



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID**

**LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E SUAS  
INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

**FORTALEZA**

**2024**

MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID

LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E SUAS  
INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino. Eixo de Formação de Professores.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Bernadete de Souza Porto

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- D2741 David, Maria Leticia de Sousa.  
Ludicidade na aprendizagem da docência universitária e suas influências no desenvolvimento profissional docente / Maria Leticia de Sousa David. – 2024.  
308 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.  
Orientação: Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto.
1. Ludicidade. 2. Aprendizagem da Docência. 3. Docência Universitária. 4. Desenvolvimento Profissional Docente. 5. Formação Inicial de Professores.  
I. Título.

MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID

LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E SUAS  
INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre. Linha de concentração: Educação, Currículo e Ensino. Eixo de Formação de Professores.

Aprovada em: 09 /12 / 2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Professora Doutora Bernadete de Souza Porto (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professora Doutora Antônia Rozimar Machado e Rocha  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professor Pós-Doutor Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus, uno e trino – Pai, Filho e Espírito Santo – por me conceder, diariamente, o dom da vida e ser fortaleza, refúgio e proteção, me conferindo, por meio da fé, a coragem e a sabedoria necessárias para batalhar e realizar os sonhos que existem dentro do meu coração. À Nossa Senhora do Rosário de Fátima, por, mediante a oração do Santo Rosário e do ofício da Imaculada Conceição, ser a mais perfeita intercessora e mediadora de graças, também com o auxílio de Santa Rita de Cássia, junto a Jesus, e me fazer chegar até aqui com a certeza de que sempre esteve ao meu lado.

Aos meus pais, Maria Fabia de Sousa e Francisco Moreira David, por todo o empenho na minha educação e formação humana, por acreditarem nos meus sonhos e me ajudarem a concretizá-los. Aos meus irmãos João Felipe de Sousa David e Francisco Daniel de Sousa David, por serem a mais sublime expressão da amizade verdadeira e do companheirismo. Ao meu noivo, Jose Marcelino Alves dos Santos, por me apoiar e me dar forças para lutar pelos meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder-me discernimento e perseverança, bem como pelo dom da vida e da inteligência, bem assim por ser fortaleza e abrigo em todos os momentos.

Aos meus pais, Maria Fabia de Sousa e Francisco Moreira David, pelos conselhos, pelo acompanhamento e por todos os momentos de incentivo. Por sempre ressaltarem a importância da educação e destacarem a relevância dos princípios morais e éticos, sendo, portanto, pessoas a quem dedico todas as minhas conquistas.

Aos meus irmãos, João Felipe de Sousa David e Francisco Daniel de Sousa David, pelo companheirismo e colaboração, sendo também motivação da minha perseverança nos estudos.

Ao meu noivo, Jose Marcelino Alves dos Santos, pelo amor, respeito, compreensão, paciência e ajuda nos momentos difíceis, com palavras de incentivo e apoio.

Aos meus avós maternos e paternos, pela presença e por todo o carinho, respeito e amor, em especial a minha avó Maria Fátima de Sousa, que, mesmo distante geograficamente, sempre nos motivou e estimulou na caminhada estudantil. Aos meus avós maternos, João Jerônimo de Sousa (*in memoriam*) e Joana Ferreira de Sousa; e a minha bisavó paterna, Francisca Rodrigues Moreira (*in memoriam*), que foram presentes desde a infância, deixando memórias lúdicas envoltas pelo afeto das palavras, gestos e ações, marcando eternamente minha vida.

À E.E.B. Pedro Alves Teixeira e à E.E.E.P. Rita Aguiar Barbosa, a todo o corpo docente e aos funcionários que passaram por minha trajetória na Educação Básica, que, por meio da educação escolar, me fizeram chegar ao Ensino Superior e ter acesso ao saber acadêmico.

À Universidade Estadual do Ceará (UECE), *Campus* Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), e ao curso de Licenciatura em Pedagogia, pela oportunidade singular, proporcionando uma formação profissional de qualidade, com experiências teóricas e práticas, associando ensino, pesquisa e extensão. Às experiências como bolsista, de monitoria, de extensão e de iniciação artística, ensinaram-me vivenciar o tripé universitário, na interação com graduandos e com o orientador. A todos os docentes da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), pelo exemplo, estímulo, ajuda, dedicação e orientação.

À Universidade Federal do Ceará (UFC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela formação acadêmica de excelência no curso de Mestrado em Educação, por incentivarem a pesquisa e produção do conhecimento científico e, assim, proporcionarem uma formação profissional de qualidade, assente na práxis.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – pelo apoio e financiamento concedido por via da Bolsa de Mestrado CAPES, que possibilitou meu

deslocamento diário, de 150 km, do interior do Município de Itapipoca até a Faculdade de Educação (FACED), no Município de Fortaleza, – onde acontecem as aulas do Mestrado – assim como a aquisição de livros, dentre outros custos necessários à realização da pesquisa.

Ao professor Dr. Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), que me fez chegar até aqui, sendo meu orientador na escrita da monografia – trabalho de conclusão de curso da graduação em Pedagogia – assim como nas bolsas de estudos de Monitoria Acadêmica nas disciplinas Metodologia do Trabalho Científico (2018), Pesquisa Educacional (2020), na bolsa do Programa de Bolsas de Estudos e Permanência Universitária da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PRAE/UECE) em que fui alocada no NEDIMPE (2019) e na bolsa de Iniciação Artística no projeto NEDIMPE – Teatro com fantoches (2021). Sou grata pelo seu compromisso, respeito, amizade e por ser exemplo de profissional e pessoal aos seus alunos.

À professora Doutora Bernadete de Souza Porto, pela oportunidade maravilhosa que me possibilitou, desde o momento em que, na entrevista da seleção para ingresso no curso de Mestrado, me escolheu para ser sua orientanda. Sou grata pela orientação neste trabalho e por todo o compromisso e incentivo, sendo luz e inspiração para os que tencionam seguir na docência, pela sua brilhante atuação, lúdica, sensível e amorosa.

Ao professor Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro, que ministrou a disciplina Educação Brasileira, no curso de Mestrado em Educação, e foi marcante para minha formação, na qualidade de professor, pela maneira compromissada, acolhedora, amável e respeitosa como conduziu este componente curricular, oportunidade em que escrevi um folheto de cordel homenageando Demerval Saviani.

Ao professor Dr. Luiz Botelho Albuquerque, que, de modo acolhedor, sensível, reflexivo e crítico, conduziu a disciplina Educação, Currículo e Ensino I, nos propondo uma maravilhosa atividade de escrita de cartas que retratavam todo o processo de formação e nos faziam identificar o que foi imposto, o que foi acaso, o que foi determinado pela origem social e o que eu escolhi, feita agente da minha vida.

A todos os docentes do PPGE que passaram por minha trajetória, por possibilitarem uma formação acadêmica de excelência no curso de Mestrado em Educação. Aos meus amigos, Francisca Joselena Ramos Barroso – que me avisou da seleção do mestrado e me incentivou a participar, sendo minha fiel confidente –, Roberta Mary Rodrigues Evaristo – que me acolheu de um jeito amoroso e solidário, mostrando a beleza única de seu caráter e sua bondade e empatia – Janaína Paula de Sousa e Danilo Alves Barroso, pelo companheirismo nesta jornada no curso de Mestrado em Educação, pois muito colaboraram na minha formação,

compartilhando momentos de aprendizagem.

Aos professores integrantes da Banca Examinadora de qualificação do projeto e posterior defesa da dissertação – Rozimar Machado e Mirtiel Frankson – que aceitaram prontamente contribuir com este trabalho, pelas aprendizagens e sugestões.

À FACEDI/UECE, *locus* desta pesquisa, por aceitar sua realização, e a todos os professores que participaram no questionário e na entrevista, deixando suas contribuições.

Ao universo dos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste trabalho.



Ando devagar  
Porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei  
Ou nada sei

Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs

É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida  
Seja simplesmente  
Compreender a marcha  
E ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro  
Levando a boiada  
Eu vou tocando os dias  
Pela longa estrada, eu vou  
Estrada eu sou

Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs

É preciso amor  
Pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia  
Todo mundo chora  
Um dia a gente chega  
E no outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua história  
E cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
De ser feliz

Conhecer as manhas  
E as manhãs  
O sabor das massas  
E das maçãs

(Canção de Almir Sater e Renato Teixeira).

“A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.” (FREIRE, 2022, p. 98).

## RESUMO

Práticas que integram a razão com a emoção constituem experiências lúdicas. São aquelas plenas de significado para quem age. Sendo assim, este estudo tem como problema geral: que implicações a ludicidade tem para a aprendizagem da docência universitária e para o desenvolvimento profissional docente? E como objetivo geral: compreender as implicações da ludicidade para a aprendizagem da docência universitária e o desenvolvimento profissional docente. Para isto, os estudos atinentes aos conceitos de ludicidade, inovação, formação inicial de professores, docência universitária, desenvolvimento profissional docente, prática pedagógica e aprendizagem da docência são imprescindíveis, uma vez que concedem o ensejo de se perceber as concepções que regem a atuação docente na Educação Superior balizada pela ludicidade. Os principais autores que fundamentaram esta pesquisa são: Almeida (2014), André (2016), D'Ávila e Fortuna (2018), García (1999), Huizinga (2019), Imbernón (2011) (2012), Kishimoto (2011), Libâneo (1992), Luckesi (2022), Pimenta e Anastasiou (2014), Rau (2012), Schiller (1989), Simeoni (2017), Tardif (2010), Veiga e D'Ávila (2010), Veiga (2004) e Vigotsky (2007). Com efeito, considerou-se como metodologia pertinente a este estudo uma pesquisa de abordagem qualitativa, seguindo o método indutivo e de tipo etnometodológico, Coulon (1995). Como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários e entrevistas. São sujeitos desta pesquisa professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI, campus da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Os resultados desta investigação revelaram que os professores universitários compreendem que, com suporte no próprio crescimento, na autonomia, compreendem bem melhor os seus alunos, quer sejam universitários ou crianças e jovens provenientes do espaço escolar. Em vista disso, na formação do professor brincante, é preciso garantir que estes futuros docentes tenham a preocupação em assegurar a infância das crianças, considerando-as como um sujeito histórico e de direitos. Por isso, a ludicidade precisa fazer parte da formação do professor e, de modo mais específico, do profissional que irá atuar com crianças, uma vez que o ato de brincar é um eixo do trabalho pedagógico. Mediante estes aspectos, para que o professor vivencie e acredite em atividades que estimulem a criatividade, é necessário que tenha constatado a importância destas atividades para a consecução dos objetivos propostos em sala de aula, sendo de relevo, também, reconhecer que as atividades, denominadas de lúdicas, são suscetíveis de ser não lúdicas, a depender dos sentimentos que estejam em quem delas está participando. Portanto, a ludicidade, experiência interna ao sujeito, só é passível de ser percebida e expressa por quem a vivencia. Com efeito, na docência universitária, amplia-se a oportunidade de se desenvolver experiências formativas, pois se tem a vivência do ensino, da pesquisa e da extensão, assim como de produção de conhecimento, na pesquisa, e compartilhamento dos resultados das investigações, o que precisa também possibilitar experiências motivadoras, que integrem as variadas dimensões humanas, para cobrir tanto o aspecto cognitivo quanto o socioemocional. Com amparo, pois, na ludicidade, opera-se o desenvolvimento profissional docente, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

**Palavras-chave:** Ludicidade. Aprendizagem da Docência. Docência Universitária. Desenvolvimento Profissional Docente. Formação Inicial de Professores.

## ABSTRACT

Experiences that integrate the reason with the emotion are ludic experiences. They are those full of meaning for who he/she acts. Being like this, this study, has as general problem: what implications does the playfulness have for the learning of the academical teaching and for the educational professional development? And as general objective: to understand the implications of the playfulness for the learning of the academical teaching and for the educational professional development. For this, the studies regarding the playfulness concepts, innovation, teachers' initial formation, academical teaching , educational professional development, pedagogic practice and learning of the teaching are indispensable, once they allow to notice the conceptions that govern the educational performance in the Superior Education by the playfulness. The principal authors that based that research were: Almeida (2014), André (2016), Of Ávila and Fortune (2018), García (1999), Huizinga (2019), Imbernón (2011) (2012), Kishimoto (2011), Libâneo (1992), Luckesi (2022), Pepper and Anastasiou (2014), Rau (2012), Schiller (1989), Simeoni (2017), Tardif (2010), Veiga and Of Ávila (2010), Veiga (2004) and Vigotsky (2007). In that sense, he/she was considered as pertinent methodology to this study a research of qualitative approach, following the inductive method and of type ethnomethodological, Coulon (1995). As instrument of collection of data was used questionnaires and interviews. As subject of this research, teachers of the course of Pedagogy of University of Education of Itapipoca are had - FACEDI/UECE. The results of this investigation revealed that the academical teachers understand that starting from your own growth, of your autonomy, better he/she can understand your students, he/she wants they are academical or children and young coming of the school space. In view of that, in the formation of the teacher joking it is necessary to guarantee that these futures teachers have the concern in assuring the children's childhood, considering them as a historical subject and of rights. Therefore, the playfulness needs to do part of the teacher's formation and, in a more specific way, of the professional that will act with children, once playing is an axis of the pedagogic work. By these aspects, for the teacher to live and believe in activities that stimulate the creativity it is necessary that has verified the importance of these activities for the attainment of the objectives proposed in class room and it is done important to recognize also that the activities, denominated of ludic, they can be non ludic to depend of the feelings that are made presents on whom it is participating in them. Therefore, the playfulness that is an experience it interns to the subject, it can only be noticed and expresses for the subject that lives her. Therefore, in the academical teaching, the opportunity is enlarged of growing formative experiences, because the existence of the teaching is had, of the research and of the extension, as well as of knowledge production, in the research, and sharing of the results of the researches, what also needs to make possible motivating experiences, that integrate the different human dimensions, to meditate so much the cognitive aspect as the socioemotional. Finally, starting from the playfulness it can become the professional educational development based in interdisciplinarity beginnings, contextualization, democratization, pertinence and social relevance, ethics and affective and aesthetic sensibility.

**Keywords:** Playfulness. Learning of Teaching. University Teaching. Educational Professional development. Initial formation of Teachers.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descritores e Subdescritores de Busca na Plataforma Scielo no período de 2013 a 2023.....	30
Tabela 2 – Quantitativo de Trabalhos Identificados por Descritores e Subdescritores na Plataforma Scielo no período de 2013 a 2023.....	31
Tabela 3 – Quantitativo de Trabalhos Referente aos Termos Sinônimos dos Descritores e Subdescritores na Plataforma Scielo, no período de 2013 a 2023.....	31
Tabela 4 – Somatória Geral de Trabalhos Identificados na Plataforma Scielo Sobre os Descritores, Subdescritores e Termos Sinônimos, no período de 2013 a 2023.....	31
Tabela 5 – Quantitativo de Textos Seleccionados por Descritores, Subdescritores e Termos Sinônimos na Plataforma Scielo, no período de 2013 a 2023.....	31
Tabela 6 – Artigos divulgados na Plataforma Scielo, no período de 2013 a 2023. Descritores (D), Subdescritores (SUB) e Termos Sinônimos.....	33
Tabela 7 – Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa – Parte 1.....	122
Tabela 8 – Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa – Parte 2.....	123

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Modalidades de curso de graduação dos professores universitários.....	125
Gráfico 2 – Área de atuação da formação inicial.....	125
Gráfico 3 – Tempo, em anos, no magistério no Ensino Superior.....	126
Gráfico 4 – Percentual de homens e mulheres pesquisados.....	127
Gráfico 5 – Pós-graduações dos professores pesquisados.....	128
Gráfico 6 – Caracterização do trabalho docente.....	129

## SUMÁRIO

1.	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	15
1.1	<b>Docência universitária, formação inicial de professores e ludicidade.....</b>	16
1.2	<b>A ludicidade em uma perspectiva teórica investigativa: quadro teórico e aspectos metodológicos.....</b>	23
2	<b>ESTADO DA QUESTÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA.....</b>	30
2.1	<b>Ludicidade, Título, Autor, Objetivo, Ano.....</b>	34
2.2	<b>Formação inicial de professores, Título, Autor, Objetivo, Ano.....</b>	36
2.3	<b>Desenvolvimento profissional docente, Título, Autor, Objetivo, Ano.....</b>	45
2.4	<b>Prática Pedagógica, Título, Autor, Objetivo, Ano.....</b>	51
2.5	<b>Inovação, Título, Autor, Objetivo, Ano.....</b>	56
2.6	<b>Docência no Ensino Superior, Título, Autor, Objetivo, Ano.....</b>	59
2.7	<b>Aprendizagem da docência, Título, Autor, Objetivo, Ano.....</b>	63
2.8	<b>Achados do Estado da Questão.....</b>	66
3	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....</b>	68
3.1	<b>Docência universitária: diálogos com o exercício do magistério.....</b>	68
3.1.1	<i>Formação inicial de professores: reflexões teóricas.....</i>	74
3.2	<b>Desenvolvimento profissional docente: os diversos percursos da trajetória formativa.....</b>	86
3.3	<b>Aprendizagem da docência: discussão por distintos ângulos.....</b>	93
3.4	<b>Ludicidade: perspectivas teóricas.....</b>	98
3.4.1	<i>Inovação: inter-relações com a profissão docente.....</i>	108
4	<b>METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	116
4.1	<b>Caminhos metodológicos da pesquisa.....</b>	116
4.2	<b>Caracterização do campo da pesquisa.....</b>	121
5	<b>ANÁLISE DE DADOS: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	131
5.1	<b>A aprendizagem da docência universitária: caminhos e contribuições da ludicidade.....</b>	131
5.2	<b>A ludicidade na docência universitária: percursos inovadores na formação inicial de professores.....</b>	186
5.3	<b>O desenvolvimento profissional de professores da formação inicial docente: repercussões da ludicidade.....</b>	234

<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>264</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>272</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>281</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....</b>	<b>283</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>285</b>
	<b>APÊNDICE D – CRONOGRAMA.....</b>	<b>287</b>
	<b>APÊNDICE E – CORDEL “HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL: HOMENAGEM A DERMEVAL SAVIANI” .....</b>	<b>288</b>
	<b>APÊNDICE F – CARTA RETRATANDO E REFLETINDO SOBRE O MEU PROCESSO DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>292</b>
	<b>APÊNDICE G – CORDEL “DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SOBRE LUDICIDADE EM ESTROFES DE CORDEL” .....</b>	<b>297</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DO NOME DA INSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>300</b>
	<b>ANEXO B – CARTA DE ENCAMINHAMENTO PARA A INSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>301</b>
	<b>ANEXO C – CARTA DE APROVAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>302</b>
	<b>ANEXO D – DECLARAÇÃO DE REVISÃO GRAMATICAL E ESTILÍSTICA.....</b>	<b>303</b>
	<b>ANEXO E – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>304</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Sabe-se o quanto a ludicidade pode ser inclusiva, radical, engajada e, desta forma, é um excelente campo de imersão em valores e práticas sociais. Compreende-se a necessidade de que os(as) professores(as), em seus processos de aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática, estejam estimulados à apreensão das diferentes linguagens. Assim, aponta-se a necessidade de ampliação da formação cultural docente, resgatando o sentido da educação lúdica, sensível em um processo reconstituente da escola (Porto, 2021, p. 12).

A ludicidade, como aspecto indispensável à formação humana, deve ser valorizada e vivida em todos os processos educativos, possibilitando o desenvolvimento da autonomia, a conquista da liberdade, da alegria, do engajamento e da criação de todos os presentes. É o sentir refletido em ação e emoção, é integrar o mundo real, racional, repleto de contradições e desafios com a utopia do que é educar, na demanda e na conquista por um conhecimento repleto de afeto e satisfação, que enseje sonhar e se sentir incluído por completo. Por este ângulo, tem-se como tema deste estudo o papel da ludicidade na docência universitária nos cursos de formação inicial de professores para o desenvolvimento profissional docente. Considera-se que, para desenvolver-se profissionalmente, o professor precisa refletir sobre toda a sua trajetória profissional e, ao se dialogar nesta dissertação sobre os docentes universitários, permeia-se um conjunto amplo de vivências que constituem sua identidade profissional, sendo estas lúdicas ou dolorosas e humilhantes. Com isso, tem-se o intuito de conhecer tais vivências e ver como influenciam na atuação profissional e como uma prática pedagógica assente na ludicidade na Universidade repercute no desenvolvimento profissional destes docentes.

Visto que, desde criança se é podado e calado, as emoções não são respeitadas e reconhecidas, o que é valorizado é apenas a cognição. Muito se foca na decodificação e na codificação, pouco se interessa pela criação. Silenciados, aprendem a repetir, a memorizar e a reproduzir. Desde criança, sua aprendizagem é medida por notas, numa prova com itens de múltipla escolha. E, ao finalizar a Educação Básica, também se compreende que, para ingressar na Universidade, tem-se que prestar exame vestibular, respondendo a outra prova com itens de múltipla escolha com vistas e selecionar os mais bem colocados. Ainda, ao sair da Universidade, nos concursos públicos também se faz uma prova, quer seja com itens de múltipla escolha, escrita ou didática. O mundo capitalista é um constante julgamento instantâneo, em que um simples momento, de realização de uma prova, é capaz de mudar sua vida por completo, realizando ou destruindo seus sonhos, lhe colocando como vencedor ou perdedor, feito capaz ou incapaz.

Falar de ludicidade, nessas circunstâncias, é por demais desafiador. Porque, são tantas vivências que vão esvaziando a dimensão estética e silenciando a sensibilidade, pois a criança vai crescendo e perdendo a sua capacidade de criar e brincar com suas múltiplas modalidades de expressão. Os docentes universitários já passaram por todos estes percursos e, por isso, possibilitar experiências lúdicas a estes momentos é algo singular, que requer a consideração dessas práticas como importantes.

Tendo em vista esses aspectos, dividiu-se essa introdução em duas subseções. Na primeira, mostra-se o objeto da pesquisa, evidenciando o que se intenta investigar, o envolvimento com a temática e elucidando memórias de práticas lúdicas. Na segunda subseção, revela-se o quadro teórico que fundamenta a pesquisa. Procede-se, ainda, à caracterização da metodologia escolhida.

### **1. 1 Docência universitária, formação inicial de professores e ludicidade**

“Eu sou uma subjetividade, mas não sei o que sou a não ser naquilo que faço. Porque quando faço algo, eu me ‘re-conheço’, isto é, eu conheço a mim mesmo de novo.” (Mario Sergio Cortella).<sup>1</sup>

A ludicidade conduz a uma sensação de liberdade e a um estado de plenitude e entrega total, por isso faz-se imprescindível na educação, que é um encontro de pessoas, que exige empatia, alegria e amor. Nessa perspectiva, a formação inicial de professores sobrevém para os graduandos como possibilidade de se reconhecer, entender suas emoções, retirar a couraça e os impedimentos de ser quem são e, por meio do convite à ludicidade, aceitarem o convite a estar em grupo, reconhecendo-se e reconhecendo o outro. Desse modo, a ludicidade possibilita ao licenciando saber o que ama, onde o olho brilha e onde o coração palpita. E, com suporte nisso, decide-se viver para ser feliz, ou seja, não viver só para trabalhar, mas para dar conta de quem se é e de quais pessoas se pretende contribuir para formar, na qualidade de professores.

A delimitação do estudo foi feita com amparo no reconhecimento de que o educador que não sabe brincar perdeu sua capacidade de livre expressão e que se faz necessária à luta pela conquista da sua assinatura na educação. Assim dizendo, desponta a necessidade de identificar a sua autoria, de ir ao encontro da criatividade, da inovação, para motivar os discentes na constituição das aprendizagens. Considerando esses aspectos, decidiu-

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://www.pensador.com/mario\\_serjio\\_cortella frases/](https://www.pensador.com/mario_serjio_cortella frases/) Acessado em: 30 de Julho de 2024.

se por investigar a formação inicial de professores, o professor universitário e sua prática pedagógica nesta formação, percebendo, então, se há ludicidade na docência universitária e como esta contribui para o desenvolvimento profissional docente.

O desejo de estudar este tema nasceu de vivências com a ludicidade na formação inicial e na prática pedagógica na educação de crianças, bem assim da curiosidade em desbravar outros contextos de formação, percebendo como a ludicidade é capaz de se presentificar na educação de adultos, na docência universitária nos cursos de formação de professores; dado que a ludicidade não se restringe apenas ao jogo ou à brincadeira, pois implica a integração corpo e mente, razão e emoção, sentimento, pensamento e ação, nas mais diversas experiências da vida, não se restringindo a educação.

Mediante isso, o problema geral experimento é: - que implicações a ludicidade tem para a aprendizagem da docência universitária e para o desenvolvimento profissional docente? E os problemas específicos são: - como a ludicidade reverbera na inovação na formação inicial de professores? - Que influências a ludicidade, na atuação docente na formação inicial de professores, tem para o desenvolvimento profissional docente dos formadores? - Como a ludicidade repercute na aprendizagem da docência universitária?

Por conseguinte, o objetivo geral deste experimento é *compreender as implicações da ludicidade para a aprendizagem da docência universitária e para o desenvolvimento profissional docente*. E os objetivos específicos são: *analisar como a ludicidade reverbera na inovação na formação inicial de professores; discutir os impactos da ludicidade, na atuação docente na formação inicial de professores, para o desenvolvimento profissional docente dos formadores; refletir as repercussões da ludicidade para a aprendizagem da docência universitária*.

A relevância da temática ora estudada, no âmbito de um problema de pesquisa de trabalho de pós-graduação no Curso de Mestrado em Educação, centra-se nas possibilidades formativas e de atuação que o conhecimento das contribuições da ludicidade na formação inicial de professores provoca, quais sejam: processos de aprender e ensinar lúdicos, críticos, reflexivos, criativos e transformadores - uma vez que será possível estimular uma prática pedagógica lúdica na docência universitária, o que impulsionará mudanças na atuação docente dos futuros professores na Educação Básica. A dificuldade teórica e/ou prática para esta proposta de pesquisa se concentra na compreensão errônea de que a ludicidade precisa estar presente apenas na educação de crianças e de que é pressuposto que existe apenas na Educação Básica, o que limita as investigações teóricas e práticas, caso se depare sujeitos ou teóricos que tenham esta concepção.

A proposta de pesquisa – ludicidade na formação inicial de professores – é analisada como fenômeno da realidade, à medida que a ludicidade está em outros contextos da sociedade, em transposição ao âmbito escolar, e à proporção que a formação de professores repercute na atuação docente e, assim, na prática pedagógica, reverberando na formação humana desenvolvida na escola. Têm-se a necessidade de fazer esta pesquisa para compreender como a ludicidade, atuando no desenvolvimento cognitivo, motor e social de sujeitos de idades distintas, é capaz de engrandecer a formação inicial de professores e, conseqüentemente, a docência universitária e o desenvolvimento profissional destes.

Os acontecimentos pessoais e acadêmicos que instigaram a elaboração desta proposta de pesquisa centram-se em vivências na graduação e na especialização, uma vez que, na graduação, participou-se de bolsas acadêmicas que estimularam o contato com a ludicidade e com a pesquisa e escrita acadêmica. Na formação inicial, no curso de Licenciatura em Pedagogia da FACEDI/UECE, fui<sup>2</sup> bolsista de iniciação artística do NEDIMPE – Teatro com Fantoches, projeto coordenado pelo professor Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro, e, juntamente com os outros bolsistas de iniciação artística e integrantes do NEDIMPE, em contexto de pandemia do COVID-19, planejei e mediei, de forma remota, o minicurso “Lúdico em sala de aula: contribuições das metodologias ativas de ensino” com duração de três dias, para professores das escolas parceiras do NEDIMPE.

Nessas circunstâncias, cada bolsista contou histórias, em formato de vídeo e ao vivo, bem como se ensinou a produzir fantoches com materiais variados. Produzi dois vídeos, o primeiro com a *contação* da história “A Galinha Fofqueira”, com o uso de fantoches feitos com EVA, e o segundo explicando como confeccionar estes fantoches da referida história.

Demais disso, ganham destaque as disciplinas Literatura Infantil e Arte-Educação, no curso de Licenciatura em Pedagogia da FACEDI/UECE. A primeira foi ministrada pela professora Ana Luisa Nunes Diógenes e fez-me conhecer sobre a leitura literária na formação escolar e sobre a história da literatura infantil, bem como compartilhar experiências estéticas da infância, analisar obras de cunho literário, perceber a literatura como um direito, entender o letramento literário, rememorar experiências da infância com poemas, cordéis, trava-línguas, parlendas, brincos, adivinhas, e também participar da IV Mostra do Livro Infantil, em que realizei uma *contação* de história com *palitoches* de EVA que eu tinha confeccionado.

A segunda disciplina, ministrada pela professora Ana Cristina de Moraes, por meio das aulas/oficinas, despertou minha dimensão estética, por meio de desenhos, do estudo

---

<sup>2</sup> As primeiras pessoas, do singular e do plural, estão sendo utilizadas em alguns trechos, por se ter que discorrer sobre acontecimentos pessoais e acadêmicos relativos à autora.

sobre literatura de cordel e acerca de audiodescrição. Isto me fez elaborar meu primeiro folheto de cordel, com o auxílio da professora Ana Cristina de Moraes, do cordelista Fernando Paixão e da ilustradora Izabel Soares. O estudo e produção da literatura de cordel encantaram-me e impulsionaram minha criatividade e escrita literária, marcando significativamente minha formação inicial.

Por esse ângulo, ainda na graduação em Pedagogia, participei do curso “O lúdico em vários contextos e situações da prática pedagógica”, que proporcionou reflexões sobre o lúdico, a ludicidade da Educação Básica à Educação Superior e a produção e a socialização de materiais didáticos. Com amparo neste curso foi que nasceu o intento de pesquisar sobre a ludicidade na docência universitária, no curso de mestrado.

Na especialização em Ludopedagogia, por sua vez, estudei sobre a influência do lúdico na educação, aprofundando os estudos com relação aos seguintes campos de conhecimento: metodologia do trabalho científico, metodologia do Ensino Superior, tópicos especiais em educação, psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, desenvolvimento psicomotor, fundamentos da ludopedagogia, arte e ludicidade na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, linguagens e ludicidade na infância, práticas pedagógicas do ensino lúdico, expressão do corpo e musicalidade e aprendizagem cooperativa.

Nesta lógica, na prática pedagógica, lecionei por dois anos na Educação Infantil e tive a oportunidade de aprender com as crianças sobre o real sentido da ludicidade na educação. Foram momentos desafiantes, instigantes e emocionantes. Foram planejamentos incessantes, que iam se reformulando mediante o ato de brincar das crianças, por meio da escuta e reconhecimento destas como protagonistas no processo. Confeccionava inúmeros recursos com EVA para *contação* de história e me impressionava por perceber que elas atribuíam significado por meio da descoberta tátil, de rasgar, quebrar, colocar na boca e arremessar. Planejava inúmeros jogos e brincadeiras “educativas” e via que elas, na verdade, estavam verdadeiramente presentes nas brincadeiras livres, pois era nestas que se via a cultura infantil. E foi na prática que entendi o verdadeiro significado da ludicidade, pois antes a compreendia como utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras.

Por este ponto de vista, esta ressignificação da ludicidade se consolidou no Mestrado em Educação, na disciplina Estágio de Docência I, em que estagiei no Curso de Pedagogia da FAGED/UFC, na disciplina optativa Educação e Ludicidade, ministrada pela professora Bernadete de Souza Porto. Em cada aula, aumentava o fascínio pela ludicidade, pois estudávamos a teoria e vivenciávamos na prática os conceitos estudados - visto que em todas as aulas se tinha acolhida, síntese do texto estudado, análise do texto estudado,

brincadeiras e confecção de um brinquedo com materiais de largo alcance. Era práxis em ação, era pura reflexão, era um brilho no olhar e um coração a palpitar, era a ludicidade na formação inicial de professores.

Experiências nas disciplinas de Educação Brasileira e Educação, Currículo e Ensino I, também, me foram lúdicas. Na primeira, ministrada pelo professor Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro, escrevi um folheto de cordel <sup>3</sup> homenageando Saviani. Na segunda, o professor Dr. Luiz Botelho Albuquerque nos propôs uma maravilhosa atividade de escrita de cartas <sup>4</sup> que retratavam todo o processo de formação e nos faziam identificar o que foi imposto, o que foi acaso, o que foi determinado pela origem social e o que escolhemos, na qualidade de agente da própria vida.

Os aspectos do contexto histórico da educação, que impulsionam o desenvolvimento desta pesquisa, se vinculam à histórica priorização de modelos tradicionais de ensino, em que o professor se posiciona como detentor do saber e o estudante é situado como um sujeito que não tem a capacidade de contribuir com o ensino e aprendizagem. Assim, esse tema rompe com esses pressupostos e situa o aluno como protagonista e principal sujeito do ensino e aprendizagem, que precisa ser prazeroso, alegre e significativo.

As condições precárias de trabalho, que englobam infraestrutura física e pedagógica, também, interferem nesse processo de ensino em que a ludicidade seria capaz de se fazer presente, pois um ambiente que não seja acolhedor não fará com que os estudantes se achem confortáveis e plenos. Assim, a própria localização geográfica, das instituições de formação de professores, é passível de interferir e/ou dificultar a inovação e diversificação das experiências.

As políticas educacionais dos últimos anos focalizam seus estudos e investimentos na Educação Básica, protelando possíveis ações que seriam direcionadas à Educação Superior, visto que estas não contribuem para a formação de massas alienadas e vêm em contrapartida ao ideal defendido pelo capitalismo. A sociedade necessita de cidadãos emancipados, aspecto que a educação conservadora não consegue suscitar e que só com a criticidade pode ser formulado, de sorte que a ludicidade também se expressa como potência para este reconhecimento da essência humana e reflexão sobre a sociedade.

Os pressupostos educacionais e da teoria da educação que contribuem para essa proposta de pesquisa se vinculam às tendências libertadora e crítico-social dos conteúdos, que dão ênfase à relevância dos alunos para a reformulação do ensino, com amparo na

---

<sup>3</sup> Ver Apêndice E – Cordel **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**: Uma Homenagem a Dermeval Saviani

<sup>4</sup> Ver Apêndice F – Carta retratando e refletindo sobre o meu processo de formação.

aprendizagem de docentes e discentes, ao analisar de modo crítico os conteúdos e inter-relacioná-los ao cenário social. Freire, em sua obra **Pedagogia do Oprimido**, revela a necessidade da luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas.

As contribuições de Marx vêm ao encontro do exposto anteriormente, visto que enfatizam, por meio da criticidade, a luta pela emancipação social, aspectos que, por meio da educação, da pesquisa, do questionamento, da reflexão, da análise e da ação, são possíveis, segundo Lessa; Tonet (2011). A psicologia também está circunscrita a essa realidade, pois Vygostky (2007) afirma que a interação social impulsiona o desenvolvimento e, assim, em um contexto expresso pela reprodução do pensamento de outros, no qual os discentes são apenas ouvintes e não podem sugerir melhorias à prática pedagógica, esse desenvolvimento não acontece de igual maneira.

Ademais, com relação ao contexto acadêmico, referente à produção de conhecimentos, esta pesquisa, aliada aos dados já produzidos por inúmeros autores, mostra um diferencial no sentido de explicitar a ludicidade em um contexto de formação inicial de professores, enfatizando as nuances da relação entre ludicidade e desenvolvimento profissional docente na docência universitária.

A estreita relação que tenho com o tema foi esplanada nas páginas anteriores e apenas ratifico que se explicita no contínuo estudo, desenvolvido desde 2020, em atividades curriculares e extracurriculares da graduação em Pedagogia, da especialização em Ludopedagogia e Mestrado em Educação. Esse pressuposto, no entanto, não esgotou o conhecimento do assunto, uma vez que estimulou a curiosidade e instigou a realização de investigações para maior inserção no cenário universitário e compreensão de realidade enfrentada pelo professor que se propõe suscitar a ludicidade em sua prática pedagógica.

A relevância central da pesquisa consiste na reflexão sobre a importância da formação inicial de professores, como etapa que dá início à profissionalização e à elaboração dos saberes profissionais, aliados às dimensões teóricas, científicas, técnicas e práticas da docência, por meio dos inúmeros componentes curriculares e extracurriculares. Em complemento, reflete-se sobre a possibilidade desta formação se desenvolver de maneira lúdica, ou seja, ir além da mera repetição de saberes produzidos por outros, tornando o futuro professor também produtor de saberes.

Do ponto de vista político, esta pesquisa é necessária, porque acredita-se que a educação é capaz de emancipar as pessoas ou contribuir para a reprodução das relações sociais vigentes. Ocorre assim porque, por intermédio das instituições de formação – escola e

Universidade – os discentes são passíveis de ser capacitados para participar ativamente da política. A ludicidade surge como possibilidade de se reconhecer e de se encontrar em completude. Então, a ludicidade contribui para que quem estava alienado, ou seja, separado de sua essência, fragmentado e dissolvido, retorne a sua natureza e, assim, passe a refletir sobre todos os aparelhos ideológicos que queriam o ludibriar.

A relevância social da pesquisa reúne-se na função social da educação, de formar cidadãos, visto que, por meio da ludicidade, os sujeitos passam a vislumbrar a si e ao outro com o olhar da empatia, desconsiderando as desigualdades sociais e tratando a todos como sujeitos capazes de ocupar todos os espaços sociais. Um professor que consegue desenvolver atividades lúdicas, que, para os que a vivenciam, sejam de fato lúdicas, é capaz, assim, de inspirar os estudantes a desbravar novos caminhos à demanda de realização pessoal e profissional, sempre se orientando pela ética.

A relevância pessoal da pesquisa, ou seja, a importância deste experimento para a minha formação, se concentra nos conhecimentos a serem elaborados, com vistas à docência universitária e à ludicidade, neste contexto de educação de adultos. Assim, esta investigação contribui para a elaboração de saberes profissionais e da experiência, no diálogo com docentes com vasta experiência na educação, tendo em vista que são formadores de outros professores.

