial, mais especificamente, sobre as implicações que a ludicidade enquanto componente curricular formativo exerce no seu processo de formação de futuro professor da educação infantil.

Para nortear nosso diálogo, e com vista nos objetivos da pesquisa, seguiremos de forma sistemática as seguintes questões norteadoras:

- 1- Para iniciar nossa conversa eu gostaria que você me dissesse o que é ludicidade para você?
- 2- Na sua compreensão o lúdico é um componente curricular importante na formação dos professores da educação infantil? Por quê?
- 3- Para você quais as implicações que o lúdico exerceu na sua formação docente?
- 4- Como você caracterizaria essas implicações na sua formação docente?
- 5- Em quais disciplinas do curso de Pedagogia do CESC/UEMA você estudou o componente curricular ludicidade?

- 6- Como foi o seu Estágio Supervisionado em Educação Infantil nesse período de aulas remotas? Você teve oportunidade de trabalhar o lúdico com as crianças?
- 7- Você considera que o que você aprendeu sobre ludicidade na graduação do curso de Pedagogia foi suficiente para desenvolver uma prática docente significativa quando estiver no exercício da docência na educação infantil?
- 8- Você participou de algum projeto, evento ou outras atividades dentro do contexto do curso de Pedagogia que tivesse como temática a ludicidade?

## APÊNDICE G – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS/ÀS PROFESSORES/AS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

### Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com os/as professores/as

**Título do estudo:** O lúdico no Currículo do Curso de Pedagogia do *campus* de Caxias-UEMA e suas Implicações na Formação do Professor de Educação Infantil.

**Orientador:** Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

**Doutoranda:** Marinalva Veras Medeiros

Caríssimas Professoras,

Este instrumento objetiva apreender informações acerca do currículo do curso de pedagogia, mais especificamente, sobre as implicações que a ludicidade enquanto componente curricular formativo exerce no processo de formação do futuro professor da educação infantil.

Para nortear nosso diálogo, e com vista nos objetivos da pesquisa, seguiremos de forma sistemática com as seguintes questões norteadoras:

- 1- Na sua compreensão o lúdico é importante na formação dos professores da educação infantil? Por quê?
- 2- Como você compreende a importância da ludicidade enquanto componente formativo no Currículo do Curso de Pedagogia?
- 3- Na sua compreensão, quais seriam as implicações que o lúdico exerce na formação do graduando do curso de Pedagogia do CESC/UEMA?

- 4- Para você, qual grau de importância ocupa, hoje, o componente ludicidade na constituição da matriz curricular do curso de Pedagogia do CESC/UEMA?
- 5- Você considera que o componente ludicidade na forma como se configura no atual currículo do curso de Pedagogia do CESC/UEMA contribui de forma significativa com a formação do graduando, futuro professor de educação infantil?

## APÊNDICE H – LOCALIZAÇÃO DOS CENTROS DE ESTUDOS SUPERIORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Apêndice H: Localização dos Centros de Estudos Superiores da Universidade Estadual do Maranhão

MESORREGIÕES	MUNÍCIPIOS	DENOMINAÇÕES DOS CENTROS	SIGLA
Norte Maranhense	São Luís	Centro de Educação Ciências Exatas e Naturais	CECEN
		Centro de Ciências Tecnológicas e	CCT
		Centro de Ciências Sociais Aplicadas	CCSA
		Centro de Ciências Agrárias	CCA
	Itapecuru-Mirim	Centro de Estudos Superiores de Itapecuru Mirim	CESITA
	Pinheiro	Centro de Estudos Superiores de Pinheiro	CESPI
Sul Maranhense	Balsas	Centro de Estudos Superiores de Balsas	CESBAL
Leste Maranhense	<b>Caxias<sup>91</sup></b>	<b>Centro de Estudos Superiores de Caxias</b>	<b>CESC</b>
	Timon	Centro de Estudos Superiores de Timon	CESTI
	Colinas	Centro de Estudos Superiores de Colinas	CESCO
	Codó	Centro de Estudos Superiores de Codó	CESCD
	Coroatá	Centro de Estudos Superiores de Coroatá	CESCOR
	Coelho Neto	Centro de Estudos Superiores de Coelho Neto	CESCN
	São João dos Patos	Centro de Estudos Superiores de São João dos Patos	CESJOP
Centro Maranhense	Bacabal	Centro de Estudos Superiores de Bacabal	CESB
	Pedreiras,	Centro de Estudos Superiores de Pedreiras	CESPE
	Barra do Corda	Centro de Estudos Superiores de Barra do Corda	CESBAC

<sup>91</sup> Onde está localizado o *locus* dessa pesquisa.



	Grajaú	Centro de Estudos Superiores de Grajaú	CESGRA
	Presidente Dutra	Centro de Estudos Superiores de Presidente Dutra	CESPD
Oeste Maranhense	Lago da Pedra	Centro de Estudos Superiores de Lago da Pedra	CESLAP
	Santa Inês	Centro de Estudos Superiores de Santa Inês	CESSIN
	Zé Doca	Centro de Estudos Superiores de Zé Doca	CESZD
	Açailândia	Centro de Estudos Superiores de Açailândia	CESA
	Imperatriz	Centro de Estudos Superiores de Imperatriz	CESI

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2016-2020). Em: 19 ago. 2020.

## ANEXO A – FOLDER DO I ENCONTRO INTERMUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**RODAS DE DIÁLOGOS**

**GT 3 – Políticas e Práticas de Ludicidade nas Instituições escolares**

**GT 4 - Políticas e Práticas de Ludicidade nas Instituições escolares**

**GT 5 - Políticas e Práticas de Ludicidade em ambientes não escolares**

**17h00 – Plenária Geral**

- Socialização da síntese das Rodas de Diálogos
- Lançamento de Livros
- Certificação dos participantes

**Coordenação do Evento:**

Georgyanna Andrea Silva Morais  
Joseane Cristina dos Santos Sousa  
Márcia Raíka e Silva Lima  
Patrícia Regina Carvalho  
Poliana Andressa Costa Melônio  
Raimundo Nonato Moura Oliveira

**APOIO:**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO - PROG  
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
COORDENAÇÃO DO LABORATÓRIO LÚDICO-PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

**I ENCONTRO INTERMUNICIPAL DE LUDICIDADE E EDUCAÇÃO**

**22 de Junho**

COORDENAÇÃO:  
LABORATÓRIO LÚDICO PEDAGÓGICO  
2017

**AP**

Políticas e Educação é o Intermunicipal Educação em  
Conhec Ludicidade vi em ambient municípios pa  
Promove Ludicidada conhecimen políticas ed ambientes; e,  
Possibi interpretação lúdica em planejamem avaliação com da aprendiz educandos.

A Ludicid temática de im portan educadores p educativas e modalidades não-escolares