A relevância educacional da pesquisa, em outros termos, as contribuições apresentadas para a educação, unificam-se na formação de professores, para aqueles que participarem da demanda e para os que lerem este trabalho. Portanto, este estudo propiciará para a área da Pedagogia uma análise sobre a formação inicial dos professores de crianças e acerca da atuação do professor formador da Universidade. Em adição, no que se refere à Didática – teoria do ensino – são suscetíveis de ser identificados os conhecimentos didáticos dos docentes e sua mobilização na prática pedagógica.

Do ponto de vista histórico, a pesquisa é necessária para desvelar as mudanças no Ensino Superior, principalmente, nos cursos de formação de professores, que eram assentados na repetição do comportamento de um professor mais experiente e na educação tradicional, em que o educador é considerado figura central e único detentor do conhecimento. Nessa perspectiva, intenta-se romper com esse ideal e, por meio da ludicidade, suscitar a criatividade dos alunos e proporcionar outros conhecimentos por intermédio de jogos, brincadeiras, músicas e danças.

Os motivos que indicam a possibilidade de execução da pesquisa são os avanços significativos no que diz respeito a infraestrutura, formação de professores, material didático e



inovações tecnológicas, o que torna a Educação Superior mais dinâmica do que em décadas anteriores, e é capaz de suscitar novas práticas pedagógicas nesta etapa de formação. Logo, esta investigação guarda condições de ser concluída em decorrência da vasta ampliação de práticas inovadoras propícias a motivar a ludicidade. Espera-se, portanto, que os docentes universitários tenham se atualizado no que concerne a estas mudanças e compartilhem seus saberes e práticas na pesquisa de campo.

A originalidade desta demanda acadêmica *stricto sensu* concentra-se na investigação da ludicidade na Educação Superior, visto que ainda é massiva a compreensão de que a ludicidade é inerente à infância, da qual a criança depende para se desenvolver, brincar e para se equilibrar. A ludicidade, no entanto, é essencial para todas as faixas etárias, pois vai muito além de jogos, brinquedos e brincadeiras.

A inovação do estudo, conseqüentemente, está na investigação ser realizada no curso de Pedagogia, responsável por formar professores para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos – EJA e nos cargos da gestão escolar. Assim, a ludicidade não é somente importante, mas essencial nestes cursos de formação inicial. Foram expostos, pois, neste segmento da introdução, os elementos que problematizam e justificam a importância da pesquisa, nos planos político, social, pessoal, educacional e histórico.

## **1.2 A ludicidade em uma perspectiva teórica investigativa: quadro teórico e aspectos metodológicos**

“Só sei que nada sei por completo  
 Só sei que nada sei que só eu saiba  
 Só sei que nada sei que eu não possa vir a  
 saber  
 Só sei que nada sei que outra pessoa não saiba  
 Só sei que nada sei que eu e outra pessoa não  
 saibamos juntos.”  
 (Mario Sergio Cortella).<sup>5</sup>

Os conceitos norteadores, que permeiam esta conjunção de problemas, definidos como categorias teóricas, são: ludicidade, desenvolvimento profissional docente, docência universitária e aprendizagem da docência. Como subcategorias, têm-se: formação inicial de

---

<sup>5</sup> Disponível em: [https://www.pensador.com/mario\\_serjio\\_cortella frases/](https://www.pensador.com/mario_serjio_cortella frases/) Acessado em: 30 de Julho de 2024.

professores e inovação. Em princípio, a ludicidade não é algo observável ou descrito, mas vivenciado, como atividade interna, a depender dos sentimentos. Por sua vez, a formação inicial de professores repercute em toda a carreira docente, por ser o início da profissionalização. Deste modo, o desenvolvimento profissional docente inclui a aprendizagem da docência e se caracteriza pelos saberes profissionais constituídos. Em ditas circunstâncias, a prática pedagógica envolve a relação professor-aluno e os momentos da ação didática, com a finalidade principal de ensinar e de aprender.

Com efeito, a inovação se relaciona com a criatividade, demanda de outras metodologias de ensino e de uma maior interação de todos os sujeitos na prática pedagógica. A docência universitária, por esse ângulo, envolve toda a conjuntura do magistério, como prática educativa e pedagógica, que se estende das ações administrativas e pedagógicas até a sala de aula, tendo como grande responsabilidade a formação de professores que atuarão na Educação Básica. A aprendizagem da docência, dessa maneira, pois, acontece nas interações e ressignificações na práxis docente.

Outrossim, na literatura acadêmica, esses conceitos são amplamente discutidos. Luckesi (2022, p. 21, grifo do autor) ressalta que “[...] a ludicidade, propriamente dita, configura-se como um estado interno de quem *vivencia* a experiência das atividades lúdicas, uma vez que as atividades, por si, pertencem ao domínio externo ao sujeito e, portanto, à dimensão objetiva. [...]”. Neste sentido, a ludicidade é sentida e as atividades lúdicas são descritas, mas o que as tornará lúdica será a experiência singular de cada sujeito, a depender dos sentimentos.

Por esse ângulo, “[...] o conceito ‘**desenvolvimento profissional de professores**’ pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. [...]” (García, 1999, p. 137, grifo do autor). Assim, o desenvolvimento profissional docente perpassa toda a carreira docente e precisa estar em constante aperfeiçoamento.

À vista disso, “A docência na Universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente [...]” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 88). Assim, a docência na Educação Superior tem por base os saberes da experiência, estabelecidos no exercício profissional, em diálogo com os saberes dos discentes. Isto porque, segundo Tardif (2010), os saberes experienciais possuem três objetos: as relações e interações, as diversas obrigações e normas e a instituição como meio organizado e composto de funções diversificadas.

Isto posto, “A aprendizagem da docência [...] ocorre, primeiramente, pelo conhecimento de si, permitindo-se o acesso a diferentes memórias, representações e subjetividades que o processo identitário comporta.” (Veiga; D’Ávila, 2010, p. 37). A aprendizagem da docência, de efeito, acontece nas interações e ressignificações apropriadas na práxis docente.

Ademais, relativamente à formação de professores, Imbernón (2011, p. 41) afirma que “O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. [...]”. Dessa maneira, a formação inicial de professores precisa ser desenvolvida crítica e reflexivamente, inter-relacionando os saberes teóricos-científicos e técnicos-práticos da profissão.

Por conseguinte, a inovação faz-se imprescindível, pois se deve “Assumir que o ensino não se restringe à noção arraigada de transmitir, expor ou apresentar determinados conteúdos [...]” (André, 2016, p. 237). Isto significa reconhecer que se há de envolver o trabalho do aluno e não só o do professor, em uma perspectiva de mediação, diálogo, problematização e investigação, ou seja, torná-lo protagonista do processo.

Os principais autores que fundamentaram este ensaio foram Almeida (2014), D’Ávila e Fortuna (2018), Huizinga (2019), Kishimoto (2011), Luckesi (2022), Schiller (1989), Simeoni (2017), Rau (2012) e Vigotsky (2007) – inseridos na categoria ludicidade; André (2016) e Imbernón (2012), por sua vez, discutem a subcategoria inovação; entretantes, Pimenta e Anastasiou (2014) refletem sobre a categoria docência universitária; Imbernón (2011) e Veiga e D’Ávila (2010), a seu turno, dialogam a respeito da subcategoria formação inicial de professores; García (1999) reflete no concernente à categoria desenvolvimento profissional docente; Veiga (2004), Veiga e D’Ávila (2010) e Tardif (2010), por derradeiro, inserem-se na categoria aprendizagem da docência. Esses autores foram escolhidos porque são clássicos em relação ao debate desses conceitos teóricos, circunscritos aos objetivos da pesquisa.

A obra organizada por Marcos Almeida tenciona explorar, desenvolver e ampliar as discussões teóricas e práticas sobre o ato de brincar, fortalecendo a importância que o lúdico ocupa dentro do desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Em adição, D’Ávila e Fortuna (2018) retratam, na obra que organizaram, a ideia de estimular o debate sobre a difusão da cultura lúdica, a importância de brincar na vida infantil e do aspecto lúdico na formação de professores da Educação Básica e Educação Superior. Por sua vez, Johan Huizinga integra o conceito de jogo no de cultura, afirmando que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve, sendo o homem, portanto, chamado *Homo ludens*.

Sob o mesmo ponto de vista, Kishimoto (2011), na obra **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**, discute a natureza do jogo, suas manifestações e funções, bem como sua utilização em áreas do ensino e da formação de professores. Nesse sentido, Cipriano Carlos Luckesi expõe formulações conceituais sobre a fenomenologia da ludicidade nas atividades humanas em geral e, em específico, nas atividades educativas institucionais regulares. Nesse contexto, Friedrich Schiller (1989), na obra **A educação estética do homem: numa série de cartas**, ultrapassa a discussão acerca da arte, ao identificar a necessidade urgente de uma educação estética, contraposta à fragmentação e no questionamento acerca do lugar da sensibilidade na formação.

Ademais, Simeoni (2017) oferece alguns princípios para uma metodologia de ensino que incorpore criatividade e ludicidade. A classe deve ser alegre, um mundo no qual circulam a imaginação e a curiosidade, mediadas pelo professor. Por este ponto de vista, Rau (2012) trata questões relativas à ludicidade como atitude pedagógica do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando o educando um sujeito ativo e reflexivo no processo de ensino-aprendizagem. Em tais circunstâncias, Vigotsky conduz à educação pautada no socio-interacionismo, deixando explícito que o pensamento é socialmente elaborado e que o desenvolvimento é mediado pelo uso de instrumentos e signos culturalmente constituídos.

Em continuação, Imbernón (2011) analisa a escola, a profissão docente e a formação inicial e permanente dos professores. Por outra vertente, Veiga e D'Ávila (2010) tratam da formação do educador, da procura por seu reconhecimento profissional, além de analisar as questões epistemológicas, a condição do professor como trabalhador e as representações sociais sobre a prática de sua profissão.

García (1999), a seu turno, enfatiza a formação como um fenômeno complexo e o conceito de desenvolvimento pessoal não elimina a eminência técnica necessária para a formação. A fim de alcançar metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional, são necessárias vontade de formação e capacidade de formação da pessoa autônoma e de processos de interação, sendo que um aspecto não exclui o outro, mas se complementam.

Nesta lógica, André (2016) aborda temas como a formação do professor pesquisador e as políticas de iniciação à docência, além de indicar práticas inovadoras utilizadas em cursos de formação inicial. Desse modo, Imbernón (2012) cuja temática é a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos em instituições de ensino superior, pontua a necessidade de uma mudança no sentido da transmissão de conhecimentos acadêmicos e sociais.

Ainda nessa linha investigativa, Pimenta e Anastasiou (2014) problematizam a docência universitária em relação às suas distintas condições e discutem a identidade do professor do Ensino Superior como algo em elaboração. Nesse sentido, Veiga (2004) reúne um conjunto de textos que refletem sobre cada uma das dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Nesse contexto, em Veiga e D'Ávila (2010), encontram-se reflexões e estudos acerca dos processos que envolvem a formação e a profissionalização de professores, e discutem-se práticas inovadoras de ensino. Tardif (2010), de seu lado, exprime uma pluralidade de conhecimentos, ao enfatizar que o professor possui um conjunto de saberes complexos heterogêneos.

Os argumentos elaborados pelos autores, que fundamentam esta pesquisa e ajudam a compreender o tema do estudo sob relato, enfocam que quem ensina deve ter a posse competente do que ensina, informações atualizadas e significativas, habilidades no desempenho das atividades apropriadas da área de conhecimentos, atitudes próprias e cuidadosas da área de atuação. Logo, a prática educativa e o ensino são modalidades de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos.

Foi realizado um estado da questão, por meio da procura de artigos no banco de dados da Plataforma Scielo. Tal aconteceu mediando-se pelas categorias, que eram chamadas de descritores, e pelas subcategorias, denominadas subdescritores, extraídas do problema de pesquisa. Encontraram-se 1955 textos, havendo-se selecionado 49 artigos, lidos e fichados.

Os artigos da categoria **ludicidade** expõem que este conceito (ludicidade) não é dicionarizado. Refere-se a um estado subjetivo, a uma experiência interna, à sensação de inteireza e plenitude com alegria. Também se destaca que as atividades potencialmente lúdicas são suscetíveis de envolver variadas matérias, promovem ressignificação, criatividade, propiciam a emergência de sentimentos profundos pelas experiências e momentos vividos, os quais são significativos, criativos e abrangentes, agindo pessoal e coletivamente, promovendo integração e plenitude de forças criativas e não passivas (Mineiro; D'Ávila, 2019).

Nos artigos da subcategoria **formação inicial de professores**, afirma-se que o curso de formação inicial não tem potencial para preencher todas as lacunas reconhecidas e projetadas na licenciatura, embora todas elas estejam localizadas no próprio campo da Educação. Desse jeito, ao se reconhecer alguns aspectos que dizem respeito ao papel do professor, bem como a sua função social, também se evidencia a necessidade do profissional docente de possuir uma variedade de conhecimentos, saberes e habilidades de variegadas naturezas para assumir a tarefa educativa ante a abrangência e a complexidade da Educação,

perpassando o domínio dos conhecimentos pedagógicos e dos conteúdos específicos da área de atuação e formação (Leite; Ribeiro; Leite; Uliana, 2018).

Na categoria **desenvolvimento profissional docente**, ressalta-se que aprender a ensinar vincula-se, em definitivo, à formulação do conhecimento profissional docente, ou seja, é fundamental que o professor se qualifique para ser docente, uma vez que existem saberes específicos para esse ofício (Felden, 2017).

Na categoria **docência no ensino superior**, que, com base no estado da questão foi objeto de modificação, tornando-se **docência universitária**, pois nesse trabalho debruça-se, de modo mais específico, sobre a Universidade. Os artigos revelam que Universidade é, portanto, não apenas um espaço de ação, mas também de formação do professor da Educação Superior. E, para ensinar, o professor necessita acionar a sua base de conhecimentos a fim de fazer escolhas e desenvolver ações visando a promover a aprendizagem de seus alunos. Logo, ensinar é um processo que requer escolhas adequadamente fundamentadas (Cruz, 2017).

Na categoria **aprendizagem da docência**, há diversas particularidades que precisam ser analisadas: envolve o conteúdo ensinado, os saberes pedagógicos sobre o conteúdo, as diretrizes curriculares, as relações sociais estabelecidas pelo professor, além do contexto em que o docente está inserido (Boas; Barbosa, 2016).

Nos artigos da subcategoria **inovação**, revela-se que os saberes específicos da docência se tornam necessários ao professor, que reconhece sua importância e inicia uma aprendizagem, sendo invadido por um prazer de aprender, por um desejo de inovar, de constituir sua profissionalidade. Enfatiza-se, também, ser necessária uma formação centrada no desenvolvimento de capacidades que auxiliem na tomada de decisões mais adequadas, qualificando a vida em níveis individual e coletivo (Harres; Lima; Delord; Susa; Martinez (2018).

Nesse sentido, considerou-se como metodologia pertinente a este estudo uma pesquisa de abordagem qualitativa, seguindo o método indutivo e de tipo *etnometodológico*. Como instrumento de coleta de dados, recorreu-se a questionários e entrevistas. Na qualidade de sujeitos desta pesquisa, têm-se professores da Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI, *campus* da Universidade Estadual do Ceará – UECE, onde foram entregues questionários a todos os professores do curso de Pedagogia da Instituição, tendo obtido respostas de 11 professores e, com base nisso, fez-se a seleção de cinco docentes para entrevista.

A realização deste texto dissertativo, que parte de estudos teóricos e práticos, provenientes de uma revisão bibliográfica e de uma pesquisa de campo, é de suma

importância para o desenvolvimento dos saberes docentes e formação dos professores que realizarem a sua leitura ou que contribuíram como sujeitos do experimento. Portanto, faz-se necessário realizar esta investigação porque, estando-se em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, faz-se importante conhecer a formação inicial desenvolvida pela Universidade para entender a atuação docente na escola, uma vez que ambas estão em constante diálogo, e é imprescindível se estudar sobre o desenvolvimento profissional docente e a docência, aliados a ludicidade.

Portanto, nessas discussões iniciais, tencionou-se fundamentar a relação de variados autores com a temática, bem como expor argumentos que mostram ao leitor os motivos que circundaram a escolha desta pesquisa e os pressupostos metodológicos. Esta dissertação, relativamente aos elementos textuais, se estrutura pela introdução, expressa em páginas anteriores. Após dita seção, tem-se o estado da questão, em seguida, a fundamentação teórica, que é sucedida, consecutivamente, pela metodologia, análise de dados, conclusão e referências. Logo, na seção imediatamente seguinte, está exposto o estado da questão realizado para a análise do que já foi produzido sobre a temática abordada neste trabalho de conclusão do curso, em sentido estrito – Mestrado. No estado da questão, realizou-se a procura por artigos científicos que debatem acerca das categorias norteadores dos objetivos geral e específicos, expostos em passagem anterior.

## 2 ESTADO DA QUESTÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA

Esta seção evidencia a elaboração do estado da questão, estudo que surge com base na constituição de um texto da dissertação, realizado com uma investigação bibliográfica na plataforma de buscas Scientific Electronic Library Online - SciELO, e tendo como referência o período histórico de 2013 a 2023, tempo este definido no intuito de identificar as concepções teóricas que perpassaram a última década, no que se refere à produção de conhecimento sobre a ludicidade na formação inicial de professores. Assim, sua relevância assenta no aprofundamento científico no que é pertinente às temáticas abordadas.

A finalidade do ‘estado da questão’ é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 7).

Dessa maneira, o estado da questão oferece ao pesquisador um inventário, ou seja, um levantamento bibliográfico capaz de promover um entendimento da elaboração da produção científica que envolve o tema investigado, bem como do estado atual das pesquisas desenvolvidas sobre o estudo que realiza. Assim, “[...] É possível conhecer, por meio de um inventário, o que foi pesquisado e, portanto, as contribuições de sua pesquisa para o conhecimento científico na área. [...]” (Silveira; Nóbrega-Therrien, 2011, p. 2). Nesse sentido, o estado da questão direciona o pesquisador para as discussões que fundamentam as proposições, críticas e elaborações de sua pesquisa, o que também exige rigor metodológico e análise reflexiva das produções.

Em adição, a plataforma SciELO agrega vários periódicos de áreas distintas do conhecimento, assuntos e países. Por isso, foram estabelecidos alguns filtros para auxiliar na demanda das produções bibliográficas com suporte nos descritores e subdescritores da pesquisa. Ei-los: o país (Brasil), o idioma (português), o ano de publicação (2013 a 2023), as áreas temáticas (Ciências Humanas), as subáreas temáticas (Educação) e o tipo de literatura (artigo, artigo de revisão).

Nessa perspectiva, com vistas a revelar o total de textos encontrados e o quantitativo de escritos selecionados, bem como para possibilitar descrição e análise dos trabalhos pinçados, elaboraram-se tabelas e quadros/sínteses, expondo a totalidade e as principais características dos artigos selecionados. Os descritores utilizados foram as categorias teóricas identificadas com supedâneo no problema de pesquisa, quais sejam:



Ludicidade; Formação inicial de professores; Desenvolvimento profissional docente; Prática pedagógica. Os subdescritores foram: Inovação; Docência no Ensino Superior; Aprendizagem da docência. Também se realizaram as demandas com amparo em termos relacionados, a fim de alcançar mais estudos referentes aos descritores e aos subdescritores, contribuindo para a feitura do estado da questão. Tais vocábulos e expressões foram, respectivamente: Lúdico; Formação docente; Profissionalização docente; Trabalho docente.

Inicialmente, foram expressos em tabela todos os descritores e subdescritores que norteiam direta ou indiretamente esta pesquisa com base na conjunção de pontos expressa (Tabela 1). Em seguida, encaminhando-se para a investigação na Plataforma SciELO e fazendo uso desses descritores e subdescritores, foi identificada a quantidade geral de textos encontrados, por descritor, de 2013 a 2023 (Tabela 2). Também sobrou identificada a quantidade geral de textos encontrados nos termos sinônimos dos descritores e subdescritores (Tabela 3). Após isso, foi elaborada outra tabela com a somatória geral dos textos identificados na Plataforma SciELO (Tabela 4). Com apoio nessa quantificação, selecionaram-se os trabalhos que apresentaram relação direta com a problemática desta pesquisa, por meio da leitura do título e do resumo de cada artigo (Tabela 5).

**Tabela 1** – Descritores e Subdescritores de Busca na Plataforma Scielo, no período de 2013 a 2023

	<b>Descritores (D) / Subdescritores (SUB)</b>	<b>Termos sinônimos</b>
<b>1</b>	Ludicidade (D)	Lúdico
<b>2</b>	Formação inicial de professores (D)	Formação docente
<b>3</b>	Desenvolvimento profissional docente (D)	Profissionalização docente
<b>4</b>	Prática pedagógica (D)	Trabalho docente
<b>5</b>	Inovação (SUB)	
<b>6</b>	Docência no Ensino Superior (SUB)	
<b>7</b>	Aprendizagem da Docência (SUB)	

Fonte: Elaboração da autora. 2023.

Na tabela acima, observam-se os descritores, os subdescritores e os termos sinônimos, elaborados com suporte no objetivo geral da pesquisa: compreender as implicações da ludicidade para a aprendizagem da docência universitária e para o desenvolvimento profissional docente. A seleção minuciosa dos textos, que contribuem com a investigação científica proposta nesta dissertação, foi feita para aprofundar-se no tema estudado, trazendo análises críticas dos saberes produzidos na última década, a respeito da

ludicidade na formação inicial de professores.

**Tabela 2** – Quantitativo de Trabalhos Identificados por Descritores e Subdescritores na Plataforma Scielo, no período de 2013 a 2023

	<b>Descritores / Subdescritores</b>	<b>Quantidade</b>
1	Ludicidade (D)	12
2	Formação inicial de professores (D)	257
3	Desenvolvimento profissional docente (D)	109
4	Prática pedagógica (D)	184
5	Inovação (SUB)	113
6	Docência no Ensino Superior (SUB)	60
7	Aprendizagem da Docência (SUB)	63

Fonte: Elaboração da autora. 2023.

**Tabela 3** – Quantitativo de Trabalhos Referentes aos Termos Sinônimos dos Descritores e Subdescritores na Plataforma Scielo, no período de 2013 a 2023.

	<b>Descritores / Subdescritores</b>	<b>Temos sinônimo</b>	<b>Quantidade</b>
1	Ludicidade (D)	Lúdico	26
2	Formação inicial de professores (D)	Formação docente	658
3	Desenvolvimento profissional docente (D)	Profissionalização docente	36
4	Prática pedagógica (D)	Trabalho docente	437

Fonte: Elaboração da autora. 2023.

**Tabela 4** – Somatória Geral de Trabalhos Identificados na Plataforma Scielo sobre os Descritores, Subdescritores e Termos Sinônimos, no período de 2013 a 2023

	<b>Descritores / Subdescritores</b>	<b>Quantidade</b>
1	Ludicidade (D)	38
2	Formação inicial de professores (D)	915
3	Desenvolvimento profissional docente (D)	145
4	Prática pedagógica (D)	621
5	Inovação (SUB)	113
6	Docência no Ensino Superior (SUB)	60
7	Aprendizagem da Docência (SUB)	63
<b>Total de publicações de trabalho</b>		<b>1955</b>

Fonte: Elaboração da autora. 2023.

Ademais, foram selecionados 49 textos, dos quais nove aparecem em dois descritores, um se mostra em três descritores e um é expresso em quatro descritores simultaneamente, como se expõe a seguir na tabela. Esses textos, que aparecem em dois, três ou quatro descritores, foram mencionados na tabela, que vem a seguir, como repetidos.

**Tabela 5** – Quantitativo de Textos Selecionados por Descritores, Subdescritores e Termos Sinônimos na Plataforma Scielo, no período de 2013 a 2023

	<b>Descritores / Subdescritores</b>	<b>Quantidade</b>
<b>1</b>	Ludicidade (D)	4
<b>2</b>	Formação inicial de professores (D)	17 (15 + 2 repetidos)
<b>3</b>	Desenvolvimento profissional docente (D)	13 (7 + 6 repetidos)
<b>4</b>	Prática pedagógica (D)	11 (8 + 3 repetidos)
<b>5</b>	Inovação (SUB)	6
<b>6</b>	Docência no Ensino Superior (SUB)	6 (4 + 2 repetidos)
<b>7</b>	Aprendizagem da Docência (SUB)	6 (5 + 1 repetido)
<b>Total de publicações de trabalho</b>		<b>63 (49+14 repetidos [9 em dois descritores, 1 em três descritores e 1 em quatro descritores])</b>

Fonte: Elaboração da autora. 2023.

Analisando-se essa tabela, nota-se que, nos descritores formação inicial de professores, desenvolvimento profissional docente e prática pedagógica, e no subdescritores docência no Ensino Superior e aprendizagem da docência, há artigos que dialogam, simultaneamente, com essas mesmas temáticas. Ou seja, ao realizar as buscas, encontrou-se nesses diferentes descritores o mesmo artigo, pois esse inter-relaciona essas temáticas e, por isso, colocou-se que há artigos repetidos.

A seguir, mostram-se quadros indicando os textos selecionados com base nos descritores, subdescritores e termos relacionados, bem como a quantidade de textos selecionados. Essa seleção aconteceu após a realização de leitura flutuante, em que se privilegiaram textos que apontassem contribuições significativas à pesquisa, assim como se exprimissem como indispensáveis para delimitar esta Dissertação de Mestrado, contribuindo para o eixo Formação Docente e para a linha de pesquisa Educação, Currículo e Ensino (LECE), do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Ceará – UFC.

## 2.1 Ludicidade, Título, Autor, Objetivo, Ano

Mostra-se, a seguir, um quadro síntese dos artigos publicados na plataforma de buscas Scielo, com arrimo no descritor ludicidade e nos termos sinônimo lúdico, destacando-se os títulos, autores das publicações, o objetivo e ano em que foram publicadas. Na leitura crítica do quadro, elaboram-se alguns apontamentos sobre o tema focalizado.

**Tabela 6** – Artigos divulgados na Plataforma Scielo, no período de 2013 a 2023. Descritores (D), Subdescritores (SUB) e Termos sinônimos.

<b>Descritor (D): Ludicidade</b>			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Ano</b>
Diversidade de discursos sobre jogo e educação: delineamento de um quadro contemporâneo de tendências	Avanço, Leonardo Dias; Lima, José Milton de.	Formular e apreciar um quadro de concepções de relação entre jogo e educação que emergem de discursos e práticas	2020
Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação	Mineiro, Márcia; D'Ávila, Cristina.	Analisar as compreensões conceituais sobre a ludicidade pelo prisma dos discentes pós-graduandos em educação	2019
<b>Termos relacionados: Lúdico</b>			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Ano</b>
Inventários das brincadeiras e do brincar: ativando uma memória dos afetos	Jurdi, Andrea Perosa Saigh; Silva, Carla Cilene Baptista; Liberman, Flavia	Apresentar algumas reflexões que surgiram ao longo dos últimos oito anos com a proposta do “inventário das brincadeiras e do brincar”, elaborado e apresentado pelos estudantes ao final do semestre letivo	2018
Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação	Mineiro, Márcia; D'Ávila, Cristina.	Analisar as compreensões conceituais sobre a ludicidade pelo prisma dos discentes pós-graduandos em educação	2019
Uma proposta para a elaboração do jogo pedagógico a partir da concepção de esquemas conceituais	Moraes, Fernando Aparecido de; Soares, Márlon Herbert Flora Barbosa.	Apresentar uma proposta de como o jogo pedagógico deve ser analisado e compreendido a partir da	2021

		concepção de esquemas conceituais	
--	--	-----------------------------------	--

Fonte: Elaboração da autora. 2023.

A categoria ludicidade norteia esta Dissertação de Mestrado, porém, cabe explicar que, com amparo no seu texto, emerge uma gama de significados e compreensões que possibilitam outra visão sobre a Educação. Aqui defende-se o ponto de vista de que a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a experimenta uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. Muitas vezes e em diversas pesquisas, entretanto, esta é divisada como algo externo, observável e comum, realizando-se do mesmo modo e com iguais procedimentos, quais sejam jogos, brinquedos e brincadeiras.

Nesse sentido, “Instada a conhecer mais profunda e sistematicamente o potencial formativo da ludicidade humana, a ciência da educação vê-se então desafiada a conhecer e determinar boas e exitosas possibilidades de relacionar jogo e formação humana. [...]” (Avanço; Lima, 2020, p. 3). A ludicidade só acontece por meio de jogos? Será, porém, que ela não advém das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas? E como um professor estará habilitado a conduzir uma prática educativa lúdica? São indagações que dão norte e motivo para a realização desta pesquisa e que não pretendem ser esgotadas, mas, por meio deste estudo, tenciona-se contribuir para a formulação do conhecimento.

As palavras e lúdico fazem parte do vocabulário de muitos que, no senso comum, as utilizam como sinônimos de jogo, mormente ligadas ao universo infantil. Saindo do viés comum e partindo ao viés acadêmico, uma vez que se tenha acesso à literatura, ao estudo e discussão concernente à essa temática, possivelmente ressignificações são empreendidas, uma conceituação mais apurada emerge. (Mineiro; D’Ávila, 2019, p. 2-3).

Dessa maneira, muitas abordagens veem a ludicidade sempre do ponto de vista objetivo e externo e acabam por não compreender que “[...] a tem fim em si mesma [...]” (Mineiro; D’Ávila, 2019, p. 9). No contexto educacional, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou no Ensino Superior, a ludicidade precisa participar a fim de envolver, significativamente, os alunos e professores, devolvendo o prazer por ensinar e aprender, arrimando-se, também, na subjetividade e potencial de cada sujeito que integra o processo educativo, fazendo da Escola/Universidade uma senda para debate, reflexão, mudança, respeito, alegria e conhecimento.

O brincar constitui-se em um sistema que integra a vida social dos indivíduos e faz parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos. Nesse sentido, compreende-se que a atividade lúdica instaura uma nova relação com a vida, possibilita a criação de um novo mundo,

estabelece outros jeitos de viver e de fazer, cria novos padrões de sociabilidade permeados pela amizade, pela cooperação e pela noção de responsabilidade coletiva. (Jurdi; Silva; Liberman, 2018, p. 2).

O ato de brincar propicia desenvolvimento e aprendizado lúdico, uma vez que resgata com prazer a alegria, suscitando a criatividade, a espontaneidade e a entrega total, a depender das possibilidades de expressão e das sensações que estas brincadeiras provoquem. “[...] considerando o esquema primário Interação Lúdica, é importante destacar que o jogo é um sistema projetado para a interação lúdica. Interação esta que pode acontecer a todo o momento no jogo devendo, portanto, ser carregada de boas sensações, como o prazer. [...]” (Moraes; Soares, 2021, p. 9).

Portanto, revelou-se que o lúdico e a ludicidade são imprescindíveis nos processos educacionais de todas as etapas da Educação Básica, bem como no Ensino Superior, visto que possibilitam criatividade, interação e introspecção, e correspondem a atividades prazerosas que colaboram para o desenvolvimento cognitivo, além de estimularem a autoconfiança, a curiosidade e a autonomia. Ante tudo isso, esses autores contribuem para o desvelamento da necessidade de se compreender o potencial formativo da ludicidade humana, aproximando-se das concepções defendidas nesta dissertação, quando afirmam que a ludicidade tem fim em si mesma, e diferenciam-se do pensamento defendido, nesta dissertação, ao julgarem que ludicidade e as atividades lúdicas são sinônimos. Logo, argumenta-se que a ludicidade acontece em distintos contextos, sendo uma experiência interna do sujeito que a vivencia. A próxima subseção cuida sobre o descritor *Formação inicial de professores*.

## 2.2 Formação inicial de professores, Título, Autor, Objetivo, Ano

O quadro a seguir exprime textos acerca do descritor *Formação inicial de professores* e da expressão sinônima *Formação docente*. Nele se mostram os títulos dos trabalhos, seus autores, objetivos e o período em que foram publicados. Na leitura crítica do quadro, elaboram-se alguns apontamentos sobre a matéria focalizada.

<b>Descritor (D): Formação Inicial de Professores</b>			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Ano</b>
A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na Educação Básica: intenções, realizações e ambiguidades	Junior, Carlos Antonio Giovinazzo	Analisar dois documentos que regulam e orientam a formação inicial de profissionais da Educação Básica (Resolução CNE/CP N° 1/06 e o Parecer CNE/CP	2017

		Nº 2/15)	
Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade	Leite, Eliana Alves Pereira; Ribeiro, Emerson da Silva; Leite, Kécio Gonçalves; Uliana, Marcia Rosa	Abordar alguns desafios e demandas contemporâneos da formação inicial de professores no Brasil, com foco em aspectos das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores (Resolução nº 2/CNE/2015), que requerem adequações nos currículos dos cursos de licenciatura	2018
As licenciaturas na atualidade: nova crise?	Aranha, Antônia Vitória Soares; Souza, João Valdir Alves De.	Situar o debate atual sobre a crise nas licenciaturas, pontuando algumas circunstâncias históricas tanto de afirmação e ampliação da escola como locus privilegiado do ensino no mundo moderno quanto da emergência do sentimento de que ela não cumpriu a promessa de formar cidadãos autônomos, livres e iguais em direitos	2013
Formação de professores e currículo: questões em debate	Moreira, Antonio Flavio Barbosa.	Analisar a formação inicial docente e suas relações com o currículo	2021
Modelos de Formação de Professores e Conhecimento Profissional	Matos, José Manuel; Almeida, Mária Cristina; Candeias, Rui	Encontrar relações entre o conhecimento profissional dos professores e a estrutura das instituições de formação	2021
O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação	Guedes-Pinto, Ana Lúcia; Kleiman, Angela B.	Analisar elementos discursivos que indiciam a construção das identidades docentes emergentes na produção escrita no contexto do curso de graduação, em que são requeridas idas à escola como atividade do componente curricular	2021
Ser professor, uma	Bernado, Elisangela	Refletir acerca da	2021

construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira	da Silva; Vasconcellos, Katia.	construção profissional do professor em três momentos, a saber: a formação inicial, a indução nos primeiros anos de exercício profissional e o desenvolvimento por meio da formação contínua	
<b>Termos relacionados: Formação docente</b>			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Ano</b>
A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil	Silva, Maria Cristina Mesquita da; Guilherme, Alexandre Anselmo; Brito, Renato de Oliveira.	Refletir acerca da atual legislação instituinte da Base Nacional de Formação Docente – BNC-Formação e suas implicações para a Pedagogia no Brasil	2023
Conhecimento profissional docente e formação de professores	Nóvoa, António	Refletir sobre o conhecimento profissional docente e suas consequências para a formação de professores nos planos institucional, profissional e público.	2022
Didática e docência no ensino superior	Cruz, Giseli Barreto da.	Discutir a relação entre didática e docência no ensino superior, considerando três frentes analíticas: conceitual, contextual e investigativa	2017
Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação	Sordi, Mara Regina Lemes de.	Problematizar os sentidos e desafios dos espaços institucionais de apoio ao docente que atua no Ensino Superior	2019
Formação de professores: Limites e desafios na Educação Superior	Júnior, Antonio Germano Magalhães; Cavaignac, Mônica Duarte	Realizar uma reflexão acerca dos resultados de uma pesquisa financiada a partir de edital público, com o propósito de cartografar a formação, as práticas e os saberes dos professores dos cursos de licenciatura de uma Universidade pública estadual	2018
Formação de professores e	Moreira, Antonio	Analisar a formação	2021



currículo: questões em debate	Flavio Barbosa.	inicial docente e suas relações com o currículo	
Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes	Almeida, Marta Mateus de.	Perceber que práticas de desenvolvimento profissional são reconhecidas por docentes do ensino superior, em particular para a dimensão do ensino	2020
Formar professores universitários: tarefa (im)possível?	Vasconcellos, Maura Maria Morita; Sordi, Mara Regina Lemes de	Problematizar ações formativas para a docência no Ensino Superior realizadas em Universidades públicas, com vistas a identificar riscos, tensões e desafios enfrentados pelos programas institucionalizados	2016
Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários	Davoglio, Tércia Rita; Spagnolo, Carla; Santos, Bettina Steren dos.	Conhecer os principais aspectos que motivam os docentes da Educação Superior à permanência na carreira	2017
O desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência	Pryjma, Marielda Ferreira; Oliveira, Oséias Santos de.	Entender como se deu a aprendizagem para a docência de professores que atuam em uma instituição pública brasileira de Educação Superior	2016
OS sentidos históricos na constituição de um projeto de educação e de formação do ser professor	Silva, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro; Santos, Quérem Dias de Oliveira.	Investigar, no pensamento político pedagógico da educação brasileira, os aspectos de educação que determinam um projeto educacional e de ser professor	2021
Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira	Bernado, Elisangela Da Silva; Vasconcellos, Katia.	Refletir acerca da construção profissional do professor em três momentos, a saber: a formação inicial, a indução nos primeiros anos de exercício profissional e o desenvolvimento por meio da formação	2021

		contínua	
--	--	----------	--

Fonte: Elaboração da autora. 2023.

A segunda categoria desse estudo, *Formação inicial de professores*, está intimamente ligada à profissionalização docente. Esta inicia-se no curso de licenciatura, na área de Pedagogia ou em licenciaturas diversas. O futuro professor, no entanto, já transporta uma gama de experiências, vividas enquanto era estudante, e de compreensões sobre a docência. A formação inicial vem conduzir estas reflexões teóricas e práticas sobre a docência, mobilizando saberes pedagógicos e curriculares. O professor, todavia, está em constante desenvolvimento profissional docente e se constitui, gradativamente, na atuação docente, com os saberes da experiência, e nos percursos de formação continuada e formação contínua.

[...] o curso de formação inicial não tem potencial para preencher todas as lacunas reconhecidas e projetadas na licenciatura, embora todas elas estejam localizadas no próprio campo da educação. Em certa medida, por se responsabilizar o professor pelo fracasso da escola pública e cobrar-lhe que assume o compromisso pela reversão desse quadro, os profissionais que atuam como formadores (nos cursos de licenciatura) também recebem parte dessa responsabilidade. (Giovinazzo Junior, 2017, p. 5-6).

Os cursos de formação inicial não logram proporcionar todas as aprendizagens necessárias à docência, visto que parte dos modelos de formação inicial para o magistério prioriza a formação técnica, com a redução do ato de ensinar à técnica didática e da teoria a um conjunto de conhecimentos a serem aplicados no processo pedagógico. A Educação, porém, não há que ser entendida de maneira fragmentada, visto que é um fenômeno social. De semelhante modo, a formação de professores precisa ser compreendida como um processo que deve continuar após o término do curso da formação inicial. Por isso, “[...] a formação docente, dada a sua complexidade, não se limita a uma instituição, contexto ou período temporal [...]” (Leite; Ribeiro; Leite; Uliana, 2018, p. 6).

Nesse sentido, o professor está sempre em formação, pois, a cada novo desafio, em toda experiência, nas variadas turmas, em todos os contextos, é possível aprender a ser professor. Esta conforma uma aprendizagem mediada pela reflexão, criticidade, resiliência, humildade, parceria, alegria e criatividade. Mediante isso, Aranha e Souza (2013, p. 12) revelam que

A formação docente tem se constituído num dos maiores desafios à educação, uma vez que o que entendemos por desenvolvimento profissional não é algo que se esgota com a formação inicial, por mais consistente que seja, e nem se conquista

com os tradicionais cursos de fim de semana realizados em nome da formação continuada. [...]

Revela-se um ofício desafiante em múltiplos sentidos, pois é também desvalorizado, fato que se evidencia no salário e no prestígio atribuído aos professores, que são frequentemente menosprezados, o que ocasiona o abandono da profissão ou o adoecimento do docente, levando a exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização pessoal no trabalho. Em vista disso, “[...] sugiro, mais uma vez, que a formação de professores preserve, em seu currículo, a articulação entre interioridade e exterioridade, ou, em outros termos, entre a relação do docente com o seu próprio eu e a sua relação externa com o mundo. [...]” (Moreira, 2021, p. 4). Isto possibilitará uma compreensão aprofundada sobre todas as demandas e as responsabilidades que irão enfrentar no cotidiano profissional e os motivará a reverter essa realidade de adoecimento físico, mental, emocional.

Quando se reflete sobre a formação inicial de professores, se imagina que ela sempre aconteceu nas universidades, mas, no Brasil e em muitos outros países, ocorreu uma evolução gradativa deste processo de formação. Matos, Almeida e Candeias (2021, p. 2) mostram que,

No caso português encontramos três modelos de formação de professores: o primeiro, que denominaremos de modelo normal, funcionou através de escolas normais para a formação de professores do ensino primário que, no início, assumiam características de escolas secundárias, e que, gradualmente, vão assumir a forma de instituições intermédias de formação profissional; o segundo, que denominaremos de modelo superior, centra a formação profissional em instituições de ensino superior e vai ocorrer em dois momentos, no início do século XX, interrompida em 1930 e depois já no último quartel do século; o terceiro, o modelo dos estágios pedagógicos, vigorou durante boa parte do século XX para a formação de professores do ensino secundário e centrava o essencial da formação em escolas secundárias específicas, complementada com a frequência de três disciplinas do ensino superior.

As escolas normais eram uma formação em nível primário com um rápido estudo sobre o “como ensinar”. Eram escolas de habilitação para o magistério. O segundo modelo era centrado na formação profissional em instituições de ensino superior e culminava com um exame, que era composto de uma prova de observação de aula lecionada pelo candidato e de uma apresentação sobre um tema do programa e o debate de uma dissertação. O terceiro modelo consistia em, após três anos de uma formação científica, que conduziam a um bacharelado, os futuros docentes ingressassem na formação educacional, constituída por dois anos, o primeiro referente à cultura pedagógica, e o segundo a um estágio numa escola secundária.

A história da formação de professores no Brasil não se distingue severamente da

ocorrida em Portugal, sendo também influenciada por profundas transformações econômicas e sociais. Logo, Silva; Guilherme; Brito (2023, p. 5) pontuam que

A formação de professores se desenvolveu no Brasil, a exemplo de outros países, de acordo com três grandes momentos. O primeiro dos momentos, até meados do século 19, é marcado pela ausência de programas de formação e pelo aprendizado profissional baseado na prática e observação, seguindo a lógica ‘mestre e aprendiz’. Em seguida, entre os séculos 19 e 20, adota-se a lógica de preparação teórica, com a formação se realizando por meio das escolas normais. No terceiro momento, a formação de professores adquire progressivamente um estatuto universitário, tornando-se independente da profissão.

Nesta lógica do mestre e aprendiz, têm-se a participação do mestre como figura central e molde de aprendizagem, pois todo ou quase todo o aprendizado é prático. O Curso Normal, por sua vez, tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário, o que se conhece hoje como Ensino Médio. Com o estatuto universitário, a formação de professores passou a ser realizada nas universidades e institutos superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Básica. No que diz respeito à formação de professores universitários, destaca-se o fato de que esta acontece nos programas de pós-graduação – nos cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado – em universidades e instituições de ensino superior.

A aula, no âmbito universitário, é tomada como uma unidade didática essencial na formação, pois é no seu transcorrer que as experiências de estágio são retomadas e debatidas à luz não só dos autores que dão base para os trabalhos de intervenção direta nas aulas da escola, mas também dos diversos outros componentes curriculares que se articulam à proposta formadora. [...] (Guedes-Pinto; Kleiman, 2021, p. 9).

Desse modo, a formação inicial de professores, que acontece na Universidade, está na articulação da teoria com a prática em torno dos saberes pedagógicos, na investigação da realidade educacional e sua transformação, fundamentando a práxis educativa. Em aditamento, destaca-se a “[...] construção profissional do professor em três momentos, a saber: a formação inicial, a indução nos primeiros anos de exercício profissional e o desenvolvimento por meio da formação contínua. [...]” (Bernardo; Vasconcellos, 2021, p. 1). Na formação inicial, propõe-se formação teórico-prática para o exercício de um trabalho pedagógico propositivo e intencional. Na indução nos primeiros anos de exercício profissional, surgem os primeiros embates e desafios, são reelaborados os saberes profissionais e iniciada a aprendizagem da profissão na profissão. A formação contínua envolve toda a carreira docente e articula todas as vivências que o docente constituiu.

Numa reflexão crítica sobre a formação de professores e a respeito do

conhecimento profissional, Nóvoa (2022, p. 5, grifo do autor) aponta que

*[...] o conhecimento é visto como externo aos professores, sendo desvalorizado o conhecimento interno, produzido no interior da profissão docente. Os professores são definidos como ‘aplicadores’ de um conhecimento alheio e ignorados como ‘produtores’ de um conhecimento próprio. A formação de professores tem um cariz essencialmente prático e instrumental.*

Sob esse argumento, são desconsiderados os conhecimentos dos professores e impostos conhecimentos técnicos, científicos e dissociados da realidade subjetiva dos sujeitos. Assim, os professores são substituídos no seu pensamento por outros profissionais, sobretudo por acadêmicos, e são, também neste caso, desqualificados como ‘produtores’ de um conhecimento próprio.

Demais disso, “[...] os licenciandos reconhecem a influência dos seus formadores nas suas futuras práticas docentes [...] a influência do formador está no que se quer ou não replicar: um modelo para o bem ou para o mal, mesmo que seja no sentido de ‘nunca fazer isso’. [...]” (Cruz, 2017, p. 14). Dessa maneira, os futuros professores avaliam a prática pedagógica do professor universitário e selecionam as metodologias que mais lhe impressionaram, e que possibilitaram a relação efetiva do ensino com a aprendizagem, para replicarem. Nas dadas situações, vê-se a relevância da ludicidade na formação de professores. E, frente a isso, “[...] O processo de formação do educador precisa ser reconfigurado de modo mais amplo, crítico, rigoroso, afastando-se de aprendizagens meramente instrumentais [...]” (Sordi, 2019, p. 5).

Nessa perspectiva, “[...] O processo formativo do professor compreende, portanto, desde suas relações interpessoais até suas experiências profissionais em instituições de ensino ao longo de sua carreira. Logo, envolve o desenvolvimento de esforços pessoais e institucionais. [...]” (Magalhães Júnior; Cavaignac, 2018, p. 4). Então, o processo formativo do professor consiste em uma formação humana integral ou formação em sua totalidade, articulando as dimensões teóricas e práticas e a convivência entre seres humanos e entre esses e a natureza. Assim, “[...] sugiro, mais uma vez, que a formação de professores preserve, em seu currículo, a articulação entre interioridade e exterioridade, ou, em outros termos, entre a relação do docente com o seu próprio eu e a sua relação externa com o mundo. [...]” (Moreira, 2021, p. 4).

Por conseguinte, “[...] a formação pedagógica é, indubitavelmente, o caminho a seguir para prover os acadêmicos com os saberes necessários para uma práxis efetiva [...]” (Almeida, 2020, p. 6). Desse modo, a formação está na articulação da teoria com a prática em torno dos saberes pedagógicos, na investigação da realidade educacional e sua transformação,

fundamentando a práxis educativa. Logo, considera-se que “A formação docente pode assumir papel central quando se considera a necessidade de mudança nos rumos da Universidade pública. [...]” (Vasconcellos; Sordi, 2016, p. 3) - uma vez que é um processo cíclico, em que o futuro professor que é formado na Universidade poderá retornar até ela, após concluir a pós-graduação, como professor universitário, configurando uma transformação na qual se volta para o estado inicial em outras circunstâncias, mas transportando todas as aprendizagens desenvolvidas à extensão do processo formativo. Por isso,

[...] É preciso ‘ensinar’ de outra maneira para que os alunos participem mais ativamente do processo de aprendizagem. Um ensino que supõe pensar os lugares, tempos, relações e formas em que se concretize em cada ambiente o processo de ensinar e de aprender. É necessário conceber o ensino a partir de uma visão mais ampla e global [...] (Davoglio; Spagnolo; Santos, 2017, p. 6).

Este ensino deve considerar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos, pois precisa se relacionar aos conhecimentos prévios, em uma situação relevante para todos os sujeitos que estão participando do processo. Isto posto, tanto “[...] a formação inicial quanto a contínua para a docência são necessárias, e essas se constituem como um processo sólido para o desenvolvimento profissional docente.” (Pryjma; Oliveira, 2016, p. 15). Assim, defende-se uma formulação profissional que se dá progressiva e continuamente. “A historicidade do ser professor, sua formação inicial e o conhecimento específico da profissão são dimensões para o entendimento de sua constituição, pois estas estão imbricadas nesse processo, atribuindo sentidos e significados de ser e estar na profissão docente.” (Silva; Santos, 2021, p. 18-19).

De efeito, na formação inicial de professores, as dimensões teóricas/científicas e as técnicas/práticas precisam ser mobilizadas para que o conhecimento sistematizado sobre a docência seja ampliado. Em expressas circunstâncias, esses autores contribuem para o desvelamento de que o curso de formação inicial não tem potencial para preencher todas as lacunas reconhecidas e projetadas na licenciatura, e aproximam-se das concepções postuladas nesta Dissertação, ao revelarem que a formação docente tem se constituído num dos maiores desafios à Educação e diferenciam-se do pensamento defendido, neste ensaio, ao revelar que a formação de professores tem um cariz essencialmente prático e instrumental, visto que defende-se o argumento de que a formação inicial de professores seja lúdica, crítica e criativa. Logo, argumenta-se que o processo de formação do educador precisa ser reconfigurado de modo mais amplo, crítico e rigoroso. Em vista disso, formar professores implica o conhecimento da cultura escolar e da cultura profissional, como um todo, para que não haja

grandes surpresas ao adentrar o trabalho docente e seja possível desempenhar um trabalho inovador. A próxima subseção reporta-se ao descritor *Desenvolvimento profissional docente*.

### 2.3 Desenvolvimento profissional docente, Título, Autor, Objetivo, Ano

Evidencia-se, a seguir, o quadro, com os textos selecionados, do descritor *Desenvolvimento profissional docente* e referente à expressão relacionada *Profissionalização docente*. Na dita ilustração, mostram-se os títulos dos trabalhos, seus autores, objetivos e o período em que foram publicados. Na leitura crítica do quadro, elaboram-se alguns apontamentos acerca da matéria sob escólio na Dissertação.

<b>Descritor (D): Desenvolvimento profissional docente</b>			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Ano</b>
A reflexão e a formação contínua: relatos de uma professora formadora	Araújo, Rafaela Lebrege; Gonçalves, Terezinha Valim Oliver	Discutir em que termos uma professora de curso superior reflete em sua ação docente como formadora de professores de Biologia, olhando para si e seus alunos	2022
Conhecimento profissional docente e formação de professores	Nóvoa, António	Refletir sobre o conhecimento profissional docente e suas consequências para a formação de professores nos planos institucional, profissional e público	2022
Desenvolvimento de competências na perspectiva de docentes de ensino superior: estudo em representações sociais	Polonia, Ana da Costa; Santos, Maria de Fátima Souza	Identificar o desenvolvimento de competências acadêmicas no ensino superior, na perspectiva dos docentes, contando com o aporte da teoria das representações sociais	2020
Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na Educação Superior na perspectiva de coordenadores de área	Felden, Eliane de Lourdes	Conhecer os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente no ensino superior.	2017

Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente	Crecci, Vanessa Moreira; Fiorentini, Dario	Relacionar projeções de desenvolvimento profissional e de profissionalidade a diferentes tipos de comunidades de aprendizagem docente	2018
Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação	Sordi, Mara Regina Lemes de.	Problematizar os sentidos e desafios dos espaços institucionais de apoio ao docente que atua no Ensino Superior	2019
Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes	Almeida, Marta Mateus de	Perceber que práticas de desenvolvimento profissional são reconhecidas por docentes do ensino superior, em particular para a dimensão do ensino	2020
O desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência	Pryjma, Marielda Ferreira; Oliveira, Oséias Santos de.	Entender como se deu a aprendizagem para a docência de professores que atuam em uma instituição pública brasileira de Educação Superior	2016
O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente	Freire, Leila Inês Follmann; Fernandez, Carmen	Analisar como docentes do Ensino Superior de uma Universidade pública percebem os diferentes agentes do campo educacional, e como as tensões e dificuldades são gerenciadas no início da profissão, partindo da noção de campo de Bourdieu	2015
Possibilidades formativas para os docentes universitários: compromisso institucional	Mello, Elena Maria Billig; Freitas, Diana Paula Salomão de.	Refletir sobre a formação dos docentes do ensino superior	2018
Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira	Bernado, Elisangela da Silva; Vasconcellos, Katia.	Refletir acerca da construção profissional do professor em três momentos, a saber: a formação inicial, a indução nos primeiros	2021



		anos de exercício profissional e o desenvolvimento por meio da formação contínua	
Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa	Nunes, Claudio Pinto; Oliveira, Dalila Andrade	Discutir algumas questões encontradas na literatura recente sobre a profissão docente, nas condições de trabalho do professor, no desenvolvimento profissional, na carreira e na mudança na prática educativa	2017
<b>Termos relacionados: Profissionalização docente</b>			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Ano</b>
O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização	Sarti, Flavia Medeiros	Focalizar o processo brasileiro de elevação ao nível superior da formação dos professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica, problematizando sua qualificação como um caso clássico de universitarização, e propondo uma maneira de o caracterizar que, considera-se, seja mais precisa e prolífica para o debate sobre as relações entre a formação e a profissionalização desses professores	2019

Fonte: Elaboração da autora. 2023.

O *Desenvolvimento profissional docente*, terceira categoria deste estudo, se refere ao processo de constituição do ser professor, aos percursos trilhados, desde a formação inicial, estendendo-se por toda a carreira profissional docente, nos percursos de formação continuada e contínua. Nessa perspectiva, Araújo e Gonçalves (2022, p. 11) evidenciam que

[...] para nos desenvolvermos profissionalmente, precisamos ter um espírito aberto, que considera novos problemas e novas ideias e, assim, procurar a conquista de novos pontos de vista, com responsabilidade, examinando, cuidadosamente, as

experiências que provocam reflexões e nos projetam, continuamente, a avançar em nossa prática docente [...]

À vista disso, para que o desenvolvimento profissional aconteça, é necessária uma posição crítica e de autoavaliação do docente, considerando-se sempre um profissional em formação. Conforma visualizar o erro como parte da aprendizagem do ser professor, visto que cada turma, seja escolar ou universitária, conduz particularidades que mobilizam a aprendizagem docente, no intuito de tornar profícua a relação ensino-aprendizagem. Deste modo, Nóvoa (2022, p. 13, grifo do autor) revela que

[...] Um professor não é um facilitador.../ Um professor não é um tutor.../ Um professor não é um colaborador.../Um professor não é um animador.../... e terminar inevitavelmente com uma tautologia: *Um professor é um professor*. A formação de professores não pode alimentar esse tipo de ambiguidades e de linguagens que traduzem visões e ideologias perniciosas para o futuro da profissão docente. Para as combater e firmar *os professores como professores*, é indispensável consolidar o conhecimento profissional docente e identificar as suas consequências *institucionais, profissionais e públicas* no campo da formação de professores.

Atribuir ao professor mais responsabilidades do que a profissão docente já possui é sobrecarregá-lo e contribuir para o adoecimento docente. Um professor é um professor, ou seja, suas atribuições consistem em orientar a aprendizagem do aluno – por meio dos três momentos da ação didática: planejamento, metodologias de ensino e avaliação – participar no processo de planejamento das atividades da escola – ou seja, no planejamento institucional – e, de modo geral, contribuir para aprimorar a qualidade do ensino – mediante a relação com a comunidade escolar e no diálogo com as propostas educacionais em nível nacional. Dessa maneira, o professor não há que ser responsabilizado ou culpado por todos os problemas que existem no âmbito escolar e não pode tentar ser para o aluno algo além de suas possibilidades profissionais, como um psicólogo, um assistente social ou um médico - essas não são suas atribuições, e isso é capaz de conduzi-lo a um estado de exaustão, estresse, ansiedade, e afetar a saúde mental e física deste profissional.

Nessa realidade de desenvolvimento profissional docente, são muitos os desafios a serem enfrentados, sendo imprescindível a constante articulação entre o desenvolvimento pessoal, social, cultural, organizacional e curricular para que o professor consiga se desenvolver em cada etapa da profissão. Impende entender-se que há um período de iniciação, quando o professor recém formado começa a vivenciar a docência; um momento de estabilização, em que este vai conhecendo como superar os desafios; uma etapa de variação, quando ele passa a assumir outros cargos, como os na gestão escolar, ou muda de nível de ensino; um momento de examinação, em que o professor experiente começa a ver os frutos da

sua profissão e faz uma avaliação do como conduziu sua carreira; um processo de serenidade, no contexto do qual o docente desenvolveu estratégias para o ensino, ao largo de sua trajetória, e, por isso, se julga detentor do saber necessário para o ensino; e vem a etapa de finalização, aproximando-se a aposentadoria e o docente lança seu olhar sobre toda sua trajetória profissional. Logo, “[...] desenvolvimento. Diante de sua amplitude, aborda tanto a concepção geral de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, biológico, cultural e profissional), como a percepção de continuidade e mudanças [...]” (Polonia; Santos, 2020, p. 12).

Assim, “O campo do ensino pressupõe a procura pelo saber, entretanto, ela não se dá somente de forma solitária, mas coletiva, implicando compromissos individuais e institucionais. [...] aprender a ensinar se vincula, em definitivo, à construção do conhecimento profissional docente” (Felden, 2017, p. 14). Por isso, envolve a carreira docente e os pressupostos imersos nessa concepção, uma vez que dialoga com os conhecimentos, as habilidades e as modalidades de ação que o professor demonstra, bem como a interação com os alunos.

Em vista disso, “[...] temos que considerar que os tempos atuais exigem tomada de posição clara quando se pensa sobre a formação de professores em geral e em particular a dos professores universitários.” (Sordi, 2019, p. 4). O professor universitário, em ultrapasse a todas estas etapas mencionadas acima, dá continuidade a sua formação acadêmica nos programas de pós-graduação, nos cursos de mestrado e doutorado. Estes têm grande importância no contexto da formação de professores, uma vez que estes é que iniciam o processo de profissionalização dos futuros docentes, por meio da graduação. É preciso também, no entanto, estimular estes professores recém egressos da formação inicial a se inserirem nestes cursos de pós-graduação, pois “[...] não ignoramos a necessidade de formação permanente na área disciplinar de especialização, cientes de que estes professores [...] são também aqueles que têm uma orientação pedagógica mais centrada no aluno [...]” (Almeida, 2020, p. 19).

Assim sendo, “Na prática docente, as distintas situações vivenciadas pelos professores passam a influenciar diretamente a sua *capacidade de refletir* [...]” (Pryjma; Oliveira, 2016, p. 7, grifo do autor). Isto é essencial para a melhoria da qualidade da educação, porque a transformação da educação depende, muitas vezes, das ações cotidianas. E nessas ações cotidianas os saberes do professor estão sendo constantemente construídos, reconstruídos e mobilizados. Surge nesta realidade um aspecto que muitos professores julgam como desafiante, o “[...] ‘Domínio dos conhecimentos a ensinar’, apontando-o como uma

tensão de início da docência [...]” (Freire; Fernandez, 2015, p. 13). E não somente este domínio, assim como o domínio de sala, ou seja, a gestão de sala de aula, as ações realizadas pelo professor para promover um ambiente de aprendizagem efetivo, ações planejadas e colocadas em prática, pelo professor, ante os obstáculos que surgem no processo de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, o “[...] momento de avaliação do processo ensino-aprendizagem deve ser planejado considerando sua relação com os objetivos do curso, do componente curricular, do professor e do estudante.” (Mello; Freitas, 2018, p. 12). Ou seja, além da gestão de sala de aula, é importante estar em frequente avaliação para que sejam revistas práticas que não possibilitaram aos alunos o prazer e o envolvimento por completo na aprendizagem. Desta maneira, “O professor é o profissional metamorfo que se adapta às condições que lhe são ofertadas e, nesse contexto, precisa estar receptivo à formação constante, seja para aperfeiçoamento, melhoria, ou aquisição de novos conhecimentos. [...]” (Bernado; Vasconcellos, 2021, p. 13).

Assim, o desenvolvimento profissional envolve uma reflexão crítica e uma auto-avaliação, procurando a transformação de si e da realidade em que o docente se insere. Consequentemente, “[...] as políticas de desenvolvimento profissional docente precisam garantir um atrativo maior para a profissão, a fim de que os professores não a abandonem depois de amplo processo formativo. [...]” (Nunes; Oliveira, 2017, p. 7). Este abandono é gerado pela falta de valorização do professor, pelas condições precárias de trabalho, pelos baixos salários, em decorrência da falta de incentivo à formação inicial e continuada, pelo desrespeito e em razão da sobrecarga de trabalho.

Em aditamento, defende-se o ideação de que “[...] a busca por uma profissionalização do magistério não passe pela conquista de um tal monopólio por parte dos professores.” (Sarti, 2019, p. 12). Com efeito, os professores não devem se colocar como detentores do saber, mas se empenharem na elaboração coletiva, sempre tendo nos discentes a fonte de aprendizagem da docência.

Diante de tudo isso, esses autores contribuem, quando afirmam ser essencial procurar a conquista de novos pontos de vista. Sendo assim, a trajetória profissional docente é marcada por constantes aprendizagens que fazem com que o docente se desenvolva. Então, se vê que os autores se aproximam dos pressupostos defendidos nesta Dissertação, ao revelarem a necessidade de formação permanente e se diferenciam do que se acredita, nesta Dissertação, ao desvelar que se faz essencial um atrativo maior para a profissão, quando, na verdade, é necessário possibilitar condições dignas de trabalho e reconhecimento profissional. Portanto,

argumenta-se que a profissionalização é um processo de reconhecimento da autonomia e da especificidade de um conjunto de atividades na dimensão pessoal e coletiva, ao passo que profissionalismo se refere à ação de executar com êxito os objetivos propostos pela profissão, e profissão docente requer qualificações acadêmicas e pedagógicas, prescindindo do desenvolvimento profissional docente em toda a carreira, ou seja, ser professor envolve o desejo por aprender constantemente. A próxima subseção remete-se ao descritor *Prática pedagógica*.

#### 2.4 Prática pedagógica, Título, Autor, Objetivo, Ano

Explicita-se, em seguida, o quadro referente aos textos selecionados do descritor *Prática pedagógica* e da dicção relacionada *Trabalho docente*, em que se colocam os títulos dos trabalhos, seus autores, os objetivos e o período em que foram publicados. Na leitura crítica do quadro, elaboram-se alguns apontamentos sobre o assunto escoliado.

<b>Descritor (D): Prática pedagógica</b>			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Ano</b>
A formação docente na Universidade e a resignificação do senso comum	Cunha, Maria Isabel da	Procurar avançar a discussão baseada em teorias do conhecimento que valorizam o senso comum e sua relação com o cotidiano.	2019
Aprendizagem do professor: uma leitura possível	Boas, Jamille Vilas; Barboas, Jonei Cerqueira	Revisitar o conceito de aprendizagem do professor à luz dos estudos de Jean Lave e Etienne Wenger	2016
Modos de constituição da docência brasileira: tradicionalismo, competência técnica e boas práticas	Scherer, Renata Porcher.	Analisar quais práticas podem ser descritas acerca da docência brasileira na literatura pedagógica da segunda metade do século XX	2020
Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito	Franco, Maria Amélia do Rosario Santoro	Elencar os princípios que fundamentam as práticas pedagógicas, que, de acordo com a perspectiva teórica adotada, só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, como síntese de múltiplas contradições	2016
Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e	Franco, Maria Amélia do Rosario Santoro	a) analisar a abrangência e as possibilidades da prática pedagógica como espaço de	2015

resignações		contradição e de resistência; b) compreender a importância da pedagogia como ciência que pode esclarecer e indicar reflexões para as resistências que, inexoravelmente, impõem-se às práticas; e c) identificar as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica como instrumento de mediação das contradições e como dispositivo formativo na negociação de sentidos que emergem das práxis.	
Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior	Junges, Kelen dos Santos; Behrens, Marilda Aparecida	Analisar a formação pedagógica numa perspectiva inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior, com vistas a uma mudança em sua prática	2016
<b>Termos Relacionados: Trabalho Docente</b>			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Ano</b>
A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil	Silva, Maria Cristina Mesquita da; Guilherme, Alexandre Anselmo; Brito, Renato de Oliveira.	Refletir acerca da atual legislação instituinte da Base Nacional de Formação Docente – BNC-Formação e suas implicações para a Pedagogia no Brasil	2023
Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional	Jacomini, Márcia Aparecida; Penna, Marieta Gouvêa de Oliveira	Problematizar facetas das condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil e seu desenvolvimento profissional	2016
O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente	Freire, Leila Inês Follmann; Fernandez, Carmen	Analisar como docentes do Ensino Superior de uma Universidade pública percebem os diferentes agentes do campo educacional, e como as tensões e dificuldades são gerenciadas no início da profissão, partindo da noção de campo de Bourdieu	2015
Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do	Locatelli, Cleomar	Analisar a composição e as modificações do trabalho docente na última década,	2017

trabalho docente na última década		considerando as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho em função dos interesses econômicos e políticos dominantes	
Trabalho docente no ensino superior e desafios educacionais no mundo contemporâneo: uma reflexão com base no pensamento complexo	Raupp, Bárbara	Discutir como planejar, desenvolver e avaliar o trabalho em sala de aula, no ensino superior, baseado em perspectivas complexas	2022

Fonte: Elaboração da autora. 2023.

A *Prática pedagógica*, como quarta categoria deste estudo, refere-se à ação exercida pelo docente na Instituição escolar/universitária, com o intuito de desenvolver o ensino e promover a aprendizagem, vinculando-se, assim, aos três momentos da ação didática – planejamento, metodologias de ensino, avaliação. Desta maneira, “[...] nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído.” (Franco, 2016, p. 3). Assim, as práticas pedagógicas acontecem por meio da mediação do professor, na união de teoria e prática, acontece a utilização da tecnologia e de outras estratégias inovadoras que suscitem nos alunos a ludicidade e, deste modo, os envolvam por completo no momento da aula.

Em continuidade, defende-se o ponto de vista consoante o qual a prática pedagógica, como espaço de interação e elaboração do conhecimento, propicie atividades que motivem e tragam prazer aos alunos enquanto estão sendo executadas, para que a aprendizagem seja desenvolvida alegre e estimuladamente. Perante isso, aponta-se que a “[...] a profissão de professor, caracterizada como um espaço de interação humana no contexto de estruturas de poder, é atingida pelas tensões ideológicas e morais que partilham tempos e espaços contraditórios. [...]” (Cunha, 2019, p. 6-7). Em consequência, a profissão docente está interligada com as expectativas sociais e institucionais que sobre ela incidem, o que também influencia na aprendizagem da docência, visto que “[...] A aprendizagem pode ocorrer no processo de formação docente, porém não se reduz a essa, podendo ocorrer em diferentes contextos [...]” (Boas; Barbosa, 2016, p. 2). À vista disso, a aprendizagem da docência acontece na interação, interlocução e dialogicidade nos diversos espaços formativos do professor.

A prática pedagógica, por esse viés, é frequentemente aprimorada e, por isso, mobiliza o professor a estar sempre à cata da inovação para acompanhar as demandas da

sociedade em constante mudança. Assim, “Uma das principais preocupações dos educadores e das instâncias responsáveis pela política educacional seria, no contexto da democratização do ensino, a extensão quantitativa da escola básica articulada a um projeto de construção de uma sociedade mais igualitária. [...]” (Scherer, 2020, p. 12). De efeito, deve-se demandar pela equidade, reconhecendo as desigualdades sociais e possibilitando que a população, desprovida dos recursos materiais e dos meios de produção, ascenda socialmente, por meio da educação, contribuindo, assim, para a mobilidade social.

Há vários agentes envolvidos no contexto educacional, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Na contextura escolar, têm-se os gestores, os professores, os funcionários diversos da escola – porteiros, vigias, técnicos administrativos e os funcionários que prestam serviços de limpeza, bem como as merendeiras – as famílias e agentes da sociedade civil. No contexto universitário, há os professores, coordenadores dos cursos, diretor e vice-diretor de cada *campus* da Universidade, os funcionários diversos – quais sejam: porteiro, vigias, técnicos administrativos e os funcionários que prestam serviços de limpeza, bem como os que trabalham nos restaurantes universitários – o reitor e os pró-reitores de planejamento e administração, assuntos estudantis, extensão, gestão de pessoas, graduação, pesquisa e pós-graduação e relações internacionais e desenvolvimento institucional.

Por isso, não há como colocar no professor toda a responsabilidade sobre o ensino e a aprendizagem, seja na escola – em que se estimulam o pensamento crítico do estudante, as competências socioemocionais e os conhecimentos dos direitos e deveres com a sociedade, além de possibilitar o exercício da cidadania e introdução sobre o mundo do trabalho – ou na Universidade – em que se produzem e propagam o saber sistematizado, o exercício da reflexão crítica, por meio do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), formando profissionais, para o mercado de trabalho, com senso crítico e incentivando talentos e ambientes de inovação, bem como uma melhor remuneração em consequência do grau concedido pelo diploma –.

Isto posto, “[...] O que se espera é que a competência de pesquisar e a de ensinar não excluam uma à outra, mas que se potencializem.” (Junges; Behrens, 2016, p. 8). Assim, o professor, tanto da Escola quanto da Universidade, deve e precisa ser um pesquisador, pois a pesquisa, no magistério, representa uma oportunidade de reelaboração dos conhecimentos pedagógicos. Com efeito, a investigação, na prática pedagógica, possibilita a compreensão da natureza dos fenômenos educativos e se volta para as necessidades de aprendizado dos discentes, possuindo, portanto, uma intencionalidade. Em complementação, o



professor/pesquisador compartilha com seus colegas de trabalho os saberes constituídos no cotidiano da ação docente, porque “[...] Um professor que não se dispõe a partilhar seu conhecimento com um colega, não está disposto a contribuir para o desenvolvimento do campo [...]” (Freire; Fernandez, 2015, p. 11). Por conseguinte, descreve-se o professor como produtor de conhecimentos, provenientes de sua trajetória profissional, marcada por idiosincrasias.

[...] ‘trajetórias formativas’ [...] Essa trajetória inclui os diferentes conhecimentos, desejos, frustrações, habilidades, estratégias, lugares, omissões, interesses [...] todos os aspectos que intervêm na relação sujeito-instituição-contexto, que vão configurando/reconfigurando maneiras singulares de ser no mundo e com o mundo. (Raupp, 2022, p. 10-11).

Por esse ângulo, se tecem conhecimentos sobre o ser professor que integram a aprendizagem da docência. Prática pedagógica é, desta maneira, uma consequência de todo um processo dialógico de reflexão e construção do ser docente, é fruto de estudo, pesquisa e constante avaliação. Nessa lógica, “[...] torna-se relevante que os cursos voltados para tal formação se integrem a um conjunto coerente de orientações, visando garantir que [...] os professores, possam agir efetiva e intencionalmente para a garantia da qualidade da educação nacional.” (Silva; Guilherme; Brito, 2023, p. 3).

Nesse ponto de vista, a profissão docente torna-se desafiadora pela excessiva demanda da qualificação, mas também é capaz de se tornar fonte de motivação por intermédio da melhoria do ensino e aprendizagem e por meio do reconhecimento do docente, fazendo com que este se ache valorizado, engajado e, conseqüentemente, mais produtivo. Destaca-se, todavia, a ideia de que “A qualificação agora deve ser algo permanente, sempre insuficiente e capaz de gerar no trabalhador uma contínua culpa, pois nesse novo modelo se valoriza a formação polivalente, geral e diversificada. [...]” (Locatelli, 2017, p. 5). Essa imposição da qualificação concorre para o adoecimento docente, quando aliada a baixa remuneração, violência no ambiente escolar, pressão pelos resultados e condições precárias do ambiente laborativo.

Argumenta-se, contudo, que “[...] a carreira e os salários dos professores deveriam ser definidos em consonância com o valor e a importância que esses profissionais têm na sociedade contemporânea, possibilitando a eles uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente.” (Jacomini; Penna, 2016, p. 20) - visto que a prática pedagógica vai além das atividades na sala de aula, pois integra práticas executadas na sala de aula e em todos os outros espaços da esfera institucional.

Haja vista tudo isso, esses autores contribuem para o desvelamento de que a

prática pedagógica é permeada por distintas trajetórias formativas dos docentes, que incluem os variados percursos e experiências tecidas. Em sendo assim, os autores se aproximam dos pressupostos postulados neste ensaio, ao defenderem o argumento de que a carreira e os salários dos professores deveriam ser definidos em consonância com o valor e a importância que esses profissionais têm, diferenciando-se do que se pretende nesta Dissertação, ao expor que, para a democratização do ensino, bastaria a extensão quantitativa da escola básica. Acredita-se, então, que a prática pedagógica é fundamentada pela didática, teoria do ensino, composta pelo planejamento, metodologias de ensino e avaliação, compreendendo uma série de fatores e agentes que influenciam na aprendizagem, seja na Escola ou na Universidade. Por isso, fazem-se relevantes o diálogo e a aprendizagem reflexiva do professor, que, não só, orienta seus alunos, mas é, para estes, grande referência na atuação social e na demanda pelo conhecimento. Na subseção imediatamente vindoura, reporta-se ao subdescriptor *Inovação*.

## 2.5 Inovação, Título, Autor, Objetivo, Ano

Elencam-se, no seguinte quadro síntese, os artigos selecionados da plataforma de buscas Scielo, com o auxílio do subdescriptor *Inovação*, destacando-se os títulos, autores das publicações, os objetivos e ano em que foram publicadas. Na leitura crítica do quadro, elaboram-se alguns apontamentos sobre os haveres de que se cuidou.

<b>Subdescriptor (SUB): Inovação</b>			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Ano</b>
Atos de criação como processo vivo em pesquisa acadêmica	Cocchiari, Liliane Oraggio; Liberman, Flavia; Ferigato, Sabrina	Apresentar os múltiplos processos de criação vividos durante uma pesquisa de mestrado	2022
Constituição e prática de professores inovadores: um estudo de caso	Harres, João Batista Siqueira; Lima, Valderes Marina do Rosário; Delord, Gabriela Carolina Cattani; Susa, Clara Inés Chaparro; Martinez, Rosa Inés Pedreros	Compreender processos de inovação educativa já consolidados em práticas de docentes, este trabalho analisa as vivências de um grupo de professores considerados Inovadores	2018
Cultura Didática: olhar teórico para compreender a (não) inovação no ensino	Faria, André Longo de; Pessanha, Márlon	Compreender a (não) inovação no ensino	2022
Inovação e abertura no discurso das	Pereira, Daniervelin Renata Marques;	Refletir sobre formas de integração entre a	2016

práticas pedagógicas	César, Danilo Rodrigues	convocação de usos e a proposição de novos modos de existência, pela modelação de novas possibilidades de uso didático-pedagógico na Educação a Distância no ensino superior	
Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem	Marques, Humberto Rodrigues; Campos, Alyce Cardoso; Andrade, Daniela Meirelles; Zambalde, André Luiz	Identificar como as metodologias ativas estão sendo aplicadas nas instituições de ensino atuais	2021
Proposições de inovação didática na perspectiva dos três momentos pedagógicos: tensões de um processo formativo	Abreu, Josyane Barros; Freitas, Nadia Magalhães da Silva	Compreender tensões e possibilidades relacionadas à inovação didática	2017

Fonte: Elaboração da autora. 2023.

A *Inovação*, como subcategoria deste experimento, também, representa a transformação do ensino e aprendizagem, bem como se vincula a criatividade, *ludicidade* e espontaneidade na educação, sendo, ainda, caracterizada pela mudança de hábitos e comportamentos, quando é possível acontecer a inserção da tecnologia, de jogos, brincadeiras e estratégias de ensino que possibilitem a interação e coloquem o aluno em posição ativa, ao interagirem de variadas maneiras, transpondo a mera leitura. A *Inovação* faz-se atuante em todas as etapas da Educação formal, desde a Educação Básica até a Educação Superior.

No Ensino Superior, são realizáveis palestras, minicursos, oficinas, eventos científicos, além de projetos que dialoguem com a instituição escolar, como projetos de extensão e grupos de estudo. As oficinas se destacam pela intrínseca relação teoria/prática, visto que possibilitam atividades práticas e coletivas assentes num tema e pela interação em grupo. Em diálogo com o exposto, foi explicitado que “Nas oficinas, cada participante aprendeu a narrar a si mesmo, priorizando a forma descritiva e não interpretativa de acompanhar processos clínicos, sem metáforas, rente ao óbvio. [...]” (Cocchiaro; Liberman; Ferigato, 2022, p. 7). Assim, percebe-se que as oficinas são situações concretas e significativas, que promovem variadas habilidades e conhecimentos.

Não é o caso de menosprezar a teoria ou supervalorizar a prática, mas é na práxis,

no encontro da teoria com a prática, do discurso com a ação, é na reflexão, que se faz a inovação, é quando tudo se torna claro e conciso, é quando se consegue perceber na realidade o que foi aprendido, é quando os alunos se apropriam dos conteúdos e os utilizam para atuar na sociedade. Isso é ser **inovador**. Em função disso,

[...] Defende-se que a constituição de professores inovadores ocorre pela conjugação de fatores relativos aos contextos escolares e formativos, aliados a características intrínsecas aos sujeitos e que a sustentabilidade da inovação é garantida pela reflexão e transformação contínua da prática docente. (Harres; Lima; Delord; Susa; Martinez, 2018, p. 1).

A inovação significa romper com o tradicional, com o dado, com o esperado, é ensinar a pensar o lugar de decorar, é ensinar a questionar em vez de concordar, é ensinar a refletir ao contrário de, na arrogância e prepotência humana, se julgar detentor de todo o saber e impossibilitado de errar, é aprender com o erro e não ter medo de recomeçar. Inovação pedagógica envolve tornar o espaço acolhedor e tornar flexíveis as metodologias, porque “[...] a própria inovação didática passa a ser entendida em função da *cultura didática* (quem inova, o faz em relação a algo).” (Faria; Pessanha, 2022, p. 19, grifo do autor).

Por esse motivo, impõe-se a colaboração de todos os sujeitos que compõem o processo educativo na instituição em que se pretende inovar. Na Universidade, contribui-se com a elaboração dos conhecimentos científicos, bem assim com a propagação de novas tecnologias, sem olvidar a indispensável presença da ludicidade na formação humana. Por essa razão, Pereira e César (2016, p. 4) consideram que

A inovação é um processo mais geral e normalmente usado no sentido de ‘progresso’, mas só acontece se houver abertura dos sujeitos para a adequação do tempo-espaço da prática. A abertura, por sua vez, não implica inovação, mas é o primeiro passo para que peculiaridades do modelo anterior sejam rejeitadas ou reorganizadas em novas formas.

A abertura na ação pedagógica dos professores é essencial, independentemente do nível em que este leciona, pois contribui para que este profissional aprenda com os erros e se sinta motivado a criar e a romper com atitudes mecânicas e acríticas, que apenas situam o professor e o aluno como reprodutores de um saber produzido por outros. Sendo assim, a inovação conduz docentes e discentes na paixão por aprender, entender e explorar novas ideias. Considerando que “[...] os alunos possuem diferentes estilos de aprendizagem, de modo que é necessário utilizar diferentes estratégias de ensino, como forma de melhorar a retenção de conhecimento e o aprendizado efetivo dos alunos [...]” (Marques; Campos; Andrade; Zambalde, 2021, p. 13).

Em função disso, os professores carecem de um comportamento reflexivo, no

sentido de meditar antes de agir e reavaliar suas ações para diagnosticar pontos positivos e negativos, com vistas a aprender com os erros. Isto é passível de acontecer nos espaços de diálogo, como quando este retorna à Universidade por intermédio dos grupos de estudo, em que os docentes conversam com pares e aprendem a profissão, no contato com outras realidades. Em razão disso, “[...] entendemos que é importante, enquanto professores, realizarmos os estudos de forma mais compromissada, visto que não é apenas a nossa formação que está em jogo, mas também a de nossos alunos.” (Abreu; Freitas, 2017, p. 13).

Haja vista tudo isso, esses autores contribuem para o desvelamento de que a sustentabilidade da inovação é garantida pela reflexão e transformação contínua da prática docente. Assim, os autores se aproximam dos pressupostos defendidos nesta Dissertação, quando postulam a noção de que quem inova o faz em relação a algo, diferenciando-se do que se defende aqui neste texto, ao expor que abertura, por sua vez, não implica inovação, porquanto acredita-se que, por meio da abertura, o professor é capaz de proceder à autoavaliação e aprender com os pares. Portanto, defende-se a argumentação de que o fazer docente requer constante inovação, que não significa apenas a inserção da tecnologia, porquanto se relaciona a possibilitar criatividade, interação, aprendizagem, reflexão, diálogo e mudança. É sair da rotina e incorporar todos os sujeitos na elaboração do conhecimento, não aceitando acriticamente o que está posto, mas situando-se como pesquisador, produtor de um saber, contribuindo com a ciência e com a formação humana. Na subseção a seguir, se discute sobre a categoria *Docência no Ensino Superior*.

## 2.6 Docência no Ensino Superior, Título, Autor, Objetivo, Ano

Denotam-se, no seguinte quadro síntese, os artigos selecionados da plataforma de buscas Scielo, com o adjutório do subdescriptor *Docência no Ensino Superior*. Evidenciam-se os títulos, autores das publicações, os objetivos e ano em que foram publicadas. Na leitura crítica do quadro, elaboram-se alguns apontamentos respeitantes à matéria comentada.

<b>Subdescriptor (SUB): Docência no Ensino Superior</b>			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Ano</b>
Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na Educação Superior na perspectiva de coordenadores de área	Felden, Eliane de Lourdes	Conhecer os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente no ensino superior.	2017
Didática e docência no	Cruz, Giseli	Discutir a relação entre	2017

ensino superior	Barreto da.	didática e docência no ensino superior, considerando três frentes analíticas: conceitual, contextual e investigativa	
Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação	Sordi, Mara Regina Lemes de.	Problematizar os sentidos e desafios dos espaços institucionais de apoio ao docente que atua no Ensino Superior	2019
Formar professores universitários: tarefa (im)possível?	Vasconcellos, Maura Maria Morita; Sordi, Mara Regina Lemes de	Problematizar ações formativas para a docência no Ensino Superior realizadas em Universidades públicas, com vistas a identificar riscos, tensões e desafios enfrentados pelos programas institucionalizados	2016
O desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência	Pryjma, Marielda Ferreira; Oliveira, Oséias Santos de.	Entender como se deu a aprendizagem para a docência de professores que atuam em uma instituição pública brasileira de Educação Superior	2016
Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários	Vosgerau, Dilmeire Sant'anna Ramos; Orlando, Evelyn de Almeida; Meyer, Patricia	Analisar quatro documentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), visando discutir o impacto da lógica do produtivismo acadêmico no desenvolvimento profissional docente a partir da compreensão do professor como intelectual	2017

Fonte: Elaboração da autora. 2023.

A categoria *Docência no Ensino Superior* engloba a profissão e sua atuação social e histórica, uma vez que compreende a formação inicial de professores, na graduação, bem como os processos de formação continuada, na pós-graduação. Por consequência, o professor universitário é apoio indispensável na formação dos professores da Educação Básica, assim como dos próximos que irão atuar no Ensino Superior. Dessa maneira, a docência na Educação Superior repercute na docência na Educação Básica, visto que estes professores irão influenciar na constituição da identidade e na profissionalização dos futuros professores. Eis por que Felden (2017, p. 4) ressalta que

O desafio de estudar e analisar a docência na Educação Superior continua presente no campo da pedagogia universitária como tema iminente, tendo em vista as pressões e demandas colocadas à Universidade na contemporaneidade. É um assunto complexo, que tem sido pensado e discutido em pesquisas e eventos afins, mas há um reconhecimento que ainda é pouco debatido no interior das instituições universitárias. Ao analisar a trajetória da Universidade, ao longo da história da educação, compreende-se que a docência assumiu contornos de acordo com as condições políticas, sociais, econômicas e culturais de cada época. As políticas públicas implementadas e as constantes demandas da sociedade exerceram e continuam impactando na docência, pois, à medida que a sociedade muda, a Universidade também constrói novas formas de atuação conforme as circunstâncias locais, regionais, nacionais e internacionais.

A Universidade, ao promover a formação profissional e científica de pessoal de nível superior, é uma instituição de ensino superior que, por meio do tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão – promove o desenvolvimento do senso crítico. Por esse motivo, a docência universitária torna-se desafiadora, porquanto é preciso desenvolver uma práxis, ou seja, a união dialética entre teoria e prática, o que exige reflexão e compromisso.

[...] é de se esperar que um professor, seja ele da Educação Básica ou do ensino superior, diante da responsabilidade profissional de ensinar determinados conhecimentos aos seus alunos, questione-se não apenas sobre o que ele próprio sabe acerca desse conhecimento (conteúdo), mas, acima de tudo, sobre a forma de agir pedagogicamente para que seus alunos desenvolvam sua própria compreensão desse conteúdo. Esse movimento de reflexão, que envolve tomada de decisão sobre como ensinar [...] (Cruz, 2017, p. 5).

Desse modo, o professor universitário, mesmo com títulos de mestre ou doutor, não é superior ao professor da Educação Básica, apesar de ser mais valorizado socialmente, tanto na dimensão salarial como no prestígio social. Em vista disso, o professor universitário também precisa estar nesse movimento de reflexão, procurando inovar e possibilitar uma aprendizagem lúdica e crítica, sempre apreciando e conceituando suas ações no diálogo com os alunos. Em razão disso, Sordi (2019, p. 4) revela que

[...] no campo da pedagogia universitária os conflitos se ampliam posto que boa parte dos professores universitários têm se mantido afastados dos saberes pedagógicos necessários para a consecução de seu trabalho docente e desestimulados a se embrenharem ativamente neste estudo, que ganha relevância na medida em que velhos modelos de ensino se mostram defasados em relação ao perfil de estudantes que frequentam os espaços universitários, defasados em relação aos desafios impostos pela sociedade do conhecimento e defasados em relação aos valores que precisam, mais do que nunca, presidir as atividades formativas desenvolvidas nos diferentes cenários de aprendizagem. [...]

A pedagogia universitária exige seriedade, pesquisa, estudo, produção de conhecimento, diálogo, aprendizagem constante e mudança, haja vista as novas perspectivas sociais e demandas do profissional que se está formando. No caso da formação de professores, torna-se ainda mais latente a noção de que o docente faça uma reflexão crítica de

sua prática, para que propicie aos futuros professores aprendizagens que venham a contribuir para sua futura atuação. Formar professores se delineia como desafiante, porque requer inovação, criatividade, relação teoria e prática, vínculo Universidade-escola, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, autorreflexão crítica e diálogo sobre a relação transdisciplinar dos conhecimentos científicos ante a frequente fragmentação realizada na escola.

[...] Se a docência parece ser um ‘ofício impossível’, que diremos, então, da tarefa de formar professores? O impossível se refere ao fato de que, em nossa profissão, não temos uma garantia científica que determine cada um de nossos atos, porque a docência exige revisitar a relação entre teoria e suas aplicações, a prática e suas armadilhas, já que oscilamos conforme somos teóricos ou práticos. Contamos sempre com a incerteza, o acaso e a complexidade, sobretudo, porque o resultado depende fundamentalmente da adesão do outro, que, por sua singularidade, pode frustrar nossos planos. (Vasconcellos; Sordi, 2016, p. 2).

A incerteza e a complexidade do trabalho docente também residem na necessidade de articulação entre distintos segmentos da sociedade, que por vezes lançam sobre a Escola e a Universidade toda a responsabilidade pela formação humana e profissional - assim como a incerteza e a complexidade do trabalho docente estão na evasão e na repetência, impedientes de que muitos concluam os processos formativos e que desmotivam também o docente, o qual se acha incapaz de estimular o gosto por aprender. Assim, “Na prática docente, as distintas situações vivenciadas pelos professores passam a influenciar diretamente a sua *capacidade de refletir* [...]” (Pryjma; Oliveira, 2016, p. 7, grifo do autor).

O professor não é professor apenas na Escola/Universidade, mas precisa levar sua atuação crítica, fugindo de uma ação impulsiva ou automática ao demandar por uma observação inicial, análise e reflexão, agindo como verdadeiro intelectual, que possui referências e argumentos que sustentem sua opinião, mediante a análise dialógica da sociedade. Em expressas circunstâncias, “[...] Compreende-se, portanto, o professor universitário como intelectual; e intelectualidade não se trata apenas de produção, circulação e divulgação científica, mas também de atuação política em diferentes espaços [...]” (Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017, p. 7). Isto possibilita a apropriação social do conhecimento, por meio da mediação cultural.

Considerando o que foi exposto, divisa-se o fato de que esses autores contribuem, quando revelam que o desafio de estudar e analisar a docência na Educação Superior continua no campo da pedagogia universitária como tema iminente. Esses autores aproximam-se do que se defende, nesta Dissertação, ao exprimir a ideia de que, em boa parte, os professores da Educação Superior conservam-se afastados dos saberes pedagógicos e



diferenciam-se do defendido neste escrito, ao revelarem que a tarefa de formar professores parece ser impossível, quando, na verdade, se postula neste texto que ela assume um caráter de inacabamento. Logo, argumenta-se, diferente do exposto, que a docência no Ensino Superior não surge ao acaso, visto que os profissionais que a vivenciam passam por um processo constante de formação, iniciando na graduação e sendo continuado na pós-graduação *lato sensu* (Especialização) e na pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), além de necessitarem da incessante pesquisa e escrita científica e, na maioria dos casos, já terem lecionado na Educação Básica, o que lhes possibilita aquisição ampla de saberes provenientes da experiência. Deste modo, à continuidade, dialoga-se sobre a categoria *Aprendizagem da docência*.

## 2.7 Aprendizagem da docência, Título, Autor, Objetivo, Ano

Revelam-se, no seguinte quadro síntese, os artigos selecionados da plataforma de buscas Scielo, com amparo no subdescriptor *Aprendizagem da docência*, evidenciando-se os títulos, os autores das publicações, os objetivos e os anos em estas que foram publicadas. Na leitura crítica do quadro, elaboram-se alguns apontamentos atinentes ao assunto sob relação.

<b>Subdescriptor (SUB): Aprendizagem da Docência</b>			
Ambiências formativas como <i>espaçostempos</i> de autorias no ensino superior	Santos, Rosemary dos; Amaral, Mirian Maia do.	Compreender como o formador se forma no contexto da cibercultura	2020
Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores	Cunha, Maria Isabel da.	Refletir sobre a aprendizagem da docência em espaços institucionais	2014
Aprendizagem do professor: uma leitura possível	Boas, Jamille Vilas; Barboas, Jonei Cerqueira	Revisitar o conceito de aprendizagem do professor à luz dos estudos de Jean Lave e Etienne Wenger	2016
Experiências de novos professores na transição para o ensino	Shanks, Rachel	Relatar os problemas enfrentados por professores em início de carreira durante a transição de professores do ano de indução para aqueles totalmente registrados na Escócia	2021

Memoriais e narrativas na formação de educadores da saúde: escritas de si, acompanhamento e mediação biográfica	Reis, Alessandra Martins dos; Souza, Elizeu Clementino de	Discutir questões relacionadas ao processo de acompanhamento, suas interfaces com as escritas de si e as disposições de investigação-formação mobilizadas pela escrita de memoriais de três educadores no campo da formação em saúde, na condição de preceptores no Programa de Residências da Fundação Estatal Saúde da Família (FESF-SUS) na Bahia	2021
O desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência	Pryjma, Marielda Ferreira; Oliveira, Oséias Santos de.	Entender como se deu a aprendizagem para a docência de professores que atuam em uma instituição pública brasileira de Educação Superior	2016

Fonte: Elaboração da autora. 2023.

A *Aprendizagem da docência* está intrinsecamente relacionada com a prática pedagógica, o exercício do magistério, o desenvolvimento profissional docente e, por conseguinte, com a formação de professores. Nessa perspectiva, “[...] não se pode pensar a formação docente sem que se considerem os elementos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais que se inter-relacionam de modo complexo, materializando-se e instituindo [...]” (Santos; Amaral, 2020, p. 3).

Estes elementos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais influenciam na aprendizagem do professor, pois provocam mudanças na atuação docente. Deste modo, a aprendizagem da docência acolhe aprendizagens na prática pedagógica, **sobre, na e para** a docência. Por isso, “[...] Estar em posição de aprendente exige uma mudança cultural, pois altera valores acadêmicos até então acarinhados. Envolve assumir a dúvida como valor e a incompletude dos esforços confrontados com os desafios cotidianos. [...]” (Cunha, 2014, p. 10).

Por causa disso, a aprendizagem da docência se faz em todo o percurso profissional e tem um caráter de incompletude, uma vez que o professor sempre terá que compreender a tarefa educativa que precisará realizar, bem como aperfeiçoar suas ações para

realizá-la. Em ocorrendo assim, “[...] a aprendizagem do professor tem diversas particularidades que precisam ser analisadas: envolve o conteúdo ensinado, os saberes pedagógicos sobre o conteúdo, as diretrizes curriculares, as relações sociais estabelecidas pelo professor, além do contexto [...]” (Boas; Barbosa, 2016, p. 2).

O professor que se encontra no período inicial de exercício da docência passa por uma série de transformações perante os desafios que enfrenta e necessita de apoio, visto que os três primeiros anos de atuação profissional são desafiantes e são passíveis de influenciar na continuação ou no abandono da profissão. No Brasil, não há este apoio efetivo do professor iniciante, porém, na Escócia, *exempli gratia*, têm-se um ano de indução, após a conclusão da formação inicial, tendo o apoio de um mentor e tempo destinado à aprendizagem profissional.

Em relação à aprendizagem profissional de professores iniciantes, há uma diferença marcante entre o primeiro e o segundo ano após a finalização da formação inicial de professores na Escócia. Professores do ano de indução possuem carga de docência reduzida para que possam dedicar 20% do seu tempo à aprendizagem profissional; um mentor é alocado para eles e eventos são organizados para essa classe de profissionais. Uma vez que o ano de indução é concluído, não há apoio contínuo, nem redução gradual do suporte, ou período de transição do ano de indução para o primeiro ano como professor totalmente registrado. (Shanks, 2021, p. 9).

Até mesmo nesse programa de inserção do professor na docência na Escócia, há falhas, reconhecidas pela inexistência de apoio contínuo. Esta proposta de indução, no entanto, se mostra inovadora em face da maneira como é tratado o professor iniciante no Brasil e no jeito como a maioria dos colegas de trabalho recepciona o novo professor, marcada pela competitividade e desunião, desvalorizando os saberes apreendidos na formação inicial e alegando que é somente na prática que se prontifica o docente

Por conseguinte, “[...] As narrativas de formação possibilitam reflexões e embates entre o passado e o futuro, implicando questionamentos sobre o tempo presente e sobre modos como os sujeitos refiguram sua identidade narrativa, através da escrita do memorial.” (Reis; Souza, 2021, p. 3). Em razão disso, para compreender a aprendizagem da docência, é preciso se debruçar sobre as narrativas de formação, compreendendo os percursos trilhados e as modalidades de enfrentamento dos desafios que surgiram na trajetória profissional, visto que “[...] A aprendizagem a partir da prática levará à experiência, desde que esta seja analisada e refletida de forma ampla para que se transforme e resulte um saber-fazer profissional.” (Pryjma; Oliveira, 2016, p. 9).

É fácil lobrigar, então, o fato de que esses autores contribuem, pois, para compreender a aprendizagem da docência, é preciso entender que os elementos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais perfazem uma interrelação de modo complexo

na profissão docente. Os autores se aproximam do pensamento postulado neste escrito dissertativo, ao afirmarem que a aprendizagem do professor tem diversas particularidades que precisam ser analisadas, diferenciando-se do que se defende, quando relatam que a aprendizagem a partir da prática levará à experiência, quando, na verdade, a aprendizagem da docência também necessita de estudos e diálogos na relação teoria e prática. Acredita-se que, se trazendo como complemento ao que foi exposto anteriormente, a aprendizagem da docência se inicia, oficialmente, na formação inicial, mas os graduandos já tecem compreensões com amparo em suas vivências na qualidade de alunos na Educação Básica. Ademais, as universidades têm um papel essencial na formação dos futuros professores e, à vista disso, da aprendizagem da docência. E, no exercício do magistério, no contato com os alunos e com os pares, o professor vai constituindo sua identidade profissional e vai aprendendo, com os erros e acertos, a profissão. Assim, a seguir, exprimem-se as conclusões a respeito dos achados do estado da questão.

## **2.8 Achados do Estado da Questão**

Durante a elaboração desse estado da questão, ficou evidente que o lúdico e a ludicidade são indispensáveis para a promoção de um estado de plenitude e de entrega total na educação, seja escolar ou universitária, ressaltando-se que o professor é um orientador, mas também um acompanhante do aprendiz. À vista disso, a formação inicial de professores, como categoria teórica, tornou-se subcategoria em decorrência da delimitação de o objeto de estudo focar nos professores formadores da graduação, no entanto, há de se reconhecer que esta conduz a reflexões teóricas e práticas sobre a docência, mobilizando saberes pedagógicos e curriculares, mas não tem potencial para preencher todas as lacunas reconhecidas e projetadas na licenciatura. Sendo assim, o desenvolvimento profissional não é algo que se esgota com a formação inicial, se vinculando à formação continuada e contínua.

Quanto ao desenvolvimento profissional docente, destacou-se que esse incorpora ações pessoais e coletivas, visto que o processo formativo do professor compreende desde suas relações interpessoais até suas experiências profissionais - o que também implica abertura para considerar novos problemas e renovadas ideias e, assim, procurar a conquista de mais pontos de vista.

No que se refere à prática pedagógica, um professor é um professor, ou seja, suas atribuições consistem em orientar a aprendizagem do aluno e, de modo geral, contribuir para aprimorar a qualidade do ensino. De tal sorte, as distintas situações vivenciadas pelos

professores influenciam na sua capacidade de refletir e as práticas pedagógicas acontecem por meio da mediação do professor, na união de teoria e prática. Decidiu-se, entretanto, retirar a categoria prática pedagógica, no intuito de possibilitar uma maior sistematização e tornar mais precisos os objetivos geral e específicos de pesquisa. Isso aconteceu, ao se levar o foco das investigações para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do docente universitário, que atua nos cursos de formação inicial de professores.

No que diz respeito à inovação, evidencia-se que esta, também, representa a transformação do processo de ensino e aprendizagem, bem como se vincula a criatividade, ludicidade e espontaneidade na educação, necessitando de abertura dos sujeitos para a adequação do tempo/espço da prática. Por esse viés, ainda, se aponta a necessidade de subsidiar práticas pedagógicas que articulem as experiências e saberes dos professores e alunos para sair da rotina e incorporar todos os sujeitos na elaboração do conhecimento, não aceitando acriticamente o que está posto.

Com relação à docência no Ensino Superior, compreendeu-se que esta acontece em universidades, centros universitários e faculdades, o que a torna um conceito amplo. Deste modo, nesta Dissertação, debruça-se sobre a docência na Universidade, nos cursos de formação inicial de professores. Por isso, com arrimo no estado da questão, assume-se como categoria, para privilegiar, de modo detalhado, o objetivo geral desta pesquisa, a categoria docência universitária. Deste modo, revelou-se que a Universidade tem a responsabilidade de formar, em instância inicial, professores, e a Escola, bem como os cursos de pós-graduação e de curta-duração promovem a formação continuada e contínua, mas o docente universitário é aquele que, com base nessa multiplicidade de experiências, se propõe pesquisar, escrever e vivenciar com os futuros professores espaços para diálogo entre escola e Universidade. Assim, a pedagogia universitária exige seriedade, pesquisa, estudo, produção de conhecimento, diálogo, aprendizagem constante e mudança.

Portanto, a aprendizagem da docência, também, se tornou categoria, por ser um dos pontos centrais que faz o elo entre docência e desenvolvimento profissional, sendo desenvolvida no exercício do magistério e em todo o percurso profissional, e com um caráter de incompletude, compreendendo por isso o conteúdo ensinado, os saberes pedagógicos, as diretrizes curriculares, as relações sociais e o contexto. Daí por que é durante toda a carreira profissional que o professor vai constituindo sua identidade profissional e vai aprendendo, com os erros e acertos, a profissão.

### 3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Nessa seção capitular, abordam-se quatro categorias e duas subcategorias, que fundamentaram esta perquisição acadêmica em sentido estreito, se embasando pelos seus objetivos específicos, consistentes em analisar como a ludicidade reverbera na inovação na formação inicial de professores; discutir as influências da ludicidade, na atuação docente na formação inicial de professores, para o desenvolvimento profissional docente dos formadores; e refletir as repercussões da *ludicidade* para a aprendizagem da docência universitária. Assim, se inicia, dialogando sobre a docência universitária e a formação inicial de professores, partindo-se para o desenvolvimento profissional docente, seguindo para aprendizagem da docência e finalizando-se com o diálogo teórico sobre ludicidade e inovação.

#### 3.1 Docência universitária: diálogos com o exercício do magistério

A docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e aluno, no confronto e na conquista do conhecimento. Para desenvolvê-la, é fundamental iniciar pelo *conhecimento da realidade institucional*, procedendo a um diagnóstico dos problemas presentes na realidade em questão, os quais serão considerados como ponto de partida da discussão coletiva da proposta a ser posta em ação. (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 109, grifos autorais).

A docência universitária se exprime como desafiante, visto que tem como principal agente um professor que, com procedência nas inúmeras experiências tecidas em sua formação, irá mediar a formação de outros professores. Para se chegar à docência universitária, têm-se um extenso percurso formativo, oriundo da formação inicial – no curso de graduação – e se estende à formação continuada – nos cursos de pós-graduação. As experiências, contudo, lecionando na Educação Básica, também demarcam o posicionamento deste docente e influenciam em suas ações na Educação Superior. Assim, espera-se que o professor universitário seja formado em licenciatura e tenha atuado como professor na Educação Básica; contudo, em parte dos casos, chegam à docência universitária bacharéis, que, por sua vez, só estudaram e viveram um pouco da docência na pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado ou Doutorado.

De efeito, “A docência é uma profissão que se constrói cotidianamente num processo que se inicia na formação inicial e continua ao longo do exercício profissional dos professores. [...]” (André, 2016, p. 121). E esta falta de preparo dos professores universitários prejudica a formação, desenvolvida nestes contextos, que passa a ser meramente técnica e expositiva, visando à memorização e à reprodução de conceitos que são provados com suporte

em um teste.

Impõe-se evidenciar, porém, o fato de que estes docentes universitários também viveram experiências informais na família, na escola – enquanto alunos – e na comunidade, o que os faz ter um exemplo de docente ideal a ser seguido. Isto influencia nas tomadas de decisões e nas metodologias que irão desenvolver. Assim, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 1º, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (Brasil, 1996, p. 1). Em suma, a educação se vincula ao contexto social, político, econômico e cultural, fazendo com que o bacharel que chega à docência universitária também tenha constituído saberes referentes à história de vida e formação escolar. Nesse sentido, Imbernón (2012, p. 96-97) ressalta que

[...] a profissão docente universitária se desenvolve por diversos fatores: sua categoria acadêmica, a cultura das faculdades, as disciplinas, os departamentos, as Universidades, o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições em que se trabalha, a promoção dentro da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc., e, é claro, pela relação com os colegas, com os alunos e com a formação permanente que essa pessoa vai realizando ao longo da sua vida profissional. [...]

A categoria acadêmica abrange todos os que concluíram um curso de graduação e/ou pós-graduação. A cultura das faculdades é marcada por uma produção intelectual, cultural e científica. As disciplinas estudadas na Universidade se inserem em um currículo, que intenciona a formação teórico-científica e técnico-prática na profissão. Os departamentos na Universidade reúnem professores por área de conhecimento e atividades afins, seja no ensino, na pesquisa e na extensão. As universidades são instituições de ensino, pesquisa e extensão, constituídas por um conjunto de faculdades, destinadas a promover a formação profissional e científica de pessoal de nível superior. O salário do professor universitário, em relação ao professor da Educação Básica, é alto e condizente com o grau de formação exigido para esta atuação.

A demanda do mercado de trabalho no Ensino Superior cresce à medida que se expandem os cursos de graduação, o que depende do governo e de suas prioridades para a formação social. O clima de trabalho nas instituições em que se trabalha, na maioria das vezes, é marcado pela competição. As promoções dentro da profissão docente universitária da Universidade Federal do Ceará consistem em: I – Professor Auxiliar; II – Professor Assistente; III – Professor Adjunto; IV – Professor Associado e V - Professor Titular. As estruturas hierárquicas da Universidade passam pelo reitor e pelos pró-reitores, dirigindo-se

aos diretores das faculdades e coordenadores de curso, chegando aos professores dos componentes curriculares do curso e funcionários diversos – quais sejam: porteiros, vigias, técnicos administrativos e os funcionários que prestam serviços de limpeza, bem como os que trabalham nos restaurantes universitários. O ofício docente é marcado por entrada na carreira, estabilização, experimentação ou diversificação, bem como pela preparação para a aposentadoria.

*In hoc sensu*, as promoções dentro da profissão docente universitária na Universidade Estadual do Ceará – UECE, instituição escolhida para a realização da pesquisa de campo, de acordo com a Resolução nº 1686/2021 - CONSU, de 18 de junho de 2021, acontecem com seguintes requisitos: I) à Classe Assistente, ser portador do grau de mestre(a); II) à Classe Adjunto, ser portador do título de doutor(a); III) à Classe Associado, ser portador do título de doutor, cumprir o interstício de 365 (trezentos e sessenta e cinco) dias na última referência da Classe de Adjunto e ser aprovado em processo de avaliação de desempenho.

Na relação com os colegas de trabalho, os discentes e a formação permanente, os docentes vão se formando e constituindo a identidade. Dessa maneira, “Os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas *experiências* do que é ser professor. [...]” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 79, grifos das autoras). É, entretanto, ante a prática pedagógica e aos desafios do contexto de atuação docente no Ensino Superior que se formam e reelaboram seus saberes profissionais. Em vista disso, García (1999, p. 243) revela que

As funções que tradicionalmente se têm atribuído ao professor universitário são as de docência e investigação. Não significa que os professores universitários não realizem outras tarefas (gestão administrativa, desenvolvimento universitário, organização de congressos, etc.), mas sim que é àquelas que os professores dedicam mais tempo e esforço. [...]

Além da docência e da investigação, os professores universitários desenvolvem atividades de extensão, como coordenar grupos de estudos e projetos de extensão, orientar bolsistas, nas leituras acadêmicas e na realização de trabalhos científicos, e concludentes, na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Ainda assim, é preciso constante preparo para o exercício da docência nos componentes curriculares, pois os estudantes da licenciatura têm o professor universitário como exemplo e levam parte das práticas vividas para sua atuação. Desse modo,

A atuação da Universidade na formação dos professores para a Educação Básica tem sido objeto de críticas e questionamentos pelo fato de que os cursos de licenciatura não vêm formando professores com os conhecimentos necessários para enfrentar as demandas e responsabilidades colocadas atualmente ao trabalho docente. (André,



2016, p. 215).

Em virtude disso, é notória a relevância da relação Escola-Universidade, visto que aproxima os saberes acadêmicos da prática pedagógica. São aspectos capazes de aproximar estas duas instâncias os cursos de extensão, de curta duração, de pós-graduação e outras distintas vivências. Nesse contexto, é preciso formar um professor que integre conhecimentos, habilidades, crenças, valores, emoções e comprometimento.

Assim, “[...] a Educação Superior, com aulas por meio da criatividade e da ludicidade, deve propor uma nova postura pedagógica, a de aprender de maneira lúdica. [...]” (Simeoni, 2017, p. 75). Uma vez que, a ludicidade delinea-se, como perspectiva criativa e contribuinte no processo de socialização e na elaboração do conhecimento, como pressuposto primordial na formação de professores.

Isto posto, “[...] espaços lúdicos dedicados à preservação e divulgação da cultura do brincar podem exercer uma relevante contribuição na formação lúdica de professores [...]” (D’Ávila; Fortuna, 2018, p. 32). Por esse motivo, a prática pedagógica lúdica conduz a outra dinâmica no ensino e na aprendizagem, pois a proposta lúdica tem como pilares a criatividade e o prazer em ensinar e aprender, conduzindo a uma mediação didática inovadora.

Em adição, “[...] a docência e a investigação, juntamente com a gestão, constituem as funções mais relevantes do professor da Universidade. [...]” (García, 1999, p. 245). Tendo em vista esses aspectos, a formação de educador e professor implica formação para o exercício de uma profissão e, no caso do docente universitário, esta formação acontece num comprido período, que se inicia na graduação, passando pela Especialização, pelo Mestrado e pelo Doutorado e, para consolidar esta posição, passa também pelo concurso público, contendo prova objetiva, prova prática – aula e prova de títulos, quando é da rede pública.

Ademais, García (1999) também ressalta que, paralelamente, e além de ensinar, os professores universitários investigam. Mediante a investigação, os professores universitários aprofundam o conhecimento específico da sua área específica de estudo. Consequentemente, isso repercute no fato de os próprios discentes, como futuros profissionais, se familiarizarem com os problemas e perspectivas da atualidade, rigor e veracidade da disciplina objeto de estudo. Desse modo, a atitude de professor-pesquisador nasce na formação inicial, com a constituição de saberes, que são teóricos e práticos, sobre a pesquisa - uma vez que, aproveitadas as oportunidades de vivência desse pilar, que integra o tripé universitário, os futuros professores produzem pesquisas científicas e elaborarem relatórios, suscetíveis de publicação. Na formação continuada e na prática pedagógica, se dá continuidade a essas aprendizagens e se procura desenvolver nos discentes o intento de pesquisar.

Consoante a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura:

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (Brasil, 2006, p. 1).

Com relação ao curso de Pedagogia, cabe ressaltar que este proporciona o conhecimento dos fundamentos da educação – filosofia da educação, história da educação, sociologia da educação, psicologia da educação, a economia e política – dos conhecimentos didáticos e profissionais, bem como propõe o contato com as dimensões artísticas e culturais. *In hoc sensu*, os estudos teórico-práticos envolvem o debruçar-se sobre os autores clássicos, mas também ter vivências na sala de aula, desvelando a realidade docente que é descrita na teoria e conhecendo suas contradições e suas potencialidades. A investigação e a reflexão crítica, no que lhe diz respeito, se vinculam à observação crítica da realidade docente, tornando-a objeto de pesquisa, ou seja, fazendo uma demanda da própria ação docente e tornando-se professor-pesquisador. Logo, no curso de licenciatura em Pedagogia, se estuda também sobre a didática, como terreno de conhecimento, que abrange o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas. Transporta-se, também, para a senda da Educação contribuições de outras áreas, mencionadas em passagem anterior, concedendo fundamentação às atividades educacionais, à Educação de modo geral.

Assim ocorrendo, “A Universidade é, portanto, não apenas um espaço de ação, mas também de formação do professor da Educação Superior. [...]” (Felden, 2017, p. 3), pois nesta são propiciadas vivências que marcam e orientam a trajetória profissional. A formação desenvolvida na Universidade aufere destaque pela qualidade, em comparação àquela desenvolvida em faculdades e centros universitários, que priorizam o ensino, porque, na Universidade, se vivem múltiplas experiências em diálogo com a comunidade e com o contexto social.

Impende exprimir-se, no entanto, que, “Para ensinar, o professor necessita acionar a sua base de conhecimentos a fim de fazer escolhas e desenvolver ações visando a promover a aprendizagem de seus estudantes. Logo, ensinar é um processo que requer escolhas adequadamente fundamentadas. [...]” (Cruz, 2017, p. 6). Por esse viés, ensinar requer reflexão crítica e fundamentada, pois a educação se realiza com diversas finalidades, desde a formação científica, à de cariz humano, até à de feição técnica.

Mediante estes aspectos, Sordi (2019, p. 6) revela que

[...] cresce a legitimidade da criação de espaços de formação e apoio ao trabalho docente dos docentes universitários que promovam a edificação de uma docência socialmente pertinente. Cresce o sentido de exercermos nossos protagonismos, individual e coletivo, para enfrentarmos um cenário nebuloso no qual se mudam as narrativas sobre qualidade educacional na Educação Superior enquanto os processos decisórios se concentram nos paradigmas criticados como defasados. Um exame acurado sobre as necessidades formativas requeridas pelos docentes universitários se torna premente. Avaliar estas questões parece ser crucial para que soluções mais robustas possam ser acionadas ajudando os professores iniciantes e/ou ingressantes em Universidades públicas a não se furtarem de seu compromisso com a sociedade.

Uma docência socialmente pertinente, logo, é aquela que reflete sobre as problemáticas sociais, lançando sobre os discentes princípios éticos e críticos, para que estes não se deixem alienar ou enganar por concepções etnocêntricas e dominantes. Nesse sentido, Vasconcellos e Sordi (2016) destacam que a Educação Superior é afetada pelas crises econômicas, políticas e de sentidos e valores, em razão de sua responsabilidade de produzir e disseminar conhecimentos úteis ao desenvolvimento da economia global, impostas pelo sistema produtivo. Isto interfere no trabalho docente e nos sentidos da formação. Diante disso, Pryjma e Oliveira (2016, p. 7) evidenciam que

[...] os professores precisam administrar múltiplas questões, estabelecer disciplina e ainda atentar para o cumprimento de uma programação curricular, por vezes extensa e nem sempre pensada pelo coletivo dos professores. O que se percebe, em um contexto de múltiplas exigências, no qual o professor deve dar respostas e fazer encaminhamentos de demandas pré-existentes ou que se apresentam no decorrer de sua ação, é que este profissional fica cada vez mais distante de uma perspectiva investigativa sobre sua ação. A prática, neste caso, fica dissociada da pesquisa e da reflexão, o que não contribui para a qualificação de sua formação permanente.

São muitas as responsabilidades impostas ao docente, pois a docência é também permeada por variadas dimensões, como as dimensões políticas, econômicas e sociais. Dessa maneira, a escolha em permanecer na profissão é resultado das diversas experiências trilhadas pelo professor e da maneira como reagiu perante as adversidades.

Com relação à carreira docente universitária, “No Brasil, a formação dos professores universitários está, progressivamente, ficando sob responsabilidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* [...]” (Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017, p. 2). Ou seja, estes preparam minimamente para a docência universitária, porém percebe-se que esta formação foca mais na pesquisa científica e o que se tem de preparo para a atuação docente é apenas o componente curricular de estágio de docência, uma vez que nem a disciplina *Didática do Ensino Superior* é obrigatória para todos os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Portanto, “[...] ressalta-se que a pós-graduação *stricto sensu* concentra-se na formação do pesquisador e,

por vezes, silencia-se em relação à formação didático-pedagógica das novas gerações de mestres e doutores. [...]” (Vosgerau; Orlando; Meyer, 2017, p. 3).

Conclui-se que a docência universitária envolve essa variedade de circunstâncias expostas, anteriormente, e se caracteriza pela ação na educação, seja como professor, coordenador ou diretor. Assim como todas as profissões, denota desafios e modalidades de intervenção. Para ser exercida, impõem-se formação inicial e formação continuada. Por conseguinte, procurou-se conceituar o que é docência universitária, com o uso de variadas visões, caracterizar o papel da docência universitária para a formação dos futuros professores e discutir o que os estudos revelam sobre a docência na Educação Superior. Na próxima subseção, faz-se alusão à subcategoria *Formação inicial de professores*, conceituando-a, caracterizando-a e apontando as diversas discussões realizadas em torno deste segmento.

### ***3.1.1 Formação inicial de professores: reflexões teóricas***

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. (Veiga; D’Ávila, 2010, p. 15).

A formação inicial de professores demarca o início da profissionalização docente, visto que, mesmo que o futuro docente conduza saberes provenientes da formação escolar obtida na Educação Básica, é na formação inicial que, de fato, se inicia a formação profissional dos docentes. Em face disso, acredita-se que a docência não é dom nem vocação, mas profissão, que, sendo uma atividade especializada dentro da sociedade, é exercida por um profissional que desempenha a tarefa de educar, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Por conseguinte, Veiga e D’Ávila (2010, p. 41) explicitam que a

[...] Formação do educador e professor implica formação para o exercício de uma profissão. A profissionalização docente é algo que se constrói, estando apoiada em saberes diversos que dizem respeito ao conteúdo da disciplina, aos aspectos didático-pedagógicos, além de inúmeros saberes da vida escolar, tão essenciais quanto aos anteriores, como os saberes afetivos [...] sem deixar de lado, igualmente, o aspecto organizacional da escola. [...]

A formação inicial de professores desenvolve-se nos eixos teórico-científico e técnico-prático da profissão, dado que se procura desenvolver uma formação sustentada por princípios da ética, da contextualização, da práxis, da autonomia e, principalmente, da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; entretanto, a formação inicial é apenas a primeira etapa da profissionalização, em decorrência da necessidade da formação continuada e contínua.

[...] *formação* assume uma posição de ‘inacabamento’, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona uma preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo. [...] (Veiga; D’Ávila, 2010, p. 15, grifo do autor).

Dessa maneira, além de se vincular aos saberes oriundos da formação escolar, a formação inicial também se vincula à história de vida do futuro docente e se caracteriza como um processo multifacetado, plural, que tem início e jamais opera um fim. Conseqüentemente, esta possui variados atributos e características, sendo marcante para a futura formação escolar/universitária a ideia de que estes professores irão mediar no devir, por abranger distintos grupos sociais, assim como para desvelar desigualdades socioeconômicas e suscitar a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes.

Isto posto, García (1999, p. 19, grifo do autor) ressalta que

[...] a formação pode ser entendida **como uma função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se de uma **formação como instituição** [...]

Com efeito, a formação inicial de professores exprime-se como uma função social, um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa e uma formação como instituição. Em vista disso, a formação compreende uma análise crítica sobre a realidade socioeconômica e o papel e importância da Educação perante este contexto, além de ser também um momento que contribui para o amadurecimento e o desenvolvimento dos entendimentos pessoais, com arrimo nas vivências singulares, sobre o saber-fazer e saber-ser docente. Também se tem a formação como instituição, em que a Universidade ganha destaque pela excelência na formação, ao contemplar as dimensões educacionais, históricas, políticas, filosóficas, sociológicas, científicas e criativas da profissão.

Giovinazzo Junior (2017, p. 4) aponta, entretanto, que

[...] prevalece uma situação em que é priorizada a formação técnica em detrimento de uma proposta que possa articular educação, formação docente e política, já que nada é formulado em termos de fazer com que os cursos de licenciatura ganhem em consistência teórica.

A formação técnica objetiva unicamente estabelecer uma mão de obra especializada. Na sociedade capitalista, isto significa alienar para conquistar, dividir para colonizar, focar em metas e notas para desfocar da necessidade de reflexão. Assim, o professor técnico desenvolve um ensino técnico e forma alunos que se adequem ao mercado de trabalho sem questionar o que está posto, pois devem deixar-se domesticar pelo patrão.

As necessidades sociais envolvem as relações humanas e o sistema capitalista, que permeia toda a sociedade. Nesse sentido, a educação é propícia a ser propulsora de um rompimento com a continuidade da exploração da classe pobre, ao permite-lhes a ascensão social. Considerando, no entanto, que ideologia capitalista permeia o sistema educacional e a estrutura docente, o professor é um trabalhador que está inserido em um aparelho ideológico – a escola – no qual acontece a disseminação dos interesses da classe dominante.

A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educacional deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem da *profissionalidade ideal* é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação. (Nóvoa, 1995, p. 67, grifo do autor).

Dessa maneira, o professor ideal é reconhecido, pela lógica dominante, como aquele que inculca conhecimentos e, pela lógica da pedagogia histórico-crítica, como aquele que conduz a reflexão e atitude dialógica, levando os alunos à compreensão da realidade mediante os contextos político, social, econômico e cultural. De tal maneira, o ser professor envolve considerar conteúdos, objetivos, metodologias e avaliações, bem como princípios éticos, morais e sociais. Nessas circunstâncias, veio a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, que 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):

A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica; IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância; V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de

conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (Brasil, 2019, p. 3).

Perante isso, defende-se a formação docente para a educação de qualidade assente em bases científicas e técnicas, o que significa ser necessária uma formação docente que leve os futuros professores a fornecer, a todos os estudantes, as capacidades de que precisam para se apropriarem dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento e atuação social. Outrossim, faz-se necessária a formação dos profissionais do magistério como compromisso com o projeto social, político e ético, visto que o papel da educação é propiciar a formação humana e cidadã indispensável para a atuação social, política e ética. Além disso, impende haver uma formação articulada com o que intenta o Ministério da Educação (MEC) e também relacionando a teoria e a prática para contemplar ensino, pesquisa e extensão, sempre unindo Escola e Universidade. Demais disso, aponta-se a equidade, para atenuar as desigualdades sociais, e a formação continuada como componente essencial e que deve ser realizado pelos professores. Também se ressalta a necessidade de os professores estarem em constante formação, no seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. Assim,

A formação inicial deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado. A formação inicial, como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, deve evitar dar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista [...] A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade [...] É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude investigativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. [...] (Imbernón, 2011, p. 68-69).

Precipuamente, proporcionar as bases para a formulação do conhecimento pedagógico é função importantíssima, que, por isso, deve ser conduzida com seriedade, diálogo e participação. A socialização profissional e a assunção de princípios e regras práticas são realizadas por intermédio dos grupos de estudo ou projetos de extensão, assim como nos estágios, em que se interagem com docentes mais experientes. A bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal requer estudo frequente, pois a profissão não se desenvolve no acaso ou no improviso, sendo indispensáveis seriedade e compromisso para constituir esta bagagem, o que também implica decisão por parte do futuro docente. Conduzir a um conhecimento válido e gerar uma atitude investigativa e dialética demanda pesquisa, atitude e comportamento de professor/pesquisador, que observa, reflete e

se avalia, partindo, após isso, para o desvelamento da realidade por via da pesquisa.

Veiga (2004, p. 13) evidencia que,

Nos cursos de formação do profissional da educação, o ato de ensinar desenvolvido pela escola é, muitas vezes, abordado do ponto de vista da alteração das relações que ocorrem entre os elementos que constituem a prática pedagógica: o professor, o aluno, os conhecimentos, os procedimentos, os recursos e as tecnologias utilizadas. [...]

Ensinar, também, vincula-se aos elementos que constituem a prática pedagógica, mas os transcende, porque se orienta em objetivos interligados aos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal. Desse jeito, ensinar é preencher de significado a vida do discente, é acessá-lo por completo, para formá-lo integralmente, e isso só é possível por meio da ludicidade. Por isso, defende-se o argumento de que

A inclusão nos currículos dos cursos de formação de professores de disciplinas que aprofundem o debate sobre diferentes aspectos da ludicidade e que ponham luz sobre uma perspectiva lúdica de ensino é uma medida imprescindível, mas será igualmente inócua se adotarem a mesma perspectiva tradicional a que se opõem. (D'Ávila; Fortuna, 2018, p. 32).

É preciso estudar sobre a ludicidade e vivê-la, a cada dia mais, na sala de aula, porque o professor é um orientador, assim como um acompanhante do aprendiz, por isso, não basta ver só a teoria, mas necessita aprender experimentando. Se o professor não for lúdico, não conhecer o que é viver uma experiência lúdica, como irá possibilitar a presença da ludicidade em sua futura prática?

Ao viver a ludicidade, como pontua Kishimoto (2011), a pessoa sai desta experiência didática em direção ao contexto social sensibilizada para assumir-se significadora dos papéis que desempenha, sensibilizada para o ato criador e a importância do jogo como recurso didático, no preparo e no exercício da criação docente. Dessa maneira, defende-se a presença da ludicidade no currículo dos cursos de formação inicial de professores.

Desse modo, de acordo com Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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), em seu artigo 7º, expressa que

A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores: I - compromisso com a igualdade e a equidade educacional, como princípios fundantes da BNCC; II - reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e



pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; III - respeito pelo direito de aprender dos licenciandos e compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares que o professor em formação poderá vivenciar com seus próprios estudantes no futuro; IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho no curso e para o futuro exercício da docência; V - atribuição de valor social à escola e à profissão docente de modo contínuo, consistente e coerente com todas as experiências de aprendizagem dos professores em formação; VI - fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional; VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado; VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino; X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório; XI - estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando; XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros; XIII - avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências deste Parecer e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências de melhoria na qualidade da formação; e XIV - adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira. (Brasil, 2019, p. 4-5).

A formação inicial de professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, mostra que a organização curricular desta é associada ao sistema educacional, que compreende a Educação Básica – formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e a Educação Superior. A formação pretende estabelecer conhecimentos inerentemente alicerçados na prática e expressos pelo compromisso com a aprendizagem dos futuros professores, sempre atribuindo valor social à escola e à profissão docente.

Procura desenvolver, também, três aspectos indispensáveis ao professor - **responsabilidade, protagonismo e autonomia** - na integração entre a teoria e a prática, principalmente, na valorização dos estágios supervisionados e no respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis, efetivando o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, o que é capaz de suscitar a ludicidade - sempre avaliando a formação, por meio de pesquisas, assim como adotando uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais. Daí se

percebem o enorme desafio e a pluralidade de aspectos a serem contemplados pela formação inicial, em seu currículo - currículo que, justamente, é a totalidade das experiências, sendo, portanto, um programa de formação. Por isso, “[...] Mais do que transmitir determinados conhecimentos e valores é necessário abarcar todo um conjunto de situações, que assimiladas por seus alunos, possibilitariam a eles a inserção exitosa na vida social [...]” (Giovinazzo Junior, 2017, p. 12).

Relativamente à organização dos cursos em nível superior de licenciatura, de acordo com Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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), em seu artigo 10º e 11, revela-se que

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução. Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (Brasil, 2019, p. 6).

A formação, deste modo, é dividida em três grupos: os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC; prática pedagógica no estágio supervisionado e nos componentes curriculares dos Grupos I e II. Sendo assim, a formação inicial prioriza o conhecimento adquirido por meio da pesquisa científica, que é racionalmente válido e justificável, passível de ser alcançado nos estudos, observações e experimentações - além dos conhecimentos obtidos desde o micro ao macro sistema educacional, considerando-se também os conhecimentos necessários para a prática docente, relacionados, por sua vez, ao planejamento, metodologias e avaliação escolar pautados no currículo da BNCC. Na formação inicial, é indispensável o contato com a prática pedagógica, quer seja no estágio quer seja nas demais vivências curriculares e extracurriculares.

Em adição, Negrine (2014, p. 216) denota que

Os adultos geralmente atribuem grande valor ao jogo, mas de forma geral evidenciam pouca preparação para compreender o jogo numa perspectiva simbólica, para fazer a leitura e para implicar-se. Nesse sentido, a formação de um pedagogo que trabalha com crianças deve também abranger uma formação pessoal [...]

Desse modo, faz-se necessário contemplar a formação pessoal, pois o aprender a como ensinar é um processo pessoal que tem por objetivo auxiliar o professor na aprendizagem da compreensão e desenvolvimento profissional. Uma vez que cada professor, com base nas próprias experiências, tece compreensões a respeito do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e, em função disso, decide como irá mediar todos estes aspectos. Em virtude disso, acredita-se que a ludicidade na formação dos educadores é capaz de articular a relação entre a teoria e a prática, e vê-se que “O jogo como recurso pedagógico tem objetivos educacionais a atingir: o aluno e seu processo de aprendizagem fazem parte da elaboração e orientação desse objetivo para chegar à construção de seu conhecimento.” (Rau, 2012, p. 69).

Por consequência, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015, que 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, em seu artigo 7º:

O (A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de Educação Básica. (Brasil, 2015, p. 6-7).

Por esse motivo, ao concluir a formação inicial, o licenciando deve conhecer a escola em sua complexidade e reconhecer a função que esta tem na formação humana e cidadã, da mesma maneira que precisa conhecer, de modo teórico e prático, a pesquisa e a atuação profissional do professor, que é inerente à sala de aula, mas também a transcende. Na crítica dos processos de formação, Giovinazzo Junior (2017, p. 15) pontua que

Destaque-se que os cursos de formação de professores, ainda que expressem as contradições e ambiguidades presentes na sociedade administrada, enquadram-se nesse modelo que prima pelos desempenhos especializados, de um lado, e que promovem a aceitação dos valores da economia política e a padronização do

comportamento, de outro. É dessa maneira que se concebe aqui o nexos entre pseudoformação e racionalidade tecnológica. [...]

Nessa perspectiva, aponta-se que os cursos de formação de professores primam pelos desempenhos especializados e promovem a aceitação dos valores da economia política e a padronização do comportamento. Em virtude disso, não promovem uma formação crítica e reflexiva, contribuindo para a conformidade e aceitação das condições de desigualdade e de desvalorização da categoria docente.

Por conseguinte, de acordo com Leite, Ribeiro, Leite e Uliana (2018), há alguns fatores que fazem parte da história da formação inicial de professores e que a desafiam a superá-los ou amenizá-los em nome da melhoria da formação docente e da Educação Básica: a desarticulação da proposta pedagógica em relação à organização institucional dos cursos de licenciatura; o isolamento das instituições formadoras diante das novas dinâmicas culturais e demandas sociais apresentadas à educação escolar; o distanciamento entre a formação docente e os sistemas de ensino da Educação Básica; a desconsideração do repertório de conhecimentos dos docentes em formação; a falta de clareza sobre quais são os conteúdos que o futuro professor deve aprender e a restrição da atuação do futuro professor à regência em sala de aula, sem considerar as demais dimensões da sua atuação profissional.

Por expressa razão, Aranha e Souza (2013, p. 16) evidenciam que

Pensar, pois, a formação docente no contexto da crescente luta da educação pelo reconhecimento da diversidade, é questão fundamental. Se não se trata de questão acadêmica nova, sua visibilidade pública não remonta talvez a mais que uma ou duas décadas. Ora, reside exatamente aí a dificuldade de se fazer da escola o lugar das respostas imediatas que, de modo geral, se quer da educação. [...] (Aranha; Souza, 2013, p. 16).

À vista disso, deve-se tratar da diversidade cultural na formação e na prática docente, por intermédio de temas transversais, que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que perpassam todas elas. Conseqüentemente, se deseja uma forma ampla e significativa, que não nutra apenas de saberes acadêmicos, mas de conhecimento sociocultural, para que se respeite e valorize todas as culturas que permeiam a sociedade atual.

Logo, “[...] Reitero a visão dos cursos de formação docente e da escola como espaços de crítica e de pesquisa [...]” (Moreira, 2021, p. 12). É pesquisa científica que vai além da investigação e produção de novas compreensões, pois se relaciona com a própria atuação social dos sujeitos, que passa a ser crítica e fundamentada por conceitos teóricos e práticos, provocando a práxis.

Desse jeito, Matos, Almeida e Candeias (2021, p. 9) afirmam que “A

institucionalização da formação de professores do ensino primário em escolas próprias para esse efeito, escolas normais primárias ou Escolas do Magistério Primário, levou ao desenvolvimento de um conhecimento específico para o ensino, o saber objetivado [...]”. Então, desde o momento em que surgiram as escolas normais, a profissão passou a se consolidar como atividade que não depende apenas de algo subjetivo, de uma situação particular do sujeito, como defende o conceito de dom e vocação; no entanto, nas escolas normais, desde cedo, surgem manuais que disciplinam os saberes profissionais. Em consonância, se defende a escrita dos futuros professores, das suas percepções sobre as experiências teóricas e práticas vividas no curso.

Guedes-Pinto e Kleiman (2021) exprimem que ao terem a oportunidade de narrar os desafios, as dúvidas, as intervenções e participações em sala de aula junto às professoras e suas turmas, as estudantes manifestam, com as próprias palavras, suas percepções e entendimentos sobre ser professor, enquanto constroem, simultaneamente, nas aulas da disciplina do curso, uma identidade profissional. Acredita-se que, por meio de suas escritas, há condições de se aproximarem dos múltiplos sentidos que cercam a identidade docente dos “estudantes-quase-professores” em decurso de aprendizado de sua profissão.

Por este ponto de vista, “Sublinhamos que a formação inicial do indivíduo para a docência encontra-se amparada por ordenamento legal e que a sua construção identitária será uma construção elaborada ao longo do seu exercício profissional.” (Bernado; Vasconcellos, 2021, p. 6). Em complemento, a formação inicial não prepara para todas as adversidades, pois é na experiência que a identidade se estrutura e se guia e, com isso, se dá o desenvolvimento profissional. Assim, no cotidiano de exercício da profissão, em decorrência do contato com os pares e os estudantes, o professor vai descobrindo maneiras de romper com as adversidades e obter êxito nos objetivos propostos à sua atuação.

Com relação à história da formação de professores no Brasil, Silva, Guilherme e Brito (2023) revelam que a formação de professores se desenvolveu no Brasil, a exemplo de outros países, de acordo com três grandes momentos. O primeiro, até meados do século XIX, é marcado pela ausência de programas de formação e pelo aprendizado profissional baseado na prática e observação, seguindo a lógica ‘mestre e aprendiz’. Em seguida, nos séculos XIX e XX, adotou-se a lógica de preparação teórica, com a formação se realizando por meio das escolas normais. No terceiro momento, a formação de professores adquiriu progressivamente um estatuto universitário, tornando-se independente da profissão. Nesse contexto, por ser vinculada ao ensino e à educação, a formação de professores perpassa o contexto social, econômico e político, estimulando o senso crítico. Em vista disso, as dimensões teórico-

científicas e as técnico-práticas precisam ser mobilizadas para que o conhecimento sistematizado sobre a docência seja ampliado, e isso é o que se espera do terceiro momento da formação de professores, que acontece na Universidade e no diálogo com a escola.

Nóvoa (2022), no entanto, se refere a três ausências ou incompreensões que conduziram à formação de professores para a encruzilhada em que se encontra, quais sejam, em primeiro lugar, a desatenção às dimensões institucionais, em segundo, a depreciação das questões profissionais e, em terceiro, a omissão dos referenciais públicos. Por isso, é preciso superar estas ausências e lutar por uma formação de qualidade, visto que, de acordo com Cruz (2017), é de se esperar que um professor, seja ele da Educação Básica ou do Ensino Superior, ante a responsabilidade profissional de ensinar determinados conhecimentos aos seus discentes, questione-se não apenas sobre o que ele próprio sabe acerca desse conhecimento (conteúdo), mas, acima de tudo, acerca da maneira de agir pedagogicamente para que seus discentes desenvolvam a própria compreensão desse conteúdo. Esse movimento de reflexão envolve tomada de decisão sobre como ensinar.

Por vezes, entretanto, o processo de formação é meramente repetitivo e acrítico, fazendo com que se compreendam teorias, mas não se vislumbre a aplicação destas na prática. Assim, defende-se o ponto de vista de que “[...] O processo de formação do educador precisa ser reconfigurado de modo mais amplo, crítico, rigoroso, afastando-se de aprendizagens meramente instrumentais. [...]” (Sordi, 2019, p. 5). Ou seja, é imprescindível que a formação do professor não procure apenas encaixar-se pragmaticamente ao que o mercado demanda, sendo, portanto, reflexiva; pois, “[...] formação surge integrada em processos que valorizam concomitantemente o desenvolvimento individual e o desenvolvimento da organização.” (Almeida, 2020, p. 5).

A formação de professores é passível de acontecer em cinco tipos de instituições de Ensino Superior quais sejam: a Universidade, a Faculdade, o Centro Universitário, o Centro de Educação Tecnológica e os institutos federais. Defende-se, porém, as universidades como espaços primordiais, por serem pluridisciplinares, públicas ou privadas, abrangendo diversas áreas de conhecimento e atendendo à comunidade. Isto enseja a vivência do ensino, da pesquisa e da extensão. Desse modo, Magalhães Júnior e Cavaignac (2018) ressaltam que os saberes adquiridos na formação inicial, associados às experiências de vida próprias e diferenciadas, aos saberes provenientes da participação em grupos de estudos, estágios supervisionados, atividades de pesquisa, monitoria, entre outras, e aos saberes oriundos da pós-graduação e da experiência de sala de aula na Educação Básica e no ensino superior, possibilitam aos professores o desenvolvimento da prática docente ao largo de sua carreira. E

grande parte dessas vivências só acontece na Universidade.

Isto possibilitará, por meio da Educação, se libertar da ingenuidade e abraçar o pensamento crítico, uma vez que não se pode apenas reproduzir interpretações alheias, o que contribuiria para a alienação. Coloca-se, mediante isso, a reflexão como particularidade intrínseca ao trabalho crítico e emancipatório, no recinto escolar. Isso impulsionará a autonomia e vai inserir os estudantes em circunstâncias de questionamento. Assim, é indispensável “[...] assumir a luta por um tipo de formação que leve em consideração o campo de lutas entre forças contraditórias, privilegiando uma educação emancipadora e a qualidade social [...]” (Vasconcellos; Sordi, 2016, p. 10). Em função disso, a atuação docente exige também motivação, criatividade, ânimo e dedicação, o que está relacionado ao gosto pelo que se faz. E, com relação a isso, Davoglio, Spagnolo e Santos (2017, p. 2) evidenciam que

Professores motivados para aprender e ensinar tendem a potencializar sua prática educativa cotidiana e ao mesmo tempo conseguem estimular os educandos para engajarem-se na aprendizagem. Pensar a motivação envolve uma diversidade de variáveis, englobando motivos intrínsecos (ou seja, oriundos das expectativas e valores internos) e extrínsecos (isto é, oriundos do ambiente e dos elementos sociais). [...]

Os motivos intrínsecos e extrínsecos da motivação da profissão conduzem os profissionais ao desenvolvimento de atividades com maior disposição e inovação, além de se manterem atualizados e adquirirem reconhecimento funcional. Isto amplia os saberes profissionais e da experiência, pois, como Pryjma e Oliveira (2016) revelam, os saberes de que um profissional dispõe, associados aos variados contextos onde estes saberes são vivenciados e compartilhados, são compreendidos como saberes que abarcam muito de si mesmo. De outra parte, no entanto, trazem também marcas das inter-relações e das imbricações humanas. Portanto,

Para que o professor não seja alienado as exigências impostas pelo contexto capitalista, mas que seja um trabalhador que resista e lute pelo seu trabalho, é preciso ter uma consciência política que possibilite a compreensão da totalidade do seu trabalho. Compreende-se que essa consciência política se inicia com o próprio reconhecimento do lugar em que o professor se posiciona socialmente, ou seja, que ele se reconheça parte da classe trabalhadora, para que o corpo profissional docente tenha força e se constitua enquanto unidade partícipe da classe trabalhadora. (Silva; Santos, 2021, p. 15).

Conclui-se que é essencial a consciência política do docente, para que se reconheça parte da classe trabalhadora e se comprometa a formar cidadãos críticos e participativos, que reflitam e compreendam as relações inerentes ao contexto social. A formação de professores inicia com a graduação, em cursos de licenciatura, caracterizada como formação inicial, e se estende à formação continuada, sendo também um lugar de luta,

em constante constituição e desconstituição, de vários modos de ser e estar no fazer docente.

Procurou-se mostrar a categoria formação inicial de professores, conceituar o que é formação inicial de professores, com o uso de várias visões, caracterizar o papel da formação inicial de professores para a docência e discutir o que os estudos revelam sobre a formação inicial. No segmento que vem agora, são expostas discussões em torno da categoria *Desenvolvimento profissional docente*, sob o modo de entender da teoria estudada.

### **3.2 Desenvolvimento profissional docente: os diversos percursos da trajetória formativa**

“[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. [...]” (Imbernón, 2011, p. 47).

O desenvolvimento profissional docente acontece em todo o percurso profissional, iniciando-se na formação inicial e se estendendo à formação continuada e ao exercício profissional docente, sendo, por isso, aspecto que demarca a formação permanente. Ser professor é tarefa desafiante, em meio à sociedade alienada e à educação fragmentada. São necessários, pois, ousadia, pesquisa, estudo e criatividade, bem como motivação para estar sempre à caça da aprendizagem.

Na Pós-Modernidade, surgiu a sociedade da informação, essencialmente informática e comunicacional. Com isso, o avanço tecnológico possibilitou o desenvolvimento da inteligência artificial, o que, por sua vez, produziu influxos na Educação, na produção do conhecimento, assim como na escrita e na pesquisa científica. Em primeira análise, a inteligência artificial mostra-se um meio que, ao se adaptar à realidade do estudante, sana dúvidas e facilita o acesso ao saber.

Como exprime, contudo, Paulo Freire, ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a própria produção. Desse modo, impõe-se a reflexão crítica e o diálogo, estimulando-se também a leitura, a escrita e a produção de conhecimentos na argumentação e entendimento da realidade. Assim, o desenvolvimento profissional docente acontece no diálogo com as tessituras que permeiam o contexto social vigente, tal como na



interação com os pares e com os estudantes, sempre utilizando as ferramentas tecnológicas como meio e não finalidade.

[...] o desenvolvimento profissional, entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, directores) deve aprender algo (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num contexto concreto (escola, Universidade, centro de formação), implica um projecto, desenvolvimento e avaliação curricular. [...] (García, 1999, p. 193).

O desenvolvimento profissional implica planeamento do que será aprendido, além de um contexto concreto em que seja realizado e de uma avaliação para se identificar o que é modificável e o que contribui para a aprendizagem docente. Ser professor integra uma multiplicidade de ações e de interações. O início da profissionalização docente ocorre na formação inicial, que, por sua vez, é um espaço para refletir, aprender e conhecer sobre a Educação e a respeito da finalidade da ação docente. Não se restringe, entretanto, a formação a essa etapa, pois a experiência profissional, a formação continuada e as interações estabelecidas no ambiente de trabalho são pontos cruciais no desenvolvimento profissional docente. O professor, portanto, nunca deixa de aprender e de se constituir profissional.

A compreensão do conhecimento profissional docente é central para pensar a formação de professores, nomeadamente nas suas dimensões *institucionais*, *profissionais* e *públicas*. [...] juntar os três termos da expressão *conhecimento-profissional-docente*: um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (*contingente*); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção (*coletivo*); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (*público*). (Nóvoa, 2022, p. 8; grifo do autor).

O conhecimento profissional docente é, portanto, elaborado na prática pedagógica e na inter-relação com o coletivo, projetando-se para fora da esfera profissional, por contribuir para a formação humana mediante seu exercício. O saber ser se relaciona à identidade profissional docente e é algo singular e constituído como consequência de todas as vivências.

Em complemento, segundo a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), em seu artigo 3º,

As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I -

conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. (Brasil, 2020, p. 2).

Assim, é exigido do docente conhecimento dos saberes, o que justifica a necessidade de o professor realizar pesquisas e estudos científicos, registrar os desafios da prática e elaborar modalidades de ação. Em razão disso, também é delegado ao docente propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, por meio da condução de metodologias de ensino e processos de aprendizagem. De tal modo, se explicitam a necessidade do conhecimento funcional, a prática e o engajamento profissionais, aspectos contemplados na formação inicial e continuada e na atuação docente. Consequentemente, Imbernón (2011, p. 48) revela que

Falar de desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde esse possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional.

O espaço onde ocorre o desenvolvimento profissional entremeia-se na Escola e na Universidade, seja como mediador ou como participante de experiências que o façam reconhecer o caráter profissional específico, pois ser professor não é questão de dom ou vocação. Por esse viés, o professor desempenha um ofício bem complexo, regulamentado por documentos normativos nacionais, estaduais, distritais e municipais, assim como por princípios éticos, políticos e estéticos. Defende-se, então, a ideia de que o professor não tem o dom de ensinar, mas a capacidade de aprender o seu ofício.

Segundo a Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), em seu artigo 4º,

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (Brasil, 2020, p. 2).

Isto posto, é indispensável a formação continuada para aprender a profissão. Cada profissional, no entanto, tem compreensões singulares, pois as fontes que estudou, os lugares onde atuou e os momentos e fases de estabelecer e reestabelecer a profissão sobram como distintos. Por isso, é complexo querer generalizar as experiências dos docentes, uma vez que alguns têm a possibilidade de pesquisar, enquanto outros se encontram em condições

estruturais inadequadas para estarem em formação continuada e realizarem pesquisas. Para se desenvolver, entretanto, o professor precisa ter acesso à formação e ter condições de se inserir nesse âmbito formativo, porque, muitas das vezes, a jornada de trabalho, o salário e as condições de trabalho não são propícios para essa inserção.

[...] nosso trabalho e nosso desenvolvimento profissional não é algo somente idiossincrático, mas se estende aos nossos alunos, pois, de algum modo, é com eles compartilhado. Ao mesmo tempo em que elaboramos ações pedagógicas em nossas disciplinas, desenvolvemo-nos como formadores de professores. Para tanto, destacamos neste processo vivenciado que nosso desenvolvimento profissional é um *continuum* e a academia sempre nos exige muito e cada vez mais. Porém, o direcionamento que podemos dar a esse desenvolvimento precisa ser projetado (não, necessariamente, a uma só direção), mas refletindo sobre o que precisamos melhorar, complementar, porque o que já fazemos de melhor (nossos pontos fortes) nos impele a continuar, mas talvez não nos desafie a novos patamares de desenvolvimento. (Araújo; Gonçalves, 2022, p. 12).

Desse modo, é inadiável a reflexão sobre o que se precisa melhorar, complementar, quais aspectos são passíveis de ser mudados e como isso irá repercutir na atuação docente. Em face desses aspectos, para se desenvolver, o professor deve visualizar-se como incompleto, como um ser em constante aperfeiçoamento e dar abertura para a aprendizagem com os discentes e os colegas de trabalho. Dessa maneira,

Se não houver constante qualificação docente, o professor pode perder o entusiasmo pela profissão. Acredita-se que sem a realização de estudos sistemáticos com vista ao desenvolvimento profissional, o professor não consegue estabelecer e manter a capacidade de analisar as mudanças educativas, além de ter dificuldade de adaptar-se às novas exigências da educação contemporânea. (Nunes; Oliveira, 2017, p. 4).

A formação de professores é essencial e significativa para a profissionalização, e, com o desenvolvimento da formação continuada, assegura-se a atuação de profissionais mais preparados e capacitados dentro das salas de aula. Por isso, acredita-se que é difícil para os profissionais que encerram seus estudos com a formação inicial se aperfeiçoar e utilizar estratégias de ensino lúdicas, críticas e reflexivas.

Se ao professor não é dada a chance de refletir-agir-refletir sobre o que faz fica difícil, para ele entender o sentido e a importância de se trabalhar com essas atividades. Dessa maneira, não basta apenas que o educador experiencie atividades criativas, é importante, ainda, que estas experiências sejam a expressão de um significado para o professor. (Porto, 2014, p. 146).

É preciso, na formação inicial, viver experiências lúdicas, críticas e reflexivas e reconhecê-las como relevantes para a prática pedagógica e profissionalização docente. Assim, a profissionalidade se refere às competências que o professor adquire ao extenso de sua trajetória profissional, o que envolve ser criativo. A profissionalização, por sua vez, é um conceito mais geral, que engloba a profissionalidade e que se refere às constantes

aprendizagens integrantes do desenvolvimento profissional docente. Por esse ângulo, defende-se o argumento de que

[...] Conhecimento é o artefato básico do processo de competências, sem ele, não há como refletir, contrastar, identificar, caracterizar e, evidentemente, estabelecer relações complexas entre situações diárias, eventuais e transformar o trabalho e o sujeito. Estimular pode ser compreendido a partir de várias vertentes, como atividades pedagógicas que promovam desde interação do discente com o conhecimento, a prática, a metodologia, as técnicas, como ainda, o lado criativo, crítico, individual e coletivo, propondo desafios nos níveis cognitivo, social, afetivo e de reconhecimento acerca do contexto de atuação e possíveis transformações. Ainda, o professor pode estimular/motivar o aluno, no sentido de incentivar, valorizar, revelar e apontar esforços dos estudantes em direção a um objetivo, orientando-o e potencializando seus investimentos, por meio da autonomia e autoconfiança. Ensinar é uma atividade específica do docente, que envolve desde estratégias pedagógicas, seleção de conteúdos e metodologias de ensino e de aprendizagem até a interdisciplinaridade, na medida em que sua ação está interligada ao processo de aquisição de conhecimentos. Em especial, traz novas roupagens para os problemas que emergem no âmbito acadêmico e social. Perpassa a futura experiência de trabalho e desbrava novos caminhos e direções para lidar com a complexidade do mundo moderno. Compreensão pode ser apreendida a partir de várias perspectivas pelo viés cognitivo, essencial para leitura, escrita, interpretação e assimilação dos conteúdos e seu emprego em diversos contextos de aprendizagem e o domínio do conhecimento científico. Quando admite outra vertente, pode ser o movimento que possibilita a relação interpessoal, ao se colocar no lugar do outro, de ter empatia, solidariedade e sensibilidade para observar o mundo, sendo fundamental para a atividade coletiva e social no universo do trabalho e da escola, da família e dos amigos, em uma abordagem humanista. Pode corresponder tanto à ação do professor quanto à do aluno, no espaço pedagógico e fora dele, em que ambos respeitem e valorizem o papel de cada um no espaço acadêmico e invistam na proposta de ação conjunta direcionada à formação. A interação reporta que ensinar é uma especificidade humana, na linguagem freiriana, pois revela a aprendizagem mútua entre professor-aluno. A interação sujeito-objeto de conhecimento e sujeito apresenta a tríade fundamental ao processo de aprender, de modo a comportar sua dimensão social, para transformação do sujeito e da sociedade. (Polonia; Santos, 2020, p. 12-13).

Aqui são delineadas competências inerentes à profissionalidade docente, quais sejam: conhecer, estimular, ensinar, compreender e interagir. Conhecer é crucial para ser professor, pois é preciso ter domínio dos conteúdos a serem ensinados. Estimular é envolver os âmbitos criativo, crítico, individual e coletivo, bem como a autonomia e a autoconfiança. Ensinar não é transmitir e/ou transferir saber, mas dialogar em torno dele. Compreender é debruçar-se sobre a realidade docente e discente e ver além das aparências para possibilitar a aprendizagem significativa. Interagir é indispensável, quando se pretende lecionar, pois conduz ao respeito e à atenção com as aprendizagens e dúvidas.

Nessa lógica, Felden (2017) retrata que o conhecimento como emancipação precisa ser perseguido, isto é, as mudanças requeridas apontam que os fundamentos éticos, científicos, ideológicos ou paradigmáticos, em uma dimensão epistemológica e social, são tarefa possível de ser concretizada. É por tal pretexto que é necessária uma formação crítica e

reflexiva dos docentes.

Compreendemos, assim, a necessidade de espaços de formação que possibilitem a reflexão sobre os desafios vivenciados no contexto do exercício profissional da docência, considerando não só os conhecimentos pedagógicos necessários, como também a articulação com o projeto de formação universitária almejada. (Sordi, 2019, p. 14).

Em face desses pressupostos, acredita-se no potencial que tem o diálogo Escola-Universidade, em que docentes retornam a Universidade, em grupos de estudos ou projetos de extensão, para expor os desafios da prática e, no diálogo com futuros professores, com professores universitários e aqueles das mais distintas etapas da Educação Básica, refletirem criticamente sobre os rumos da profissão.

A docência universitária, deste modo, precisa estar articulada com o projeto de Educação defendido, quer seja técnica, acrítica, reprodutora, reflexiva e/ou emancipatória. Almeida (2020), por esse lado, pontua que a docência universitária se configura como uma área a requerer bastante atenção. Se, por um lado, é de certa forma pouco usual o questionamento sobre o exercício profissional dos docentes desse nível de ensino, mas ao qual se outorga a responsabilidade pela produção e divulgação do saber, de outra vertente, os desafios que se impõem ao ensino superior instigam à problematização dos modos como se ensina e aprende. Pelo exposto pretexto, afirma-se que

A experiência profissional não pode se limitar à ação e reflexão em si mesma e ao contexto institucional. Essa experiência necessita ser reconhecida como um processo de reflexão sobre o que se faz no cotidiano da escola/Universidade, constituindo conhecimento sobre o fazer docente e permitindo que o professor tome consciência da sua própria ação. (Pryjma; Oliveira, 2016, p. 9).

O professor precisa, então, refletir, atuando tanto na Universidade quanto na Escola. Portanto, se mostra o docente como produtor de conhecimentos, que intervém ao desenvolver um pensamento investigativo e ao sistematizar e registrar os conhecimentos que adquiriu durante esse processo. Nesse ponto de vista, “[...] só se faz docência na Universidade em função de um objetivo maior: formar na teoria e na prática os futuros profissionais.” (Freire; Fernandez, 2015, p. 6).

Nessa contextura, é preciso organizar um programa de desenvolvimento profissional docente que auxilie os professores durante toda sua trajetória profissional, para que reconheçam a importância de, em sua atuação, sempre coordenar, orientar, intervir, articular, motivar e avaliar, tanto a si como em relação aos estudantes. Nessa perspectiva, Mello e Freitas (2018) denotam o

[...] Programa de Desenvolvimento Profissional Docente, que contém os projetos e ações voltados à formação continuada dos docentes da Universidade, visando à melhoria contínua da qualidade de ensino. Sua estrutura centra-se nas discussões de perspectivas atuais para Educação Superior; no contexto social e no desenvolvimento profissional docente, sob a perspectiva formativa da pedagogia universitária. Constitui-se em uma política institucional de formação continuada, sustentada em três pilares: (a) docência como profissão que se constrói permanentemente e, por isso, tem a necessidade de uma atenção sobre novas práticas e inovações nas áreas do conhecimento; (b) práticas de formação que tomem a dimensão coletiva, possibilitando a percepção de unidade da Universidade e também da diversidade nas mais diversas formas de atuação do docente; (c) reflexão sobre a prática, com o uso de experiências dos próprios docentes como forma de gerar debate, reflexão, aprendizado e aperfeiçoamento das suas atividades. (Mello; Freitas, 2018, p. 3).

Com isso, se defende a docência como profissão que se constrói permanentemente, incentivando práticas de formação que tomem a dimensão coletiva, e que sempre ocorra a reflexão sobre a prática. Julga-se essencial, todavia, que a jornada de trabalho, o salário e as condições de trabalho sejam propícias a esse desenvolvimento profissional. Ademias, Bernado e Vasconcellos (2021, p. 12) revelam

[...] um reconhecimento e valorização dos momentos formativos, não só pela potência a nível de conhecimentos teóricos e de novas construções práticas, como também pelo fator de aproximação humana que tais momentos oportunizavam, fortalecendo o conjunto de profissionais, docentes ou não docentes como um corpo pedagógico em harmonia com os interesses dos alunos e da comunidade escolar. [...]

A profissão docente é assente nas interações humanas, por isso é preciso vencer a timidez e saber se comunicar, para que haja gestão da sala de aula, além do compartilhamento de experiências que dialoguem com o socioemocional – o que também ajuda a contemplar o aprendizado cinestésico, o de cariz auditivo e o de feição visual, observando as singularidades de cada discente.

Por esse ponto de vista, Sarti (2019) evidencia que profissionalizar uma ocupação requer atribuir aos praticantes papel ativo na formação das novas gerações profissionais, de modo a possibilitar aos estudantes a feitura de uma identidade ligada à profissão para a qual estão sendo formados. Refere-se, deste modo, a uma formação que requer o emprego de dispositivos que possibilitem a aproximação do estudante universitário com o trabalho, seus agentes e a cultura profissional de referência.

A profissionalização se dá na formação inicial, em que se transformam os saberes preexistentes e se formam novas habilidades e compreensões. Com a formação continuada, se reelaboram novamente os saberes, frente aos desafios da prática pedagógica. Logo, o professor nunca deixa de se desenvolver profissionalmente, e cada qual possui a sua identidade profissional e se diferencia pelas afinidades e modos de atuar no processo de

ensino e aprendizagem.

Portanto, tencionou-se conceituar o que é desenvolvimento profissional docente, com o uso de visões diversas, caracterizar o papel do desenvolvimento profissional docente para a docência e discutir o que os estudos revelam sobre o desenvolvimento profissional docente. Na próxima subseção, foi abordada a categoria *Aprendizagem da docência*, conceituando-a, caracterizando-a e apontando as diversas discussões realizadas em torno dela.

### 3.3 Aprendizagem da docência: discussão por distintos ângulos

“Somos movidos pelo desejo de crescer, de aprender, e nós educadores, também de ensinar.” (Grossi; Bordin, 1992, p. 11).

A aprendizagem da docência é um *continuum* que exige criticidade e reflexão. Esta tem início na formação inicial, quando é dialogado acerca dos saberes teórico-científicos e técnico-práticos da profissão; no entanto, ao chegar à sala de aula, essa aprendizagem é ampliada, pois os discentes são o centro da prática pedagógica, deles nascem os desafios e as modalidades de intervenção na prática. Por isso, a aprendizagem da docência está intimamente ligada à prática pedagógica.

Em decorrência disso, é preciso também conhecer a importância do contexto social na aprendizagem da docência, visto que este se vincula a um conjunto de fatores sociais, como ambiente, linguagem, classe social, condições econômicas, nível de escolaridade e relações humanas. Demais disso, a aprendizagem da docência é permeada por culturas, tais como: cultura escolar, acadêmica, popular, material, imaterial, erudita e cultura de massa. Em vista dessa ideia, a aprendizagem da docência também se relaciona com a história de vida e formação escolar e universitária do professor.

Com efeito, a Pedagogia, como ciência da Educação, também influencia na aprendizagem da docência. Em virtude das escolhas que o docente faz em sua prática, isto conduz, às vezes, à pedagogia do medo, da opressão e reprodução, ou à pedagogia da alegria, emancipação e transformação. Aprender a profissão, pois, é desafio e urgência frequente, perpassada por cobranças frutos da educação neoliberal, que visualizam a educação como mercadoria e são marcados pela ênfase em destruir a imagem da Universidade pública e enaltecer a imagem da Universidade privada. Assim, a Educação pública passa a ser

subordinada aos interesses do grande capital e é preciso reflexão crítica do docente para que logre realizar uma educação emancipatória.

O sistema neoliberal, contudo, é astuto, e desarticula todo o contexto de desenvolvimento profissional docente, propiciando baixos salários, uma carga horária excessiva, a desvalorização social, a violência e o desrespeito que, aliado aos aspectos ambientais, econômicos, sociais, afetivos, psicológicos, emocionais e familiares, que permeiam a realidade dos estudantes, dificultam a atuação docente. Em face desses pressupostos, impende que haja grupos de apoio ao professorado e uma reinserção deste na Universidade, para que dialogue com outros professores, reflita acerca da sua atuação e se reconstitua como docente.

Nessa perspectiva, “[...] A aprendizagem da docência [...] ocorre, primeiramente, pelo conhecimento de si, permitindo-se o acesso a diferentes memórias, representações e subjetividades que o processo identitário comporta.” (Veiga; D’Ávila, 2010, p. 37). Ao ingressar na licenciatura, o futuro professor relembra todas as experiências vividas na formação escolar e que marcaram a sua formação humana, levando-o à escolha da docência. Pode ter sido um professor que foi inspiração pela criatividade, sensibilidade e habilidade de desenvolver o ensino conduzindo à aprendizagem; existe a possibilidade de ter sido um familiar que, sendo professor, serviu de motivação para ingressar na carreira. Também, no entanto, é possível que tenham sido as condições sociais que o impossibilitaram de ingressar nos cursos tidos como “cursos da elite” – Medicina, Direito e Engenharia – e o que estava disponível mediante sua condição social eram os cursos de licenciatura. Sabe-se que, em grande parte, os estudantes destes “cursos de elite” são de fato da elite e teriam como pagar uma universidade privada, mas escolhem ocupar a pública, e quem termina tendo que ser financiado pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) são os discentes provenientes da massa social, que, ao finalizar o curso, vão deparar um acúmulo de dívidas, sendo suscetíveis até de ficar com o nome no Serasa e ainda correr o risco de ter bens apreendidos e bloqueados.

Assim, postula-se a ideia de que ingresse nos cursos de licenciatura quem de fato queira ser professor, pois ser professor não é fácil e não é algo feito ao acaso, mas com respeito e compromisso. Somente quem intenta ser professor poderá não desistir diante dos desafios da profissão, pois, para ser professor, é preciso acreditar no potencial que tem a Educação e se empenhar para viabilizá-lo.

[...] Como a docência se caracteriza como uma profissão aninhada socialmente e atingida por valores políticos e culturais, se produz na dependência das



compreensões que orientam os projetos educativos contextualizados. Há algum tempo, dada a fragilidade dos formatos tradicionais, caracterizados pela perspectiva exógena, a formação de professores vem reivindicando sua volta para o seio da profissão, valorizando a relação educação e trabalho e a potencialização da experiência dos sujeitos na sua própria formação, característica básica da aprendizagem dos adultos. Não mais vista apenas como um processo individual, movimentos e proposições se instalam assumindo a base do trabalho como espaço/lugar da formação. Ou seja, reivindicam a perspectiva das organizações aprendentes. O sujeito aprende quando se insere em espaços laborais que assumem para si essa condição. Essa é a posição defendida nesse ensaio afirmando que a formação de adultos se valoriza quando as modalidades nessa direção favorecem a capacidade dos atores, nas organizações, de produzirem seus próprios conhecimentos e esse é o caso dos professores. (Cunha, 2014, p. 1).

Desse modo, já não é possível desempenhar a profissão docente no formato tradicional, o que exige uma prática pedagógica lúdica e que os professores sejam produtores de conhecimento e não apenas transmissores de um conhecimento produzido por outros. Assim, experiências que integram a razão com a emoção constituem experiências lúdicas. São aquelas plenas de significado para quem age. Será lúdica a atividade em que todos os presentes estejam incluídos em condições de igualdade, pois a ludicidade tem relação direta com experiência interna pessoal, e, conseqüentemente, com experiência interna coletiva.

Conseqüentemente, para aprender a ser professor é inadiável a inter-relação de planejamento com metodologias de ensino e avaliação, mobilizando os saberes didático-pedagógicos. Portanto, aprender significa aprimorar ou dar novo significado para determinados conceitos e vivências, evoluindo com as descobertas e reestruturações que acontecem no contexto social e repercutindo esses saberes na prática pedagógica desempenhada.

[...] a aprendizagem do professor pode ser entendida como uma mudança nos padrões de participação na prática pedagógica em que este exerce a tarefa do ensino – aprendizagem na docência – e mudanças nos padrões de participação em outras práticas que podem provocar a mudança na participação na prática pedagógica escolar – aprendizagem para a docência. (Boas; Barbosa, 2016, p. 1).

A aprendizagem na docência refere-se aos conhecimentos elaborados no cotidiano do exercício da profissão docente, de modo que são constituídos no âmbito escolar, em um contexto de interação. De outra parte, a aprendizagem para a docência é constituída na formação inicial e continuada, em que há o diálogo e reflexão com o auxílio de docentes imersos em distintas situações de ensino e aprendizagem, bem como por meio das teorias estudadas.

Por conseguinte, “[...] definimos o sujeito que aprende como o resultante de quatro elementos básicos, a saber: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. [...]” (Grossi; Bordin, 1992, p. 69). O organismo não é só um conjunto de átomos e moléculas, que

formam uma estrutura material muito organizada e complexa, mas é, também, alma, sentimento, pensamento e ação e tudo isso conflui para a aprendizagem. O corpo é, por sua vez, como estrutura física de um organismo vivo, templo, morada e fonte da vida, por isso é importante cuidar da saúde, que não é somente a ausência de doenças, mas um estado de completo bem-estar físico, mental e social. A inteligência não é apenas a lógica, abstração, memorização, compreensão de um saber científico/acadêmico, mas a capacidade de autoconhecimento, comunicação, aprendizado e controle emocional. Por isso, não se reporta a inteligência, mas a múltiplas inteligências: lógico-matemática, linguística, naturalista, interpessoal, intrapessoal, espacial, corporal-cinestésica e musical. O desejo de aprender é o que move o sujeito, é o que o retira da comodidade e o faz perceber como um eterno aprendiz, que necessita da interação com o outro para acessar os variados saberes.

Por essa razão, “[...] o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. [...]” (Tardif, 2010, p. 36). Desse modo, aponta-se que o professor é permeado por inúmeros saberes que orientam sua prática. Logo, ensinar é fazer escolhas em plena interação com os estudantes, escolhas que dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem. O saber docente é plural, porque é formado de vários saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos *curricula* e da prática cotidiana. O saber docente é heterogêneo. Na prática pedagógica, os professores reelaboram seus saberes, pois a experiência docente provoca uma retomada crítica aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. E saber engloba conhecimentos, habilidades e atitudes dos docentes.

Por esse ângulo, “[...] Aprender a ensinar é um processo contínuo e certamente não deve ser considerado como finalizado após um período de indução de um ano.” (Shanks, 2021, p. 13). Sob este ponto de vista, durante toda a carreira profissional, o professor aprende. Isto conduz a convicção de que a aprendizagem da docência consiste em um processo complexo e multideterminado. Em adição, Reis e Souza (2021, p. 16) apontam que

As condições de trabalho docente podem ser compreendidas de maneira ampliada, considerando o processo de trabalho num determinado contexto histórico-social e econômico, para além dos recursos objetivos, estruturais ou físicos necessários para o desenvolvimento do trabalho, mas também as condições de emprego como relações contratuais, remuneração, estabilidade, além das condições de vida decorrentes. Interessa ainda compreender nas condições de trabalho docente na saúde o sentido que atribuem ao trabalho educativo associado ao trabalho de cuidado em saúde, as relações de satisfação a partir dos investimentos e possibilidades de desenvolvimento em seu contexto. [...]

A profissão de que se cuida é repleta de profissionais doentes, em decorrência do descaso com o qual este ofício é concebido. Há um excesso de trabalho, constante indisciplina em sala de aula, remuneração indevida, pressão e violência no ambiente de trabalho, assim como desgaste físico e emocional pela desvalorização. É uma profissão que humaniza, mas que é frequentemente desumanizada. Pryjma e Oliveira (2016, p. 12-13) revelam que

O tempo dos professores é pouco utilizado para a compreensão dos processos de ensinar e aprender e, no contexto cotidiano, é bastante usado para a preparação de materiais para as aulas, para o desenvolvimento de projetos e para o entendimento de alunos que apresentavam ‘problemas’ no dia-a-dia (foram citadas pelos professores nos grupos de discussão duas situações consideradas ‘problemas’: alunos com algum tipo de deficiência física e autismo, ocorrências com as quais os professores aludidos se confrontaram em sua prática docente).

Desse modo, a sobrecarga de trabalho faz com que, em muitos dos casos, não se tenham o tempo e o espaço necessários para a reflexão e, por isso, defende-se a ideia de que os professores precisam estar no diálogo com a Universidade, para que possam, de fato, interagir, refletir e compartilhar suas angústias e saberes. Portanto, é cruel o jeito como a docência é culpada por todas as mazelas sociais e, ao mesmo tempo, colocada como a solução para todos os problemas. É preciso lutar contra isso, cobrando das instâncias governamentais o que lhes compete para transformar, efetivamente, a sociedade e fazer da Educação uma das potências para a libertação.

Por estes motivos, o pluralismo do saber docente está ligado à diversidade dos tipos de ação do professor, mediado por valores, normas, tradições e experiência, o que estabelece uma cultura profissional. *In hoc sensu*, o professor que chega à docência universitária vem com certo *habitus* desenvolvido durante toda sua anterior trajetória profissional, envolvendo a subjetividade e a reflexão.

Vivemos num mundo mediado pela cultura digital, com demandas de ensino e de aprendizagem que implicam múltiplas possibilidades de docência. A docência universitária exige formação profissional para seu exercício; ou seja, a aquisição de conhecimentos específicos e habilidades diversas. Exige, ainda, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o que demanda considerar de um lado, as relações entre essas áreas e a Universidade; e, de outro, as relações entre o conhecimento científico e aquele produzido nos cotidianos, na cultura, nas tecnologias e nas mídias, em geral, confluindo para a formulação de uma tridimensionalidade ideal da Educação Superior. (Santos; Amaral, 2020, p. 3).

Na Educação Superior, se inicia a profissionalização docente e, devido a este pressuposto, a Universidade, por meio da indissociabilidade imposta a ensino, pesquisa e extensão, precisa proporcionar sólida formação ética, política, crítica, reflexiva e interativa, que leve a consciência política-organizativa capaz de compreender as diversas relações sociais

antagônicas e de exploração da sociedade e de colaborar no sentido de torná-las justas.

Por esse lado, Pryjma e Oliveira (2016) reconhecem que a melhoria das práticas docentes depende da aprendizagem para a docência no contexto profissional. Assim, a Educação Superior prevê que o professor ensine e pesquise, mas requer que haja interação de ambos, pois o docente deve ter autonomia para organizar o próprio trabalho, e a profissionalidade acentua o caráter complexo da instituição universitária. Desse jeito, a aprendizagem da docência, formalmente, se inicia na formação inicial, mas também se constrói nas interações que antecedem e sucedem esta formação.

Demandou-se, então, conceituar a aprendizagem da docência, com o emprego de variados modos de ver, caracterizar o papel da aprendizagem da docência para a prática pedagógica e discutir o que os estudos revelam sobre a aprendizagem da docência. Na subseção a seguir, explicitam-se os aportes teóricos que versam sobre a categoria ludicidade.

### **3.4 Ludicidade: perspectivas teóricas**

[...] no senso comum cotidiano, quando se fala em ludicidade, compreende-se, de maneira comum, que se está fazendo referência a sua abrangência, incluindo brincadeiras, entretenimentos, atividades de lazer, excursões, viagens de férias, viagens realizadas em grupo, entre outras possibilidades de entendimento. Todas essas atividades, em nosso cotidiano, recebem a denominação de ‘lúdicas’, contudo, poderão ser ‘não lúdicas’ a depender dos sentimentos e dos estados de ânimo que se façam presentes na dinâmica psicológica de cada um dos seus participantes. [...] (Luckesi, 2022, p. 15-16).

A ludicidade permeia de significado a existência humana, sendo, por isso, imprescindível na Educação, quer seja na Educação Básica ou Superior; no entanto, no senso comum cotidiano, se divisa uma compreensão errônea do que é ludicidade, visto que brincadeiras, brinquedos e jogos são suscetíveis de ser lúdicos, mas não, necessariamente, o são. Neste trabalho acadêmico, defende-se a ideia de que uma atividade é capaz de ser lúdica, a depender dos sentimentos e dos estados de ânimo dos participantes dela. O professor planeja e executa, em suas aulas, *atividades lúdicas*, mas, para que a ludicidade tenha curso, é necessário tocar o discente, no sentido de lhe possibilitar integrar corpo e mente, razão e emoção, sentimento, pensamento e ação. Neste ensaio, pois, se advoga também a favor da tendência crítico-social dos conteúdos, que, por sua vez, exprime que professores e estudantes estabeleçam, por meio dos conteúdos de ensino, uma consciência crítica para transformação da sociedade, como pontua Libâneo (1992). Logo, ao se possibilitar a ludicidade no diálogo com os conteúdos, a aprendizagem será efetivada.

Nessa perspectiva, “[...] uma atividade física, social e cultural pode receber a conotação de lúdica, contudo, para determinada pessoa, seja ela criança, jovem ou adulta,

poderá se apresentar como incômoda e, por essa razão, sem alegria e, conseqüentemente, sem *ludicidade*. [...]” (Luckesi, 2022, p. 16). Nesta lógica, é indispensável o diálogo horizontal entre professores e estudantes, para que se conheça do que gostam, o que os incomoda, o que os encanta, o que lhes desperta boas memórias e o que lhes assombra. Para que a ludicidade exista, é preciso empatia e sensibilidade, assim como conseguir despertar a criança que existe em cada um.

[...] O brincar é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão ou para passar o tempo. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. O brincar é a essência da infância e uma necessidade humana [...] (Almeida, 2014, p. 23).

O ato de brincar é lançar-se, sem medo, ao mundo da descoberta, da criatividade, da livre expressão e da afetividade. Por este ponto de vista, brincar é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, para que este se desenvolva em todas as dimensões - pessoal, social e cultural. Brincar é algo lúdico, quando integra, inclui, respeita e acolhe, quando colabora para a socialização, comunicação, expressão e formulação do conhecimento.

Muitos autores clássicos e diversos comentaristas tratam sobre brincar, enfatizando tal ação como própria da natureza infantil, mas aqui se intenta ampliar esta visão, fazendo-se compreender que este é parte da vida e conduz a felicidade em todas as idades. Vários autores tratam o conceito de lúdico como similar ao de jogo. Para Huizinga, *exempli gratia*, o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e transformar o mundo.

[...] o jogo é uma função do ser vivo, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características. [...] Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida ‘corrente’ nem vida ‘real’. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. [...] O jogo distingue-se da vida ‘comum’ tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. É esta a terceira de suas características principais: seu isolamento, sua limitação. É ‘jogado até o fim’ dentro de certos limites de tempo e espaço. Possui um encaminhamento e um sentido próprios. (Huizinga, 2019, p. 8-11).

Para o autor, o jogo não é definível em termos lógicos, biológicos ou estéticos, contudo, denota características fundamentais, que são o fato de ser livre, de ser uma evasão da vida real e em decorrência da sua limitação, ou seja, o seu fim. Conseqüentemente, o jogo, na

visão desse autor, é a expressão total da ludicidade, pois, ao ser ele próprio liberdade, não oprime nem obriga ninguém a participar<sup>6</sup>, ao ser evasão da vida real, integra corpo e mente e, ao ser desempenhado dentro de certos limites de tempo e espaço, possui um marco temporal e demarca um determinado contexto.

Resumindo as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com a tendência de rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (Huizinga, 2019, p. 16).

A ludicidade é uma atividade exterior à vida habitual, por isso única e capaz de integrar razão e emoção. A ludicidade é uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, por isso livre e voluntária. Sendo praticado dentro dos limites espaciais e temporais próprios, se adapta ao contexto e aos sujeitos para melhor tocar-lhes em seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Por conseguinte, contribui-se para o estabelecimento de uma relação sensível, de beleza, de harmonia com o mundo. Relação que, sendo assim, é estética.

Por consequência, *“É mediante a cultura ou educação estética, quando se encontra no ‘estado do jogo’ contemplando o belo, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis. [...]”* (Schiller, 1989, p. 14; grifo do autor). O estado de jogo nada mais é do que o estado lúdico, o estado de plenitude e de inteireza. Neste estado, o ser humano desenvolve-se por completo, seja na dimensão intelectual ou sensível, haja vista que isto possibilita paz interior e, quando o interior está bem, o exterior vibra com esta sensação de bem-estar, tudo flui e conduz à felicidade. Professores e estudantes felizes aprendem e ensinam na dialética que é a Educação e, com isso, refletem e conquistam o senso crítico.

Em seguimento, *“[...] o homem em sentido pleno – o homem lúdico – não busca apenas retirar-se à ‘clausura’ de sua moralidade, mas empenha-se exatamente em dar vida às coisas que o cercam, em ‘libertar’ os objetos que habitam sua sensibilidade [...]”* (Schiller, 1989, p. 15; grifo do autor). Retirar a couraça é sair da defensiva, é se entregar, é mergulhar fundo na paixão de aprender e ensinar, é não ter medo de constituir sua essência e dar vida às coisas que o cercam. O homem lúdico é aquele que retira a couraça e dá vida à sensibilidade, permitindo-se ser humano, sentir compaixão, empatia e ternura; é aquele que, em meio ao

---

<sup>6</sup> Quando é apropriado pelo mundo empresarial, pelo conceito empresarial, no entanto, o jogo assume o papel de competição.

individualismo e egoísmo, deixa-se envolver pela fé nos homens, negar a solidão e procurar a coletividade. À vista disso, Simeoni (2017, p. 54) revela que

[...] No momento em que entra na escola a criança é como um arco-íris e aos poucos vai se descolorindo e acaba em tons de preto e branco. Um inicial processo, imaginativo e criativo, aos poucos é bloqueado pela própria escola. Assim segue-se até a Educação Superior. [...]

Que seja possível se colorir este arco-íris, que a escola tornou monocromático; que não se permita que digam de qual cor deve ser o arco-íris; que cada um escolha as cores da sua vida e os discentes se tornem sujeitos de sua história. É por isso que se defende a ludicidade, pois é o pincel e a tinta que vão colorir a vida dos estudantes, porém eles é que irão conduzir este pincel e esta tinta. O professor vai apenas vislumbrar os alunos como protagonistas - o papel da docência - mediar, dialogar, suscitar a criatividade, suscitar a reflexão, ser um canal de luz e libertação. Chega de grilhões! Chega de correntes! O que se faz necessário é a escuta e o respeito acolhedor e sensível.

A sociedade se apropria da Escola como um de seus aparelhos ideológicos, “[...] o jogo é apenas um caso particular das situações sociais – acompanhado e expresso, se for o caso, por um diálogo verbal, por um diálogo mental tão desenvolvido que abre para um diálogo gestual. [...]” (Vial, 2015, p. 52). O jogo é diálogo, não opressão, o jogo é liberdade, o jogo é fala, pensamento, gestos e ações. Assim como a Educação, o jogo é vida e estas vidas são importantes, pois, quando se exclui alguém de um jogo, quando se diz que esta pessoa é incapaz de participar, está se negando a ela tentar, errar e acertar, está se negando a ela aprender. O jogo e a Educação conformam constantes recomeços, onde é possível errar, mas não se pode excluir.

Grossi e Bordin (1992, p. 16) afirmam, entretanto, que

[...] O processo de aprendizagem se encerra enquanto memorização, com o professor somente reproduzindo determinado saber. Com isto desconsidera uma gama enorme de potencialidades que não são necessariamente intelectuais, mas lúdicas, artísticas e espirituais, que não podem ser trabalhadas ao nível do conceito ou, muito menos, ao nível de mera transmissão do conhecimento, porque elas exigem experimentação [...]

O ensino e a aprendizagem não constituem apenas memorização, é preciso experiência, afeto e amor ao saber. O ser humano, além do intelectual, também precisa desenvolver-se nas dimensões artísticas e afetivas. Para isso, o docente precisa de empatia, paciência, autoconhecimento, autonomia, resiliência, criatividade e comunicação assertiva, fazendo com que os estudantes entendam e gerenciem suas emoções, bem como estabeleçam e mantenham relacionamentos positivos. Por isso, faz-se relevante trabalhar o

socioemocional, como jeito de desenvolver habilidades de relacionamento, autogestão e autoconsciência.

O papel da ludicidade para a docência enfoca-se na transformação que esta possibilita ao docente e ao discente. Em sendo assim, o professor lúdico leva esta ludicidade para seu planejamento, metodologias de ensino e avaliação, sendo condutor desta ludicidade em qualquer etapa da Educação, seja ela Educação Básica ou Superior. Logo, faz-se necessário que os cursos de formação inicial de professores tenham, em seus variegados componentes curriculares, vivências lúdicas.

O educador é um vetor de orientação e também acompanhante de quem aprende, razão pela qual não basta ter estudado exclusivamente de modo teórico-conceitual o que ocorre com o outro enquanto vivencia uma experiência. Havia, pois, no contexto dessa disciplina universitária, a necessidade de que os estudantes vivenciassem as atividades ocorridas em sala de aula, afim de que adquirissem compreensões e habilidades para, a partir da experiência pessoal, compreender o outro, quando atuando em sala de aula ou mesmo em outras circunstâncias. (Luckesi, 2022, p. 17).

Isto posto, têm-se de refletir sobre a formação de professores, a respeito do currículo e da didática na formação de professores, e de que modo isto influencia na prática pedagógica dos futuros professores. Dessa maneira, é preciso que, na graduação, seja vivida esta experiência pessoal com o lúdico, compreendendo o outro e a ludicidade transpostos à dimensão teórico-conceitual e, sendo assim, por intermédio da experiência concreta. Nesse sentido, exprimem-se

O desejo de ensinar e as contribuições da arte e *ludicidade* na formação e prática docente. Saberes da docência: o saber ser, o saber fazer e o saber sensível. A dimensão estética na formação docente e nas práticas educativas. Paradigmas emergentes na formação docente. Práticas educativas e criatividade: do lúdico à arte. (Mineiro; D'Ávila, 2019, p. 3).

Por este ângulo, a ludicidade possibilita o encontro dos futuros professores com o saber ser, o saber fazer e o saber sensível, feitos saberes da docência. Deste modo, não basta conhecer teorias da Educação, pois é preciso vislumbrá-las na prática - o saber ser professor, que proporciona saber desenvolver o ensino, e o saber agir como professor, sendo flexível e atencioso. O saber fazer a Educação propicia saber dialogar sobre os conhecimentos produzidos pela humanidade, fazendo a transposição pedagógica destes conteúdos. O saber sensível, a seu turno, possibilita reconhecer cada discente, entender suas necessidades.

Por este lado, Porto (2014, p. 143) exprime que

Para que os docentes possam desenvolver teorias críticas e lúdicas na prática pedagógica, é necessário, sobretudo, que sejam ativos e criativos. Para que sejam ativos e criativos em suas salas de aula é preciso que se sintam capazes e queiram agir e criar com autonomia. [...]



Para que sejam críticos e lúdicos, é necessário que se achem capazes. Quantas vezes os professores já foram menosprezados por seus pares? Quantas vezes faltaram a solidariedade e o acolhimento com os recém-formados? Quantos já desistiram da docência por sentirem-se incapazes de agir e criar com autonomia? É uma hierarquização, são conteúdos impostos, de cima para baixo, e dissociados da realidade, bem como uma atribuição de culpa constante ao docente, por seus discentes não conseguirem obter determinada pontuação em avaliações externas. São famílias desestruturadas que não educam e relegam ao professor responsabilidades que ultrapassam a sua função. O que impede os professores de agir e criar com autonomia é esta realidade problemática e alarmante que ele enfrenta diariamente. O adoecimento docente não é frescura, é realidade fruto deste total desrespeito.

Assim refletindo, divisa-se que é urgente a necessidade de se repensar a educação. Pretende-se a formação do conhecimento, dos valores e comportamentos ou a formação de sujeitos que reproduzam conceitos mecânicos e memorizem fórmulas prontas? Quer-se o desenvolvimento integral ou se prioriza o intelectual? Não há como se desenvolver integralmente em uma educação fragmentada. Assim, D'Ávila e Fortuna (2018, p. 31) revelam:

Os sujeitos se entregam na vivência da experiência pedagógica lúdica porque se sentem envolvidos e afetados, vividos, presentes e plenos. A dinâmica da sala de aula a natureza da mediação didática sofre então uma mudança radical a começar pela conduta de seus principais atores que assumem o protagonismo no processo de construção de conhecimentos. [...]

A didática lúdica e crítica faz-se indispensável. O professor que possibilita a experiência pedagógica lúdica rompe com esta fragmentação do conhecimento, visto que a ludicidade é um tema transversal e possibilita aos discentes serem envolvidos e afetados, vividos, presentes e plenos. Como isso, contribui-se, verdadeiramente, para a formação do conhecimento e o desenvolvimento integral.

Não obstante, quando não há ludicidade, os discentes remansam cada vez mais desmotivados e não veem sentido naquele processo de ensino. Tanto na Educação Básica como na Educação Superior, é indispensável o lúdico, pois “O lúdico contribui para a saúde mental e o desenvolvimento de qualidade físicas, afetivas, sociais e cognitivas [...]” (Almeida, 2014, p. 52).

“A formação lúdica para fazer sentido precisa resgatar a memória do brincar, nossas experiências passadas e trazê-las para o presente. Ao mesmo tempo é produzido

espaços de encontro transformador[*sic*] [...]” (Jurdi; Silva; Liberman, 2018, p. 2). Nessa perspectiva, a formação lúdica leva os que a vivenciam a uma imersão no passado, na infância, recobrando a essência da pureza e da afetividade, ao mesmo tempo, em que suscita a escuta e o acolhimento do outro. Isto tem total relação com o que, verdadeiramente, se espera da Educação, que precisa ter equidade a fim de dar às pessoas o que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades. Assim, Luckesi (2022, p. 17) retrata que

Assumir uma atividade como ‘lúdica’, à medida que há uma suposição de que quem dela participa vivencia uma experiência com essa qualidade, pode gerar um engano epistemológico frente ao fato de que uma atividade, como atividade, por si, não é lúdica nem não lúdica. *Do ponto de vista objetivo* e, pois, descritivo, uma atividade adjetivada de lúdica é simplesmente uma atividade que pode ser descrita de modo objetivo. A sensação de *ludicidade*, por sua vez, é uma *experiência interna* de quem a vivencia. Desse modo, uma atividade, em si mesma, não é lúdica nem não-lúdica. Pode ser, ou não, a depender do estado de ânimo gerado em quem está participando dela.

Desse modo, precisa-se reconhecer que uma atividade adjetivada de lúdica é propícia a ser descrita de modo objetivo, mas a sensação de ludicidade é uma experiência interna de quem a vivencia. Por conseguinte, uma atividade adjetivada de lúdica é capaz de ser lúdica para algumas pessoas e não lúdica para outras. Rau (2012, p. 70) pontua, entretanto, que “A ludicidade na educação aborda as ações do jogo, do brinquedo e da brincadeira. [...]”, o que traz, na visão da autora, a concepção de que basta levar uma destas atividades para a sala de aula e se tornará a aula lúdica.

Nesse contexto, apontam-se “[...] seis concepções de jogo e de sua relação com a educação: [1] exclusão do jogo em relação aos contextos educacionais; [2] jogo como recreação; [3] jogo espontâneo; [4] jogo educativo; [5] jogo didático; e [6] gamificação [...]” (Avanço; Lima, 2020, p. 4). Na primeira concepção de jogo – exclusão do jogo – acredita-se que os jogos são atividades distrativas e conducentes ao vício, ou se reconhece que a principal característica dos jogos consiste no fato de eles serem atividades secundárias, ou de menor importância. Na segunda concepção de jogo – recreação – exprime-se que eles funcionam como atividades distrativas ou de gasto de energia acumulada e excedente; a instituição pode até destinar certos espaços que viabilizam a prática espontânea de jogos, mas não planeja ou realiza intervenções em tais jogos ou são suscetíveis de acontecer, também, o planejamento, a intervenção e o controle diretivo dos jogos por parte da administração pedagógica, seja para evitar que eles fomentem o vício, seja com a finalidade de que certos resultados educacionais sejam atingidos.

Na terceira concepção de jogo – de cariz espontâneo – expressa-se um jogo sem imposições, realizado com base na iniciativa do jogador, com a consequência de ele encerrá-

lo quando lhe aprouver ou de o jogo tomar uma direção imprevista, mantendo, por isso, a sua essência lúdica. Na quarta conceição de jogo – jogo educativo – há uma “pedagogização” peculiar do jogo, devendo, pois, ter algo de trabalho e desenvolvimento de funções que serão como uma ponte para a vida real. Na quinta ideiação – jogo didático – identifica-se um conjunto de atividades que tencionam trajar os conteúdos disciplinares com uma roupagem “lúdica”. No sexto entendimento – gamificação – integram-se elementos de jogos com atividades que não são jogos, por meio do suporte de tecnologias digitais da informação e da comunicação, para melhorar o desempenho e atingir objetivos institucionais.

Em expressas circunstâncias, crê-se que a conceição de jogo que mais tem relação com o que aqui se define e defende como lúdico é a concepção de jogo espontâneo, na qual o jogo tem um fim em si, em que há uma ação voluntária em espaços livres e condições propícias para que, verdadeiramente, se atue na zona de desenvolvimento proximal, pois “[...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...]” (Vigotsky, 2007, p. 98). E é no reconhecimento do ser como inteiro que este é capaz de se desenvolver, porque vai, decerto, vislumbrar o que conhece, o que consegue fazer e o que é passível de aprender, por meio do autoconhecimento, da autonomia e da criatividade.

Perante isso, sempre é tempo para viver a ludicidade, seja na infância, adolescência, vida adulta ou como idoso. Constantemente, é possível se ter experiência de algo que integre corpo e mente, razão e emoção, sentimento, pensamento e ação. Na Educação escolar, onde se objetiva uma formação científica e cultural dos estudantes, visando a prepará-los para a vida profissional, cultural e cidadã, é indispensável haver ludicidade. No Ensino Superior, nos cursos de formação inicial de professores, onde se visa a conceder ao licenciando a vivência da práxis educacional, faz-se imprescindível a ludicidade. Por esse ângulo, Mineiro e D’Ávila (2019, p. 5) lecionam que

[...] manifestações da ludicidade [...] podem ocorrer a qualquer tempo, contexto ou idade, demanda negociação, protagonismo e decisão, evidenciando capacidades transformadoras de aprender a aprender e a possibilidade de construção de artefatos de ludicidade, fomentando o jogar, brincar, recrear e lazer.

Consequentemente, estas manifestações da ludicidade propiciam uma reconstituição da realidade escolar ou acadêmica, marcada pela mecanização dos conhecimentos e por constantes avaliações punitivas, que resumem o valor e a aprendizagem em um número. A ludicidade é liberdade, afetividade, espontaneidade, criatividade,

criticidade e alegria, tudo o que deve constar na Educação e na docência, sempre se vinculando ao contexto social e cultural, pois “[...] Os jogos são influenciados pela cultura, mas também podem influenciá-la, uma vez que são carregados de significados. [...]” (Moraes; Soares, 2021, p. 9-10).

Em adição, Kishimoto (2011, p. 24; grifo do autor) relata que

No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo. [...] um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. [...] O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. [...] E a *brincadeira*? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. [...]

Jogos são aqueles que possuem regras, ao passo que brinquedo conforma um objeto que, sendo próprio da cultura infantil, evoca aspectos da realidade, e a brincadeira é uma ação em que a criança mergulha na ação lúdica, por meio do faz de conta, da imaginação, da representação de vivências ancestrais e culturais. Tem-se como exemplo a brincadeira da amarelinha que – se acredita - foi inventada pelos romanos, porquanto existem gravuras que mostram crianças brincando de amarelinha nos pavilhões de mármore em vias da Roma Antiga. Assim, a ação de brincar, que engloba todos estes aspectos, é essencial à vida.

Com relação à ludicidade na formação inicial e continuada docente, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015, que 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,

Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando: a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento [...] b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática; c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas; e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas [...] f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação [...] g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo; h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de Educação Básica; i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade,

direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; **j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;** I) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional. II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos [...] a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional; b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo. d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural; III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros [...] b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC; d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social. (Brasil, 2015, p. 11, grifo nosso).

Essas diretrizes apontam núcleos nos quais os cursos de formação inicial deverão se constituir: núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional; de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e de estudos integradores para enriquecimento curricular. A ludicidade está inserida no primeiro núcleo, no ponto que trata de questões atinentes a ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa. Deste modo, percebe-se que a ludicidade no contexto do exercício profissional é indispensável e deve ser discutida e vivenciada desde a graduação, para que se articulem ensino, pesquisa e extensão, assim como teoria e prática.

Conclui-se que a ludicidade é um estado interno ao sujeito que vivencia atividades lúdicas e que, por esta possibilitar a criatividade, a plenitude, e contemplar o ser humano por inteiro – integrando razão e emoção – deve-se fazer presente em todos os processos educativos e, com destaque, na Educação Básica e na Educação Superior, principalmente nos cursos de formação inicial de professores. Assim, procurou-se mostrar a categoria **ludicidade**, conceituá-la, caracterizar seu papel para a docência e discutir o que os estudos revelam acerca dessa ideia. No próximo subsegmento, expostas discussões em torno da subcategoria *Inovação*, sob o prisma da teoria estudada.

### **3.4.1 Inovação: inter-relações com a profissão docente**

“Na sala de aula lúdica há espaço para a criatividade, para a inovação para a alegria e, sobretudo, espaço para a construção da autonomia. [...]” (D’Ávila; Fortuna, 2018, p. 31).

No desenvolvimento de experiências que integram a ludicidade às atividades propostas, há aprendizado, pois há vivências significativas que ensinam ao professor e ao discente a inovação e a criação, por meio de metodologias diversificadas e inclusivas, novas modalidades de ensinar e aprender. Sabe-se que não há sala lúdica, mas a possibilidade de dar ensejo a vivências que despertem o sentimento de ludicidade nas subjetividades, compreendendo-se a Educação como encontro de pessoas, que precisam ser vistas na mais profunda expressão do seu ser, encontrando-se por inteiro e se doando por completo.

De que maneira, porém, conduzir práticas inovadoras na sala de aula? De onde se apanham tantas ideias? É preciso mergulhar na formação escolar e na formação inicial docente, com vistas a identificar quais foram as experiências marcantes e como estas foram desenvolvidas, assim como quais foram as experiências inovadoras, no âmbito das quais foi possível desenvolver o pensamento crítico, participar, ver a relação teoria e prática.

A aula inicia-se pelo planejamento, em que se vislumbra tudo o que irá acontecer, e pensar em maneiras de avaliar este momento. Para ser planejada, assenta-se nos objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos com suporte em determinado conteúdo. No momento principal, em que se coloca em prática o planejado, é preciso fazer adaptações ao público e consentir que sejam os protagonistas. Inovar é, pois, aceitar e mediar renovadas modalidades de ensinar e aprender.

[...] A inovação é uma mistura de formação e contexto. Para mudar a educação é preciso mudar o professorado e a formação contribui para isso, mas os modelos de organização e de gestão também precisam ser alterados. Em outras palavras, é preciso mudar o contexto em que se realiza o trabalho. (Imbernón, 2012, p. 97).

Muitos contextos escolares/universitários se exprimem como impróprios para a inovação, uma vez que conduzem a missão de transmitir o conhecimento, no qual os professores têm a autoridade e os alunos devem ter a obediência e reproduzir o que lhes é transmitido em provas. Por essa perspectiva, a inovação é uma mistura de formação e contexto e torna-se ainda mais desafiadora em contextos inoportunos.

Inovação envolve requer reflexão, e considerar que há sempre uma possibilidade de mudança, ou seja, que nunca se está completo e que a formação é um *moto continuo*, marcado pelo estudo, pesquisa e aperfeiçoamento da prática. Requer, então, abertura ao novo, ao desconhecido, ao descobrimento dos processos de aprender dos alunos. Assim, “A inovação requer a introdução de algo novo. [...] A criatividade pode ser planejada no sentido de ser o produto de uma experimentação deliberada; ou pode ser invulgar, inesperada, repentina. [...]” (Nóvoa, 1995, p. 131).

Dessa maneira, “Entendida como pesquisa educativa na prática, a inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerado como transformação educativa e social.” (Imbernón, 2011, p. 20). Novas e velhas concepções pedagógicas conduzem o docente a uma verdadeira reflexão sobre o que, como e para que ensinar, observando-se também como a Educação se vincula às dimensões social, política, econômica e cultural. Com suporte nessa preocupação, anseia-se por inovar no aprimoramento da prática e para constituir novos rumos de atuação. Isso significa

Assumir que o ensino não se restringe à noção arraigada de transmitir, expor ou apresentar determinados conteúdos significa reconhecer que o processo que o constitui pode também envolver o trabalho do aluno e não só o do professor, em uma perspectiva de mediação, diálogo, problematização e investigação. (André, 2016, p. 237).

É opor-se em relação ao extermínio da reflexão discente, por meio de aulas que suscitem a sua criatividade e que os estimulem a pensar e desenvolver o senso crítico, porque, quando os estudantes fazem questionamentos, estes aprofundam os conhecimentos assimilados, pois a dúvida os faz descobrir o mundo. Deve-se considerar, todavia, inúmeros fatores que dificultam introduzir as ações inovadoras na Educação.

É verdade que as inovações introduzem-se lentamente no campo educacional, mas, além dessa lentidão endêmica, não podemos ignorar outros fatores: o ambiente de trabalho dos professores, o clima e o incentivo profissional, a formação tão padronizada que eles recebem, a histórica vulnerabilidade política do magistério, o baixo prestígio profissional, a atomização e o isolamento forçado pela estrutura, a falta de controle inter e intraprofissional [...]. (Imbernón, 2011, p. 20).

O ambiente de trabalho dos professores, em parte dos casos, é desagradável, competitivo e inóspito, em decorrência de boatos e comparações. O clima e o incentivo profissional não são acolhedores, pois se têm baixos salários e jornadas exaustivas. A formação padronizada, mecanizada e fragilizada, mas oprime do que forma. A histórica vulnerabilidade política do magistério explicita-se nas precárias políticas públicas dirigidas

para a formação docente. O baixo prestígio profissional é nítido no desinteresse dos jovens em seguir a carreira de professor, em razão das condições de trabalho precárias e da baixa remuneração. A atomização e o isolamento forçado pela estrutura surge em virtude da fragmentação do saber, do individualismo e da competitividade, o que também interfere no controle inter e intrapessoal, por efeito da pressão social, por notas e números, que dificulta a comunicação com outras pessoas e consigo. Por exprimidas razões, é indispensável

[...] um professor é criativo quando consegue reelaborar sua experiência de ensino (teoria, métodos, estratégias de aula, recursos e avaliação) e ainda, quando consegue fazer com que seus alunos reelaborem o conhecimento-conteúdo. Entende-se que o professor tem uma função muito específica diante da aprendizagem dos alunos: a de ser sujeito mediador das experiências da humanidade, socializando o conhecimento acumulado historicamente. [...] (Porto, 2014, p. 145).

Sob uma realidade desestimulante, é preciso acreditar no potencial que a Educação tem para mudar a sociedade e lutar por dias melhores, esforçando-se para desenvolver a experiência de ensino com excelência, lutando por condições ideais. A reelaboração da experiência docente e do conhecimento é possível e deve ser procurada a cada dia, com atividades simples, mas que possibilitem uma inclusão de todos, com mudanças simples, que os levam a conhecer o conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que transportam ao desenvolvimento sustentável e à cidadania global; entretanto,

Nas salas de aula, ainda se encontram professores, que trabalham de acordo com uma pedagogia denominada tradicional. Tal pedagogia destaca o professor conteudista como um palestrante em sala de aula, o qual não deve ser questionado pelo aluno. Seguir essa concepção pedagógica, não colabora para o desenvolvimento da criatividade e *ludicidade*, portanto, não colabora para o desenvolvimento da imaginação. [...] (Simeoni, 2017, p. 70).

A Pedagogia Tradicional chegou ao Brasil com os jesuítas, sendo arrimada numa educação como instrumento de moldagem do homem. Esta possuía o *Ratio Studiorum*, com 467 regras que direcionavam o processo educativo e eram principalmente expositivas, livrescas, com pouco ou nenhum sentido prático. Desse processo, nasceu a Educação formal brasileira, que passou por inúmeras transformações, e hoje vive um contexto neoliberal, que incentiva a competitividade e transforma a Educação em mercadoria. Em função disso, é preciso se apoiar nas pedagogias críticas e lutar para o desenvolvimento da criatividade, criticidade, inovação e ludicidade.

Por causa disso, “[...] A criatividade e o prazer em ensinar e aprender estão na base de uma proposta pedagógica lúdica e ditam as rotas de uma mediação didática inovadora.” (D’Ávila; Fortuna, 2018, p. 32). Numa educação reprodutora, é difícil usar a



imaginação para gerar ideias, compartilhar saberes, sentir-se motivado para a exploração, o descobrimento e o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. O que move um professor lúdico e criativo é a missão de mudar a vida de seus discentes.

Incorporar a inovação à prática pedagógica, de forma perene, requer disposição do professor para o constante questionamento sobre as ações/atividades ocorridas em aula. A reflexão permanente, ao mesmo tempo em que contribui para o rompimento com práticas desenvolvidas de forma mecânica e irrefletida, provoca a busca de ações alternativas, favorecedoras de aprendizagem de conteúdos de todas as naturezas. Um aspecto relevante neste percurso é a necessidade de a reflexão realizar-se em grupo de docentes, sujeitos que partilham os mesmos interesses e desafios. É daí que surgem as práticas originais e inovadoras. (Harres; Lima; Delord; Susa; Martínez, 2018, p. 16).

Questionar-se, sentir-se incompleto e um eterno aprendiz: esta deve ser a atitude do professor inovador, ao procurar metodologias focadas nas aptidões e comportamentos dos alunos do século XXI. Para o professor inovador, tudo é decidido no coletivo, observando os sentimentos, desejos, interesses, conhecimentos e dúvidas dos discentes. Por mérito disso, Davoglio, Spagnolo e Santos (2017, p. 6) assinalam que

Os processos de ensinar e aprender atuais são diferentes das épocas passadas. Os novos objetivos e sujeitos da educação exigem profundas transformações na seleção e interpretação dos conceitos que devem ser aprendidos, nos sistemas de avaliação e na metodologia de ensino. [...]

Precipuamente, os processos de ensinar e aprender devem analisar toda a conjuntura social e política, para que os discentes vejam estampados na realidade os conteúdos que estão sendo aprendidos, haja vista o fato de que a educação é, na maioria das vezes, um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1987), que, no sistema capitalista, é usado para a alienação, que, por sua vez, torna os indivíduos alheios a si próprios ou a outrem, sendo escravos de atividades ou instituições. A criatividade recobra a essência humana e traz de volta os que estão alheios a si, por meio da expressão de sentimentos.

[...] a criatividade é entendida como condição da existência dos seres humanos. Uma vez que eles elaboram seu potencial criativo pelo seu trabalho, em relação com o meio e com os seus semelhantes, a criação está na base de sua ação profissional. A recriação do mundo, pelos homens e mulheres, professores e professoras, passa, sobretudo, pela forma como são/forem capazes de reelaborarem suas experiências de trabalho. Ser criativo, neste caso, é reelaborar, a cada vivência, o material com o qual se está trabalhando, seja ele qual for. (Porto, 2014, p. 144).

Na docência, os materiais de largo alcance, como caixas de papelão, garrafas PET, caixas de leite, tampinhas, palitos de picolé, dentre outros, constituem, recorrentemente, a base da construção de inúmeros recursos pedagógicos, além de levarem os estudantes a criar. Tudo isto é possível ser usado em projetos de arte, com minicursos, oficinas e palestras, para

fazer vasos, porta-lápis, esculturas e até mesmo instrumentos musicais e brinquedos. Assim, “Se acreditamos que a inovação precisa ser intrínseca ao processo educativo e profissional, devemos estabelecer mecanismos profissionais e estruturais para facilitá-la juntamente com a mudança cultural da profissão.” (Imbernón, 2011, p. 21).

Ademais, vejamos o artigo seguinte da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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):

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: I - o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta; II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas; III - a conexão entre o ensino e a pesquisa com centralidade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento; IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo; V - avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias; VI - apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar; VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa; VIII - compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e IX - decisões pedagógicas com base em evidências. (Brasil, 2019, p. 5).

Desse jeito, é destacado o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas nos cursos de formação inicial de professores, para que sejam proporcionadas aprendizagens significativas e contextualizadas. Isso proporcionará ao futuro professor conhecer e viver práticas inovadoras, o incentivando a levá-las à sua prática pedagógica, alinhadas com a BNCC, para que se desenvolvam processos investigativos e criativos frutos da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade. Essas metodologias inovadoras acontecem, normalmente, por meio de oficinas, atividades práticas e coletivas que promovem um momento de interação em grupo e produção de materiais relacionados à temática abordada. Assim, ressalta-se que

[...] as oficinas aproximaram os participantes de um processo criativo, com constantes convites a ‘brincar’ com as palavras, com a voz e com os elementos inusitados que quiseram incluir na narrativa. Além dos textos escritos e lidos em voz alta, com as palavras moldadas no oco da boca para se tornar emissão vocal consciente e conectiva, a pesquisadora propôs uma criação coletiva que se desenrolou durante o décimo encontro. (Cocchiaro; Liberman; Ferigato, 2022, p. 8).

As oficinas na Universidade, nos cursos de formação inicial de professores, são oportunidade de integrar ensino, pesquisa e extensão, com o auxílio da inovação e da ludicidade – porquanto recobram o ato de brincar como atividade intrínseca e indispensável e possibilitam a criação.

Inovação, na contemporaneidade, é um traço comum aos discursos que circulam em distintas esferas da sociedade. O recorrente uso do termo é justificado pela profunda transformação ocorrida nas últimas décadas nas formas de produção e distribuição de conhecimentos, em decorrência do desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação. Dito de outro modo, o mundo mudou e as mudanças imprimiram uma distância entre as atuais demandas da sociedade e a capacidade de seus integrantes atendê-las valendo-se dos expedientes que vinham sendo utilizados até então. Isso vem exigindo a idealização de outro modo de pensar e agir. (Harres; Lima; Delord; Susa; Martinez, 2018, p. 3-4).

A formação de professores e a Educação caminham juntas ante as transformações sociais, sem perder sua essência de gerar, transmitir, legitimar e recriar o conhecimento científico, na Universidade e na Escola. E, com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, isto se torna ainda mais desafiador, porque estas tecnologias entregam fórmulas prontas, textos finalizados e soluções imediatas. Assim, a pesquisa científica é objeto de grandes impasses e precisa ser realizada com seriedade, utilizando-se dos recursos tecnológicos para o auxílio e otimização no processo, mas sem ignorar os preceitos éticos, indispensáveis nesta conjuntura.

Em adição, Faria e Pessanha (2022, p. 1; grifo do autor) alvitram que

[...] Diferentes estudos têm sinalizado a dificuldade dos professores em inovar suas práticas. Para melhor compreender esta dificuldade, propõe-se a noção de *cultura didática*. Tendo em vista os conceitos de *cultura*, *cultura escolar*, *cultura de área* e *cultura científica* e *transposição didática*, o conceito de *cultura didática* é apresentado como uma forma de compreender os mecanismos sociais que atuam no microcosmo da sala de aula, funcionando como o meio fluido que tanto possibilita como refreia as inovações de caráter prático. [...]

A cultura didática emerge da intersecção da cultura escolar com a cultura de área (cultura científica). Dessa intersecção, surge e se consolida a cultura didática, que compartilha símbolos, significados e práticas com ambas as culturas que a formam, mas também consolida todo um novo sistema autônomo de modos de agir e pensar. Desta maneira, esta influencia nas ações dos professores, mesclando tradição e inovação.

[...] em termos estruturais, tradição e inovação são interdependentes e se sucedem continuamente. Em termos discursivos, as coerções próprias do gênero e das forças socioculturais e ideológicas atravessam qualquer prática, ainda que cada sujeito regule e atualize essa prática pela sobreposição de seu próprio estilo e por adaptações nas instâncias discursivas: tempo-espço-pessoa. [...] (Pereira; César, 2016, p. 3).

Tradição e inovação fazem parte da prática pedagógica e da formação de professores. Tanto na Escola quanto na Universidade, faz-se indispensável uma formação que suscite habilidades para enfrentar desafios, nas dimensões sociais e profissionais, conhecendo organização da sociedade, em suas múltiplas áreas do conhecimento.

No caminho das inovações pedagógicas, destacam-se exemplos de educadores e críticos que sustentam a possibilidade de abertura e, assim, de inovação, baseada não só no surgimento das tecnologias contemporâneas, mas, antes, num conjunto de referências teóricas e práticas que influenciaram e continuam a influenciar a constituição ideológica desses sujeitos. [...] (Pereira; César, 2016, p. 5).

Educadores críticos, pesquisadores, criativos, reflexivos, inovadores e lúdicos, quase utopia, mas uma necessidade para uma verdadeira educação, tanto na escola como na Universidade, são essenciais professores comprometidos e motivados à superação dos inúmeros desafios da docência. A formação inicial de professores contribui para uma atuação docente crítica e reflexiva, quando são desenvolvidos estudos teóricos e práticos, interligados ao tripé universitário, porém a formação continuada também é imprescindível, no diálogo com os pares, em grupos de estudo, e no retorno à Universidade, em cursos de pós-graduação. Por obra disso, “[...] verifica-se que o ensino superior mudou e necessita mudar mais, dado que a forma de ensino mais passiva e observadora, onde o estudante usualmente assiste aulas expositivas, não é mais funcional [...]” (Marques; Campos; Andrade; Zambalde, 2021, p. 3).

Portanto, “[...] vivenciar propostas inovadoras de ensino pode romper com a visão estática e firmada do mesmo, proporcionando o permanente movimento de cristalização e de dissolução de concepções de docência. [...]” (Abreu; Freitas, 2017, p. 18). A sociedade do século XXI não é a mesma do século XX, por isso a escola do século XXI não logra ser a mesma do século XX, continuando com estratégias tradicionais e ignorando o potencial transformador que as novas tecnologias são habilitadas a levar para a Educação, sendo, contudo, necessário seu uso com discernimento.

Nesta subseção, mostrou-se a subcategoria *Inovação*, conceituou-se o que é, com o emprego de variados modos de ver e caracterizar seu papel para a docência e discutir o que os estudos revelam sobre a inovação. Haja vista esses diálogos expostos, se conclui a discussão teórica de uma das subcategorias que norteiam o objetivo geral deste experimento.

Por descabido, não se procurou esgotar a matéria, mas apenas suscitar discussões que mediarão os posteriores resultados obtidos com esta demanda acadêmica em sentido estreito. Na próxima seção, está exposta a metodologia que orientou o desenvolvimento da pesquisa rural – investigação de campo - do estudo ora sob sustentação.

## 4 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

“[...] Pesquisar não é apenas uma forma de estudo. É também uma prática.” (Yin, 2016, p. 32).

Pesquisar representa a capacidade de refletir, observar, investigar, criar e recriar. A pesquisa científica constitui uma maneira de pensar para se chegar à natureza de um determinado problema, quer seja para estudá-lo ou explicá-lo. Por isso, a pesquisa não depende exclusivamente da criatividade, realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas.

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (Gil, 2002, p. 17).

De efeito, para pesquisar, é preciso também ter fundamentação teórica, no sentido de conseguir articular distintos pontos de vista, pois a mera opinião não configura conhecimento científico. A pesquisa, como procedimento racional e sistemático, obedece a uma metodologia científica.

Metodologia é uma preocupação instrumental. Trata da forma de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade coloca-se vários caminhos. Disto trata a metodologia. (Demo, 1985, p.19).

As metodologias de pesquisa são caminhos e/ou direcionamentos que proporcionam ao investigador realizar a pesquisa seguindo os encaminhamentos científicos. Nesse sentido, as metodologias estudam os métodos adotáveis para a realização de uma demanda científica, sendo, portanto, um conjunto de procedimentos que possibilitam a elaboração do experimento e, por sua vez, do conhecimento científico. Uma vez assim posto, dividiu-se essa seção em duas subseções, na primeira das quais estão expostos a abordagem, o método, o tipo de pesquisa quanto aos procedimentos metodológicos, o campo e os instrumentos de coleta de dados. A outra subseção reporta-se à caracterização detalhada do terreno da pesquisa.

### 4.1 Caminhos metodológicos da pesquisa

A importância da metodologia explicita-se no fato de ser uma ciência que estuda os métodos e, assim, a ciência que orienta a produção científica. Desse jeito, o método

escolhido foi o indutivo, porque, neste, a aproximação dos fenômenos caminha para planos mais abrangentes, indo das constatações mais particulares às leis e teorias. Deste modo, esse método, após considerar um número suficiente de casos particulares, conclui uma verdade geral.

Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nos quais se baseiam. (Marconi; Lakatos, 2022, p. 41).

À vista disso, parte-se de algo particular para uma questão mais ampla. Assim, nesta pesquisa, pretendeu-se conhecer as particularidades de um determinado curso, analisando-se, por meio das falas dos sujeitos e das observações, práticas pedagógicas lúdicas no Ensino Superior. Este método foi escolhido porque foi estudada uma realidade singular, com vistas a produzir conhecimentos científicos relacionados à ludicidade na formação de professores.

Em aditamento, a abordagem de uma pesquisa indica o conjunto de estratégias adotadas na produção e análise dos indicadores, bem como na elaboração dos resultados. Desse modo, para realizar esta Dissertação, pinçou-se a abordagem qualitativa, porquanto, conforme leciona Minayo (2012, p. 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. [...]

Nesta situação, a abordagem qualitativa proporciona maior aprofundamento metodológico e, por isso, a análise e compreensão detalhadas de determinada realidade. Optou-se por essa abordagem por se objetivar, aqui, o entendimento de aspectos que circundam a formação de professores e a prática pedagógica, bem como o desenvolvimento profissional docente. Portanto, esses pontos convergem para a necessidade de uma visão larga e aprofundada no trabalho docente.

Em vez de tentar chegar a uma definição singular de pesquisa qualitativa, você pode considerar cinco características [...] 1. estudar o significado da vida das pessoas nas condições da vida real; 2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas [...] 3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem [...] 4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes [...] 5. esforçar-se para usar *múltiplas fontes de evidência* [...] (Yin, 2016, p. 7; grifo do autor).

Na abordagem qualitativa, as pessoas – sujeitos da pesquisa – desempenham papéis cotidianos e exprimem o que querem dizer, sem se sentirem inibidas por limites de um laboratório. A pesquisa qualitativa representa visões e perspectivas dos participantes de um estudo, abrangendo condições contextuais, que envolvem situações sociais, institucionais e ambientais. A pesquisa qualitativa é guiada pelo intento de explicar acontecimentos, no diálogo com os conceitos. A pesquisa qualitativa coleta, integra e mostra dados de variadas fontes de evidência, realizando suas conclusões com origem na triangulação dos dados.

O tipo escolhido, quanto aos procedimentos de coleta de dados, foi a pesquisa do tipo etnometodológico, visto que “A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. [...]” (Coulon, 1995, p. 30). Escolheu-se este estalão de demanda acadêmica porque ele esclarece de que maneira as coisas vêm a ser como são nos grupos sociais, de que maneira cada grupamento e cada membro apreende e dá sentido à realidade, dialogando com o objetivo geral deste estudo, conformado em compreender as implicações da ludicidade para a aprendizagem da docência universitária e o desenvolvimento profissional docente.

Deste modo, “[...] os estudos etnometodológicos da classe e das instituições escolares nos ajudam a compreender os mecanismos cotidianos, ordinários, pelos quais se organiza e se produz localmente a seleção social. [...]” (Coulon, 1995, p. 102). E, assim, é possível entender como a ludicidade reverbera na inovação na formação inicial de professores, os influxos da ludicidade na atuação docente, na formação inicial de professores, para o desenvolvimento profissional docente dos formadores e as repercussões da ludicidade para a aprendizagem da docência universitária.

Em complemento, segundo Gerhardt; Silveira (2009, p. 41), evidencia-se que

Para estudar as ações dos sujeitos na vida cotidiana, a pesquisa etnometodológica baseia-se em uma multiplicidade de instrumentos, entre os quais podemos citar: a observação direta, a observação participante, entrevistas, estudos de relatórios e documentos administrativos, gravações em vídeo e áudio.

Dentre esses instrumentos, foram escolhidos dois, que, nesta mesma seção, foram à frente mencionados, para subsidiar os estudos de campo. Por esse ângulo, escolheram-se aproximações com este tipo de pesquisa, porquanto se faz uma análise aprofundada a respeito das concepções que permeiam as categorias neste momento estudadas.

Os principais autores que fundamentaram a investigação sob relato foram Almeida (2014), D’Ávila e Fortuna (2018), Huizinga (2019), Kishimoto (2011), Luckesi



(2022), Schiller (1989), Simeoni (2017), Rau (2012) e Vigotsky (2007), inseridos na categoria ludicidade; André (2016) e Imbernón (2012), por sua vez, discutem a subcategoria inovação; Pimenta e Anastasiou (2014) refletem sobre a categoria docência universitária; Imbernón (2011) e Veiga e D'Ávila (2010) dialogam no concernente à subcategoria formação inicial de professores; García (1999) reflete a respeito da categoria desenvolvimento profissional docente; e Veiga (2004), Veiga e D'Ávila (2010) e Tardif (2010) inserem-se na categoria aprendizagem da docência. Tais especialistas foram pinçados porque são autores clássicos, em relação a discussões desses conceitos teóricos, circunscritos aos objetivos da pesquisa.

Como mencionado anteriormente, as categorias teóricas são: *Ludicidade*, *Desenvolvimento profissional docente*, *Docência universitária* e *Aprendizagem da docência*. E eis as subcategorias: *Formação inicial de professores* e *Inovação*. Essas categorias e subcategorias foram selecionadas tendo como base o objetivo geral desta experimentação. Os expressos elementos remansaram escolhidos para que a pesquisa se fizesse aprofundada, com vistas a coincidir com os objetivos propostos.

A teoria que fundamenta este estudo é a de Cipriano Carlos Luckesi (2022), que defende a ludicidade como um estado psicológico lúdico, somente suscetível de ser vivenciada e, por isso mesmo, percebida e relatada pelo próprio sujeito da experiência. Observando de fora, é possível descrever a situação observada, contudo, não há como o observador ter ciência da experiência interna daquele que a vivencia. Somente é possível descrever essa experiência por parte quem a vivencia. Escolheu-se essa teoria porque se acredita que o ensino, permeado pela ludicidade, contribui para uma prática pedagógica crítica e reflexiva e, assim, uma Escola/Universidade que viabilize uma formação humana.

A demanda foi efetivada na Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI, *campus* da Universidade Estadual do Ceará – UECE, porque se pretendeu investigar a docência universitária, nos cursos de formação inicial de professores, com vista a identificar práticas pedagógicas lúdicas e, assim, dialogar com professores e futuros professores.

Existem no Brasil cinco tipos de Instituições de Ensino Superior: Universidade, Faculdade, Centro Universitário, Centro de Educação Tecnológica e os institutos federais. Sendo assim, foi escolhida uma Universidade, por ser uma instituição que concentra três eixos de atividades acadêmicas – ensino, pesquisa e extensão – e foi entregue um ofício solicitando a realização da demanda – ver Anexo B – Carta de encaminhamento para a instituição dos professores do ensino superior – e, neste mesmo dia, foi entregue e assinado um termo de autorização do uso do nome da referida instituição neste trabalho de conclusão de curso do mestrado, ver Anexo A – Autorização do uso do nome da instituição dos professores do

Ensino Superior. Em resposta positiva à solicitação da pesquisa, a diretora encaminhou uma carta de aprovação – ver Anexo C – Carta de aprovação da instituição dos professores do ensino superior. Os sujeitos da pesquisa foram professores do curso de Pedagogia, logo, neste mesmo dia, também, foi solicitado o contato de todos os professores do referido programa de graduação.

Foram perfilhados nomes fictícios para preservar a identidade dos docentes pesquisados e assegurar liberdade na expressão das opiniões e vivências. Demais disso, utilizou-se Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ver Apêndice A – para que o professor pesquisado declarasse que concordava em participar e manifestasse o consentimento no uso dos indicadores.

Os instrumentos de coleta de dados foram questionários e entrevistas - ver Apêndices B e C. Sendo assim, inicialmente, foi enviado o questionário a todos os professores do curso de Pedagogia da Faculdade investigada. Dentre estes, 11 preencheram o questionário, tendo sido selecionados cinco deles para a entrevista, com o critério mostrado no fim dessa subseção. Os instrumentos de coleta de dados foram elaborados com base nas categorias e subcategorias, bem como nos problemas geral e específicos desta experimentação.

Sendo assim, exprime-se, com assento nas ideias de Marconi; Lakatos (2022), o questionário como instrumento de coleta de dados, que compreende um conjunto de perguntas previamente elaboradas que, diferentemente da entrevista, deve ser respondido por escrito e enviado ao pesquisador. Esse tipo de instrumento oferece a vantagem da economia de custo, de tempo, bem como é capaz de chegar a um bom quantitativo de pessoas e proporcionar menor risco de interferência do pesquisador nas respostas dos pesquisados.

A entrevista, no que lhe concerne, possui maior flexibilidade e oportunidade para avaliar atitudes e comportamentos, sendo o entrevistado factível de ser mais bem observado. Possibilita, ainda, a coleta de dados importantes que não se encontram em fontes documentais (Marconi; Lakatos, 2022). O questionário e a entrevista estão divididos conforme as categorias e subcategorias de pesquisa, com vistas a contemplar os objetivos específicos. Sendo assim, as perguntas relacionadas às categorias *Docência universitária* e *Aprendizagem da docência* privilegiam o objetivo específico: refletir as repercussões da ludicidade para a aprendizagem da docência universitária. Por sua vez, as perguntas inseridas às categoria/subcategoria *Ludicidade* e *Inovação* atendem ao objetivo de analisar como a ludicidade reverbera na inovação no âmbito da formação inicial de professores. As perguntas inscritas na subcategoria *Formação inicial de professores* e a categoria *Desenvolvimento*

*profissional docente* perscrutam o objetivo de debater os influxos da ludicidade na atuação docente quando da formação inicial de professores, para o desenvolvimento profissional docente dos formadores.

Inicialmente, foi enviado o questionário aos 18 professores do curso de Pedagogia da instituição pesquisada, tendo-se recebido a resposta de 11 deles. Dentre estes, foram selecionados cinco professores para a entrevista, observando-se estes critérios: ser um dos participantes da fase anterior; indicar maior interesse e valorização pela ludicidade na docência universitária; expressar argumentos que demonstrem a inserção do lúdico em sua prática; revelar experiências de cunho marcante durante sua formação em relação a esse tema; demonstrar em seus discursos reconhecimento do papel da ludicidade na formação docente; identificar o fato de que a ludicidade vai além das atividades lúdicas e instiga o envolvimento por completo dos sujeitos, além de se fazer presente nas mais diversificadas situações e nos mais distintos locais; e ofertar disposição e interesse para realizar as próximas etapas da investigação.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em datas e horários escolhidos pelos professores entrevistados, na FACEDI/UECE. As entrevistas foram gravadas, sendo adotados os mesmos nomes fictícios escolhidos no questionário, e apresentaram a seguinte duração: Lívia: 01h:28min:53s, Florinda: 01h:22min:48s, Lorena: 01h:19min:14s, Rosa: 01h:15min:37s, Lucas: 00:38min:39s. Todas as entrevistas foram transcritas e validadas pelos sujeitos da pesquisa. A seguir, tem-se uma subseção de caracterização do campo de pesquisa e, posteriormente, um quadro de caracterização dos sujeitos da pesquisa.

#### **4.2 Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa**

Em 1983, instituiu-se, no Município de Itapipoca-CE, a Faculdade de Educação vinculada à Universidade Estadual do Ceará - UECE, graças ao esforço coletivo da sociedade local e de representações políticas. Neste período, ofertava-se somente o curso de Pedagogia. A história da FACEDI, desde sua origem, não se desenvolveu sem tensões entre interesses de grupos diferenciados, o que não representa algo negativo, pelo contrário, isso é o que assegura, *pro rata temporis*, a energia necessária para a criação do clima acadêmico.

O curso de Pedagogia da FACEDI em Itapipoca, de natureza presencial, abrange toda a microrregião, constituindo presença fundamental, pois a microrregião de Itapipoca abrange os Municípios de Itapipoca, Tururu, Itarema, Amontada, Miraíma, Acaraú, Morrinhos, Uruburetama, Umirim, Trairi, Itapajé, São Gonçalo do Amarante, São Luis do

Curu, Paraipaba e Paracuru.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso – PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia da FACEDI, a organização curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI – está estruturada em três núcleos pedagógicos: Formação geral, Aprofundamento e diversificação de estudos e Estudos integradores. O PPC, à luz de seu diagnóstico e das diretrizes curriculares, priorizou a formação do pedagogo em quatro áreas de atuação profissional: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional.

O curso tem em média 3.280 horas, divididas em nove semestres. Para que todos os discentes integrem a dimensão, do tripé universitário, extensão em sua formação, acontece a distribuição de 328 horas em variadas atividades, inerente aos componentes curriculares. Nessa direção, o curso de Pedagogia da UECE/FACEDI lança algumas possibilidades que envolvem ações de extensão, na perspectiva da diversificação de atividades e da flexibilização curricular. Elas se manifestam por meio de projetos, programas e atividades de extensão, disciplinas obrigatórias que tenham 25% da carga horária ou 01 crédito com atividades de extensão protagonizadas pelos estudantes e disciplinas optativas: ofertadas, ao menos uma dessas disciplinas em horário regular (noturno) a cada semestre, bem como mais uma delas, ofertada em outro horário (manhã ou tarde), para que os estudantes tenham maiores possibilidades de participar e cumprir a carga horária referente à extensão universitária. O trabalho de conclusão de curso é a monografia, dividida em três disciplinas, que acontecem no sétimo, oitavo e nono período, contando com um orientador que seja professor do curso e, ao final, passando por uma defesa pública feita sob uma banca examinadora composta por três membros: o orientador do trabalho monográfico e mais duas pessoas convidadas, que serão escolhidas pelo orientador do TCC.

Portanto, o principal objetivo do curso é proporcionar aos acadêmicos de Pedagogia formação teórico-prática para o exercício de um trabalho pedagógico propositivo e intencional na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, na Gestão Educacional, e em espaços nos quais sejam previstos conhecimentos e experiências pedagógicas.

Tendo em vista tudo isso, no início do questionário, foram elaboradas perguntas, no intuito de caracterizar os sujeitos da pesquisa. Sendo assim, estes escolheram um nome fictício para identificá-los na pesquisa, assim como informar sua idade, o ano de conclusão da sua primeira graduação, quais graduações concluíram, quais pós-graduações terminaram, quais cursos lecionam, tempo de serviço na Faculdade, tempo de serviço no magistério no

Ensino Superior, dizer se era efetivo ou temporário na Faculdade, assim como afirmar se já lecionou na Educação Básica, em quais etapas e séries e se queria dar continuidade à pesquisa, com a realização da entrevista, como se divisa nas tabelas 7 e 8.

**TABELA 7 – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA – PARTE 1**

Nome Fictício	Idade	Ano de conclusão da Graduação	Graduações	Pós-Graduações	Cursos que leciona
Lucas	43 anos	2006 – Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Geografia	Especialização em Gestão, Planejamento e Avaliação Escolar; Mestrado e Doutorado em Educação	Pedagogia
Filomeno	65 anos	1982 – Licenciatura em Filosofia	Licenciatura em Filosofia	Especialização em Tecnologia e Educacional no Ensino Superior e Educação Brasileira. Mestrado em Políticas Públicas	Pedagogia
Lívia	63 anos	1992 – Psicologia	Licenciatura e Bacharelado em Psicologia	Especialização em Educação Pré-escolar e Mestrado em Educação	Pedagogia
Florinda	37 anos	2014 – Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia.	Especialização, Mestrado e Doutorado em educação. Todos cursados pela UFC	Pedagogia
Luana	30 anos	2017 – Psicologia	Bacharelado em Psicologia	Mestrado em Psicologia	Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Química
Sofia	55 anos	1992 – Licenciatura em Filosofia; 2010 – Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Filosofia e Licenciatura em Pedagogia	Mestrado em Filosofia UFC, Doutorado em Educação, ambos pela UFC. Pós-doutorado pela UECE	Pedagogia
Rosa	30 anos	História (2014) e Pedagogia (2021)	Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia	Especializações: Gestão escolar; Psicopedagogia e Educação Especial; Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais; Ensino de História. Mestrado em História. Doutorado em Educação	Pedagogia
Milton	62 anos	1988 – Agronomia	Graduação em Agronomia	Especializações: Planejamento Educacional; Administração Rural; Produção de Ovinos e Caprinos. Mestrado: Economia Rural. Doutorado: Educação.	Pedagogia

Graça	52 anos	1999 – Psicologia UFC	Graduação em Psicologia,	Graduação em Psicologia, Mestrado em Psicologia cognitiva, doutorado em Sociologia	Ciências Biológicas, Química, Pedagogia
José	42 anos	2009 – Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Ensino de História e Geografia. Mestrado em Educação.	Pedagogia
Lorena	37 anos	2009 – Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado em Educação, Doutorado em Psicologia Cognitiva	Pedagogia

Fonte: Elaboração da autora. 2024.

**TABELA 8 – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA – PARTE 2**

Nome Fictício	Tempo nesta faculdade	Tempo no Ensino Superior	Caracterização do trabalho docente (Efetivo/Tem- porário)	Já lecionou na Educação Básica? Em quais etapas e séries?	Dará continui- dade à pesquis a?
Lucas	10 anos	10 anos	Efetivo	Sim. Ensino Médio	Sim
Filomeno	38 anos	42 anos	Efetivo	Orientador de Aprendizagem 5° e 8° séries	Sim
Lívia	18 anos e 2 meses	Cerca de 26 anos	Efetivo, há 18 anos e 2 meses	Sim. Educação Infantil (pré-escola) e da 5ª série (atual sexto ano do fundamental) até o 3° ano do ensino médio	Sim
Florinda	8 meses	10 anos	Efetiva. há 8 meses.	Sim, na Educação Infantil	Sim
Luana	2 anos	4 anos	Substituto	Não	Sim
Sofia	Pedagogia na FACEDI como professora efetiva 8 meses. Foi professora substituta dessa instituição 2018 – 2019	14 anos	Efetiva, há 8 meses.	Sim. Aprovada em 2023 no concurso da Seduc e trabalhou durante sete anos com formação de professores no Curso Normal ofertado no Instituto de Educação do Ceará (IEC)	Sim
Rosa	8 meses	8 meses. Observação: experiência anterior como formadora de professores (nível pedagógico)	Efetiva (Adjunta). 8 meses.	Sim. Educação Infantil (Infantil IV e V), Ensino Fundamental (Anos Iniciais – 3° e 4° ano – e Anos Finais – 6°, 7°, 8° e 9°), Ensino Médio (1°, 2° e 3° ano)	Sim

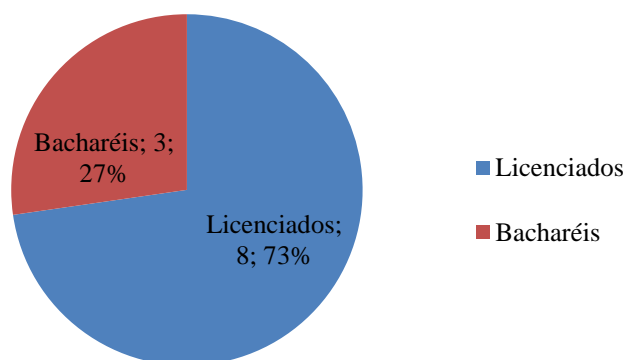
Milton	21 anos	22 anos	Professor Efetivo desde 2003; 21 anos como professor efetivo	Não	Não
Graça	19 anos	24 anos	Efetiva, há 19 anos.	Durante o período da faculdade, estagiou na Educação Básica, dando suporte a alunos com necessidades educacionais especiais, por um ano letivo	Sim
José	12 anos	13 anos	Temporário, há 13 anos	Sim. Ensino Fundamental (Anos iniciais)	Sim
Lorena	8 anos	11 anos	Efetiva, há 8 anos	Educação Infantil e 5º ano do Ensino Fundamental	Sim

Fonte: Elaboração da autora. 2024.

No diálogo com estas tabelas, percebe-se a diversidade de experiências dos sujeitos, porquanto há professores que iniciaram há oito meses na docência universitária e outros que lecionam na Universidade há cerca de 26 anos. A graduação destes também é diversa, pois há professores bacharéis e licenciados. Com relação à pós-graduação, há professores mestres e doutores. Deste modo, se orientando pelos instrumentos de coleta de dados, questionário e entrevista, foram produzidos os dados da pesquisa, obtendo-se respostas de 11 sujeitos no questionário e sendo entrevistados cinco professores, selecionados com amparo nos critérios já mencionados. Na análise destas tabelas, percebe-se que há oito professores com licenciatura e três bacharéis. Sendo assim, se expressa, no *Gráfico 1 – Modalidades de curso de graduação dos Professores Universitários*, a porcentagem de licenciados e bacharéis. Também se elaborou o *Gráfico 2 – Área de atuação da formação inicial*, para esmiuçar as graduações que os professores universitários cursaram e, assim, melhor caracterizar os docentes que participaram da investigação ora sob relato. Em suplemento, no *Gráfico 3 – Tempo em anos no magistério no Ensino Superior*, se expressa a quantidade de anos durante os quais cada docente pesquisado está no magistério no Ensino Superior e nesta Faculdade, de modo específico. Em continuação, no *Gráfico 4 - Percentual de homens e mulheres pesquisados*, se mostram quantos docentes foram pesquisados. Nesse sentido, no *Gráfico 5 - Pós-Graduações dos professores pesquisados*, se denotam os tipos de pós-graduação que os professores pesquisados possuem, quais sejam: Especialização, Mestrado, Doutorado ou Pós-Doutorado. No *Gráfico 6 – Caracterização do trabalho docente*, exprime-se o total de professores efetivos e temporários que participaram da pesquisa. Tudo isso aprofunda as caracterizações feitas nas tabelas, possibilitando melhor exame dos

indicadores.

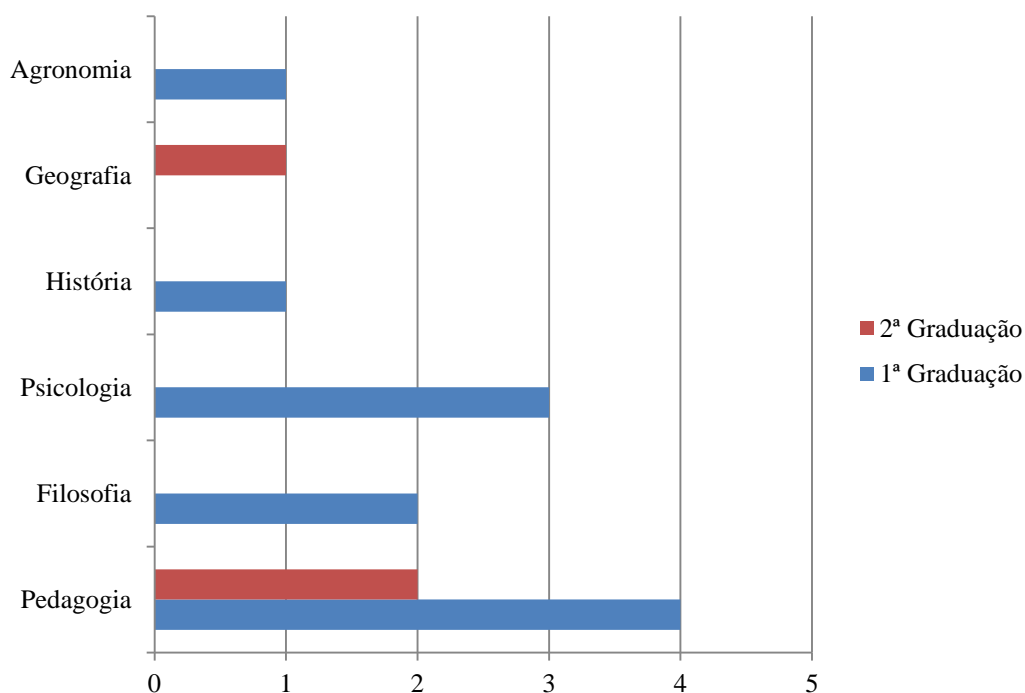
**Gráfico 1 - Modalidades de curso de graduação dos professores universitários**



Fonte: Elaboração da autora. 2024.

É notório, *in hoc sensu*, que 27% dos professores pesquisados são bacharéis e, em vista disso, não tiveram a formação inicial para serem professores e, assim, precisaram cursar pós-graduações *stricto sensu*, que compreendem cursos de Mestrado e Doutorado, para lecionarem no Ensino Superior. Em continuação, a seguir, se mostram os cursos de graduação em que os professores pesquisados se formaram.

**Gráfico 2 – Área de atuação da formação inicial**



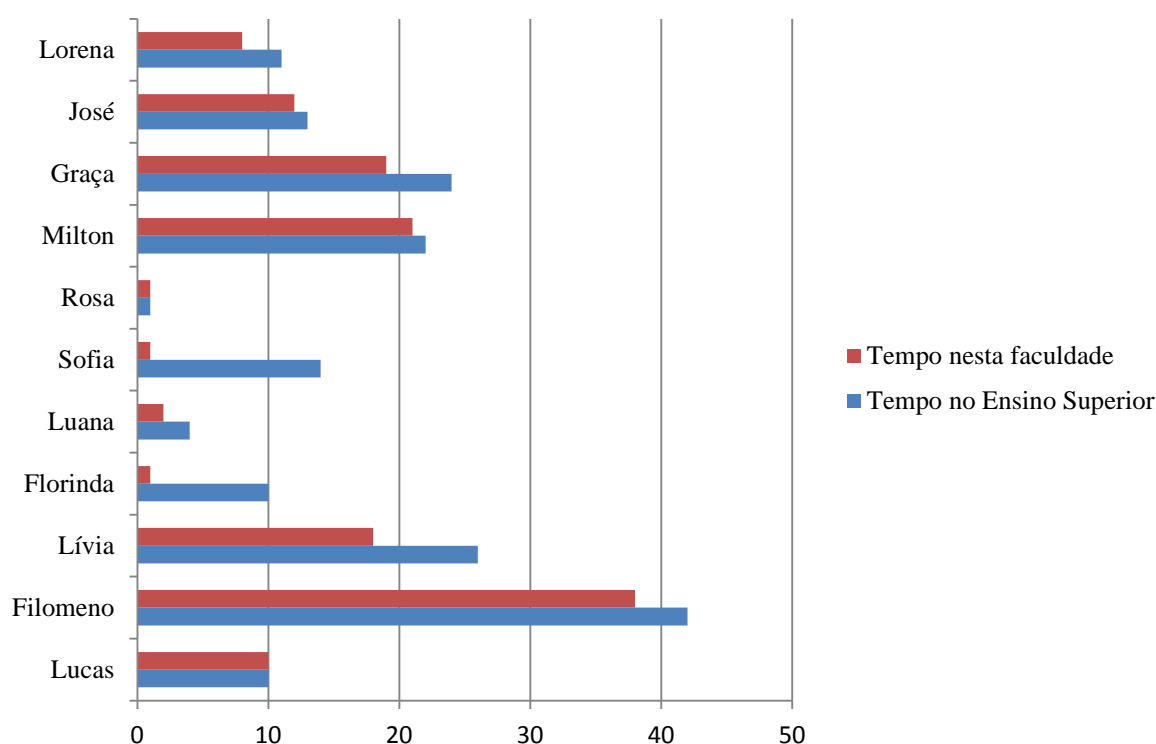
Fonte: Elaboração da autora. 2024.

Considerando estes aspectos, fica explícito que quatro professores cursaram



Licenciatura em Pedagogia na primeira graduação e dois como segunda graduação. Ainda é revelado que dois cursaram Licenciatura em Filosofia, três cursaram Psicologia, sendo que uma das professoras pesquisadas cursou Licenciatura e Bacharelado em Psicologia e os outros dois apenas Bacharelado. Ademais, uma professora cursou Licenciatura em História e outro docente cursou, como segunda graduação, Licenciatura em Geografia. Outro docente cursou Bacharelado em Agronomia. Por esse ângulo, foram, em sua maioria, cursos direcionados para as Ciências Humanas e parte destes se preparou para o Magistério. Mesmo sem a preparação na graduação para ser professor, contudo, muitos conseguiram chegar à Universidade seguindo outros caminhos. E, deste modo, eles aprendem no cotidiano da profissão docente, pois a cada ano surgem desafios. A seguir, evidencia-se o tempo em anos no magistério no Ensino Superior de cada professor pesquisado.

**Gráfico 3 – Tempo, em anos, no magistério no Ensino Superior**

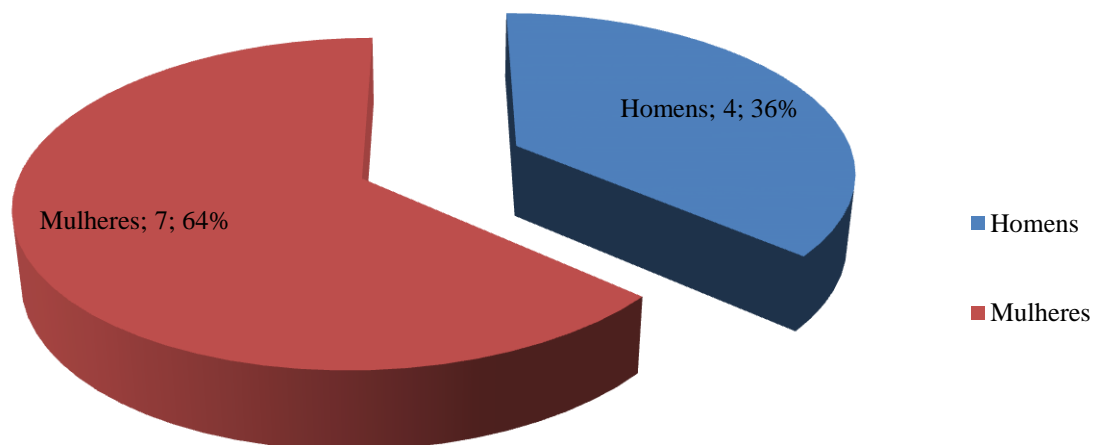


Fonte: Elaboração da autora. 2024.

Por essa perspectiva, há uma variedade de experiências no Ensino Superior e nesta Faculdade, visto que há professores contando mais de 40 anos na profissão, assim como docentes iniciantes, no primeiro ano na docência universitária. Assim, cada docente possui identidade profissional e saberes oriundos das múltiplas vivências e da iniciativa em procurar reinventar-se a cada ano. Assim, há professores com um, dez, 20 anos, 30 e mais de 40 anos de experiência na profissão de docente em cursos de graduação. Com arrimo nesta situação,

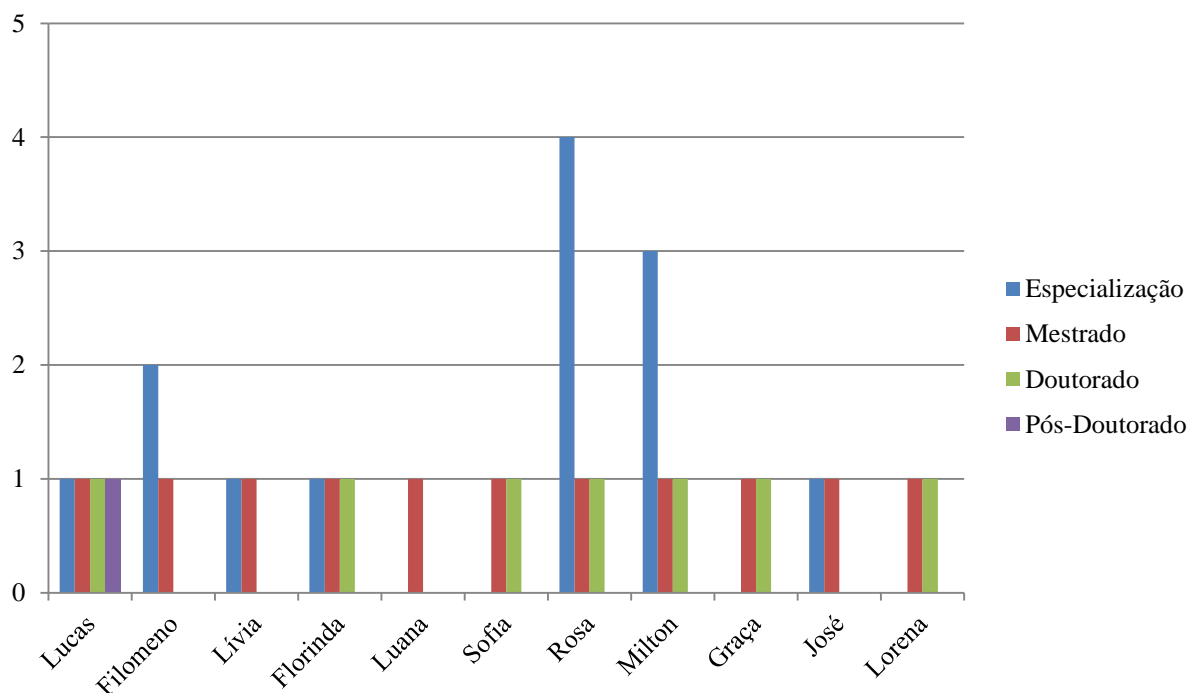
elaborou-se outro gráfico, indicando o percentual de homens e mulheres pesquisados.

**Gráfico 4 - Percentual de homens e mulheres pesquisados**



Fonte: Elaboração da autora. 2024.

Foram partícipes da demanda, então, sete mulheres, representando 64%, e quatro homens, igual 36%, como docentes universitários nesta Faculdade, *Campus* da Universidade Estadual do Ceará. Assim, percebe-se um crescente aumento no número de mulheres no Ensino Superior, visto que, ao se comparar o tempo de magistério expresso no gráfico anterior, percebe-se que os homens têm mais tempo de serviço, mas, pelo ingresso recente de mulheres, são minoria. A participação da mulher neste mercado de trabalho consolida-se, *pari passu*, por meio de lutas por igualdade de gênero e salarial, no estímulo à equidade, rompendo barreiras e estimulando-as na conquista desses espaços. Isto se faz possível com o acesso e conclusão de pós-graduações e, de modo mais efetivo, das que são *stricto sensu*, ou seja, mestrado e doutorado, pois estas, de fato, têm o intuito de formar o professor-pesquisador, que se utiliza da metodologia, como ciência que orienta e norteia os métodos, as técnicas e a criatividade do pesquisador na produção do conhecimento científico, e preparar para a docência universitária, que os propõe entender aspectos que circundam a formação de professores e a prática pedagógica, bem como o desenvolvimento profissional docente. Assim, na constituição e reconstituição do magistério, a formação intervém e auxilia na carreira educacional, pois essa, quando vinculada à pesquisa, prepara e situa a pessoa em contato com diversas realidades, o que a instrumentaliza com saberes profissionais. Por isso, no gráfico a seguir, revelam-se as pós-graduações dos professores pesquisados.

**Gráfico 5 - Pós-Graduações dos professores pesquisados**

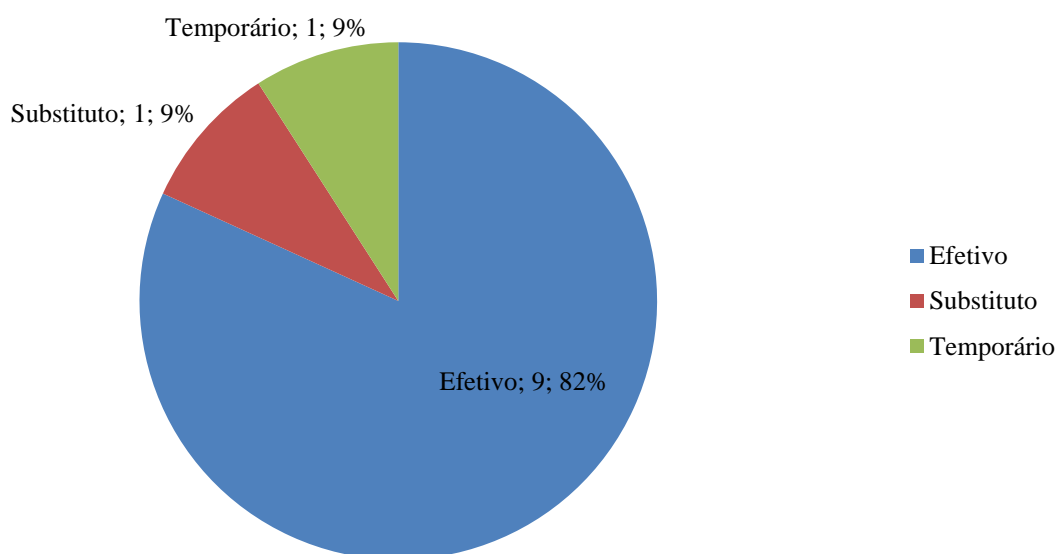
Fonte: Elaboração da autora. 2024.

Com efeito, o que é priorizado, nas pós-graduações cursadas pelos professores pesquisados, são os cursos de mestrado e doutorado, pois sete são especialistas, dos quais três possuem mais de uma especialização, todos os 11 são mestres, sete são doutores e um é pós-doutor. Na contextura desta realidade, o espaço que ocupam na Universidade é resultado de esforço, dedicação, estudo e desejo de adentrar o terreno da produção de conhecimento científico, por meio da pesquisa. Importa referir a ideia de que, para obter o título de mestre, impõem-se um vasto estudo e a elaboração de um texto dissertativo, ao passo que, para se granjear o título de doutor, é preciso realizar uma pesquisa científica aprofundada, no intuito de constituir um saber inédito, fruto de reflexões teóricas, metodológicas e práticas; e estes processos contam com o imprescindível auxílio de um orientador, profissional experiente, qualificado e competente, que auxilia na elaboração, execução e finalização da pesquisa com a feitura do texto.

Em razão disso, também foi elaborado um gráfico (abaixo), com vistas a explicitar o total de efetivos, substitutos e temporários que participaram da pesquisa, haja vista que os efetivos passaram por um concurso público e são docentes estáveis na Faculdade. Os substitutos, por sua vez, foram contratados para suprir a falta de um professor efetivo quando este estiver de licença. Os temporários são contratados para atender a demandas de expansão por um determinado tempo, em componentes curriculares que ainda não possuam professores

efetivos ministrando.

**Gráfico 6 - Caracterização do trabalho docente**



Fonte: Elaboração da autora. 2024.

Assim, percebe-se que a maioria dos professores pesquisados é de efetivos<sup>7</sup> e, por isso, eles têm a oportunidade de desenvolver dentro da Universidade projetos de extensão e grupos de estudo, sem preocuparem-se com o encerramento do contrato, sendo considerados estáveis e tendo progressão na carreira. Foi elaborada a próxima seção, configurada na análise dos dados, em resposta aos objetivos específicos e ao objetivo geral. No dito exame, descansa estabelecida uma relação entre as falas dos professores, o pensamento dos autores que constituem o arcabouço teórico da pesquisa e a interpretação, uma vez que o pesquisador é um ser ativo, crítico e produtor de conhecimentos. Ao final desta análise, concernente aos dados oriundos dos questionários e das entrevistas, procede-se à conclusão, mostrando apontamentos sobre os achados obtidos com a realização deste escrito dissertativo.

<sup>7</sup> No entanto, de acordo com dados disponíveis no site < [https://www.uece.br/wp-content/uploads/2023/10/UECE\\_em\\_Numeros\\_2022-Para\\_diagrama%C3%A7%C3%A3o\\_2.pdf](https://www.uece.br/wp-content/uploads/2023/10/UECE_em_Numeros_2022-Para_diagrama%C3%A7%C3%A3o_2.pdf) > , no somatório geral de docentes de todos os campus da UECE, há 669 docentes efetivos e 995 docentes com contratação temporária. Isso demonstra que há realidades diferentes da encontrada no curso de Pedagogia da FACEDI, em outros cursos e/ou em outras faculdades da UECE.

## 5 ANÁLISE DE DADOS: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA?

[...] uma teoria é uma espécie de grade, a partir da qual olhamos e ‘enquadramos’ a interpretação da realidade. Ela é um conhecimento, mas não deve ser uma camisa de força. Ela é feita de um conjunto de proposições. Quer dizer, ela é um discurso sistemático que orienta o olhar sobre o problema em pauta, a obtenção de dados e a análise dos mesmos. (Minayo, 2012, p. 18, grifo do autor).

Ao defrontar o terreno de pesquisa, múltiplos são os sentimentos, as surpresas e as aprendizagens consolidados. Pela visão dos sujeitos, veem-se as particularidades do objeto de estudo e se entendem as mais diversas dimensões do conhecimento. No diálogo entre teoria e prática, se constroem os dados da pesquisa, mediante a relação pesquisador-sujeito.

Posteriores à produção dos dados são sua análise e interpretação, que precisam ser críticas e com profundidade epistemológica, para criar e recriar os conhecimentos acadêmicos, contribuindo para a ciência. Nessa pesquisa qualitativa e etnometodológica, tenciona-se conhecer efetivas práticas situadas na docência universitária, no intuito de compreender as implicações da ludicidade para a aprendizagem da docência universitária e o desenvolvimento profissional docente, no diálogo com as respostas expressas no questionário e na fala dos sujeitos na entrevista.

Repartiu-se esta seção em três subseções, na primeira das quais foram expostos dados relacionados às categorias *Docência universitária* e *Aprendizagem da docência*, que cobrem o objetivo específico: refletir as repercussões da ludicidade para a aprendizagem da docência universitária. No que diz respeito à segunda subseção, dialoga-se acerca de indicadores referentes às categoria/subcategoria: *Ludicidade e Inovação*, que circunscrevem o objetivo: *analisar como a ludicidade reverbera na inovação na formação inicial de professores*. Na última subseção, reflete-se a respeito de dados da subcategoria *Formação inicial de professores* e da categoria *Desenvolvimento profissional docente*, que perscrutam o objetivo de debater as influências da ludicidade na atuação docente, quando da formação inicial de professores, para o desenvolvimento profissional docente dos formadores.

### 5.1 A aprendizagem da docência universitária: caminhos e contribuições da ludicidade

Aprender a docência é um grande desafio enfrentado dia a dia, pois são muitos os momentos adversos, marcados pela incerteza, insegurança e fragilização da profissão docente, seja no aspecto físico, intelectual e psicológico. Para aprender a docência, o professor precisa constantemente se reinventar perante as mudanças sociais. Este profissional transporta memórias e aprendizagens desde a infância sobre como é desempenhada a profissão docente,

sendo consolidadas na formação inicial de professores. Ao chegar à sala de aula, no entanto, todos estes saberes são retroalimentados. Este profissional sente, pois, a necessidade de estar em formação continuada para conseguir permanecer no real ambiente educacional.

Para sentir-se realizado na profissão, muitos são os aspectos que precisam fazer parte da docência universitária, dentre os quais a valorização salarial, uma carga horária de trabalho que não o sobrecarregue, estudantes interessados e motivados, bem como colegas de trabalho que tornem o ambiente agradável e estejam dispostos a compartilhar aprendizagens.

Faz parte da própria essência humana ter particularidades e preferências, porém o que se espera no ambiente de trabalho é o respeito, a ética e a convivência harmônica, pressupostos que, muitas vezes, inexistem no ambiente escolar/universitário. Mentiras, fofocas, boatos, preconceitos, assédio moral e sexual. Além de alunos violentos e pais agressores na escola, desanimam o professor e desenvolvem uma repulsa em relação ao ambiente de trabalho.

Por isso, aqui se tenciona refletir sobre as repercussões da ludicidade para a aprendizagem da docência universitária, uma vez que ela se relaciona com uma sensação interna de realização plena e alegria indescritível, o que se opõe totalmente a estas situações mencionadas anteriormente. Revela-se, então, que se formos competentes, nossas salas de aula também o serão; se formos amistosos, nossas salas de aula também o serão; se formos agressivos também as salas de aulas sob nossas lideranças se apresentarão de maneira semelhante; se formos efetivamente lúdicos, nossas salas de aula também o serão (Luckesi, 2022, p. 97).

Inicialmente, se indagou no questionário, aos professores pesquisados, o que os motivou a tornarem-se docentes do Ensino Superior. Remansaram obtidas as seguintes respostas, com grifos de nossa agricultura: “*Observação das práticas* de professores universitários e identificação com a docência no Ensino Superior.” (Professor Lucas); “A minha *licenciatura*.” (Professor Filomeno); “O público alvo.” (Professora Sofia); “Laborar diretamente com a formação de professores, com a formação de futuros docentes.” (Professora Rosa); “As *experiências na graduação*.” (Professor José); “Minha *experiência como estudante* me motivou a ser professora.” (Professora Luana).

*Sempre quis ser professora e pedagoga, mas acabei concluindo Psicologia e, por conta das oportunidades, após minhas experiências como docente da Educação Básica, findei exercendo minha profissão no campo da clínica, no serviço público. Entretanto, apesar de gostar do que fazia, pois as atividades também dialogavam com o campo da educação, após alguns anos de exercício profissional como psicóloga me encontrei muito insatisfeita com as condições de trabalho à época. Na ocasião, soube do concurso para a UECE, cujas características foram verdadeiro*

convite (Curso de Pedagogia e setor de estudos que abrangia temáticas as quais me identificava e com as quais já havia desenvolvido algum tipo de trabalho ou formação gratificantes (educação especial, Educação Infantil, alfabetização de crianças, entre outros). (Professora Livia. Grifou-se).

*Todas as portas que se abriram em minha vida foram através da Educação, beneficiada pelos programas sociais oferecidos pela UFC, como moradia estudantil e bolsas de auxílios oferecidos pela PRAE. Durante a graduação, me encantei pelas aulas e pela possibilidade de atuar simultaneamente em pesquisa, ensino e em projetos comunitários através da extensão. Tive grande apreço pela experiência de acompanhar escolas no PIBID, sentindo que, de certa forma, estava alinhada ao meu propósito de impactar a vida de estudantes, assim como meus professores impactaram a minha. (Professora Florinda. Grifou-se).*

A docência possibilita o contato com os jovens, em particular com os filhos e as filhas da classe trabalhadora, o que é uma *oportunidade para prepará-los para a tomada consciência dos problemas e seus principais determinantes*. Oportunidade para preparar este público para torná-los aptos a realizarem uma análise da estrutura e da conjuntura com qualidade e profundidade, além de forma profissionais com riqueza e profundidade teórica e críticos. Portanto, formar sujeitos com autonomia no pensamento, na tomada de decisão e nas práticas sociais. (Professor Milton. Grifou-se).

Talvez minhas referências familiares... Sou filha de professores universitários, irmã mais velha idem. Também um aspecto muito importante diz respeito à *estabilidade adquirida em concurso público* pra servidores estaduais. (Professora Graça. Grifou-se).

Me identifiquei com o curso de pedagogia logo no primeiro semestre, durante a graduação, tive a oportunidade de *experenciar bolsas de monitoria, extensão e iniciação científica*. Essa última me despertou para docência universitária, pois minha orientadora era muito jovem, 32 anos e me admirava a possibilidade de poder atuar no ensino superior, ter um doutorado, ainda tão jovem. Fui incentivada por minhas orientadoras das bolsas e após a formatura trabalhei menos de um ano na Educação Básica e passei para o mestrado. Segui na trajetória acadêmica até hoje. (Professora Lorena. Grifou-se).

Analisam-se, então, diferenças nas respostas dos sujeitos, onde cada um citou motivações singulares para tornarem-se professores na Educação Superior, referentes às suas vivências no círculo familiar, às experiências na formação inicial, às oportunidades nos processos de formação continuada e por meio de seleções e concursos. Assim, veem-se distintos caminhos trilhados na interação com variados sujeitos. Por isso, conhecer suas motivações para a docência no Ensino Superior conduz a identificar se a ludicidade compareceu aos percursos citados e que caminhos conduziram estes profissionais ao magistério. De tal maneira, estas respostas iniciais já proporcionam uma reflexão sobre como os docentes vivenciaram sua formação inicial e continuada, se vivências lúdicas os motivaram a esta escolha profissional e que outras motivações os conduziram a esta função, que, por sua vez, envolve muito mais do que apenas a dimensão profissional. Isto porque o docente universitário possui também uma grande função social e acadêmica, desenvolvendo atitudes e

valores, contribuindo, também, para a produção do conhecimento ao ser professor-pesquisador.

Com suporte nas respostas, percebe-se que a observação das práticas de professores universitários e a identificação com a docência no Ensino Superior se inicia na formação inicial nos cursos de licenciatura, que, por sua vez, possibilitam, quando ocorrem na Universidade, o contato com o ensino, a pesquisa e a extensão, o que provoca uma aprendizagem reflexiva. O público-alvo da docência universitária é configurado nos adolescentes, adultos ou idosos que, movidos por um sonho profissional, chegam à Universidade com o desejo de aprender a profissão, por isso já há um diferencial com relação ao público da Educação Básica, que, muitas das vezes, vai para a escola por ser obrigado pelos responsáveis e não entende por que está ali e qual a importância daquele processo para sua vida. Assim, ensinar nos cursos de graduação, em especial nos de licenciatura para formar professores, é lidar com sonhos, com discentes que anseiam por galgar um espaço de trabalho e assumir a responsabilidade de conduzi-los.

Por isso, o professor universitário é base e o exemplo na formação de outros professores, sendo também a oportunidade de formar profissionais com riqueza e profundidade teórica e crítica. Nesse sentido, o professor conduz uma ou mais referências, provenientes das práticas de outros professores que passaram por sua trajetória, tanto no âmbito familiar como durante a formação escolar e no decurso da graduação. Assim, Pimenta; Anastasiou (2014, p. 79) revelam ao sair da formação inicial:

[...] Sabem, mas na maioria das vezes não se *identificam* como professores, uma vez que *olham* o ser professor e a Universidade do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da Universidade para o ver-se como professor nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam.

Observa-se que os licenciados, recém-formados, enfrentam uma série de desafios e, em muitas das vezes, não contam com o auxílio dos professores mais experientes que trabalham na mesma instituição, pois não são acolhidos e isso, atrelado ao baixo retorno financeiro, à falta de reconhecimento profissional, à carga horária excessiva e à míngua de interesse dos discentes, incentiva a desistência da profissão nos três primeiros anos de trabalho. Sobrevivem apenas aqueles que encontram a motivação diária nos percursos formativos e de atuação. Assim, perguntou-se, também, no questionário que percursos formativos os professores pesquisados tiveram que trilhar para chegar à docência universitária.



Sendo destacado: “Trajetória de formação na *pós-graduação e concurso público*.” (Professor Lucas), “Licenciatura e mestrado.” (Professor Filomeno); “Mestrado.” (Professora Luana), “Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-doc.” (Professora Sofia), “*Extenso percurso formativo* (duas graduações, quatro especializações, mestrado e doutorado), *além de constante formação continuada*, na forma de cursos de extensão e aperfeiçoamento, bem como publicações acadêmicas, sobretudo artigos em periódicos e capítulos de livro.” (Professor Rosa); “Além das formações ditas Formais como graduação e pós-graduação destaco as *formações extracurriculares e/ou experiências* ao longo de minha trajetória profissional, sobretudo, relacionadas *com os povos do campo e a classe trabalhadora*.” (Professor Milton); “Graduação, numa perspectiva do *ensino, da pesquisa e da extensão*.” (Professor José).

Licenciei-me em Psicologia, cuja titulação me permitiu ser professora do antigo Curso Normal. Depois concluí o bacharelado, sempre com foco na educação. Como fui morar no interior do estado, acabei lecionando também no Ensino Fundamental, quando *fui estimulada a fazer uma especialização em Educação Pré-escolar e tive contato com uma mestranda que incentivou-me a tentar o mestrado*. Na ocasião já tinha um percurso como professora da EB, mas como mestranda as portas se abriram para minha experiência inicial como professora do ensino superior, inicialmente na graduação, mas logo também em cursos de especialização. Todas essas experiências foram muito enriquecedoras, porém, eram temporárias, então, apareceu uma oportunidade e prestei concurso para trabalhar como psicóloga no serviço público. Mesmo assim continuei lecionando em cursos de graduação e pós, até prestar *concurso para o ES*. Ao longo de toda minha formação sempre participei de *atividades como seminários, palestras e cursos no campo da educação, infância, linguagem*, etc. Essas experiências permitiram aguçar o meu olhar para o campo de trabalho atual, além de me garantir boa pontuação no concurso para o ES. (Professora Lívia. Grifou-se).

Concluí minha graduação no ano de 2014. Vale ressaltar que, *durante os quatro anos de curso, estive profundamente envolvida com a vida universitária*, engajando-me em projetos de pesquisa, atividades de monitoria e programas de extensão. O momento da minha formatura foi muito emocionante, uma vez que a Universidade representava a minha vida. No ano seguinte, 2015, *ingressei no mestrado e, através de uma progressão automática, avancei para o doutorado, conciliando esses estudos com a função de professora substituta na UECE, em Crateús*. Em 2019, *realizei um doutorado sanduíche*, mas devido à pandemia na Europa, não consegui retornar ao Brasil imediatamente, voltando somente em 2021 para tomar posse na UFPI. Mantive minha rotina de viagens cansativas entre o Piauí e o Ceará, o que me levou a buscar um novo concurso na UECE, onde me encontro atualmente. *Destaco-me por ser a única entre os 40 formandos da minha turma de graduação a alcançar a carreira docente universitária*. A jornada foi desafiadora, marcada pela distância da família e pela pressão por publicações, mas também *foi gratificante e rica em relações afetivas, especialmente com os alunos*. Este relato faz parte de um dos capítulos da minha tese e também está disponível no site que desenvolvi. (Professora Florinda. Grifou-se).

Em verdade, *assim que terminei a faculdade entrei no mestrado. Ainda durante o mestrado comecei a fazer concursos públicos pra professor efetivo, obtendo êxito*. Diria, portanto, que *a graduação foi o principal ponto de apoio, mas as disciplinas cursadas no mestrado*, que tinha um viés de psicologia da aprendizagem e desenvolvimento *também foram bastante importantes pra os resultados exitosos*.

Em resumo, a completada graduação e o mestrado em curso (à época). (Professora Graça. Grifou-se).

Penso que as experiências na *iniciação científica e monitoria* foram as que mais contribuíram para o desejo pela docência, em especial a monitoria. Nas experiências destacadas pude entender mais sobre o funcionamento da Universidade, de processos formativos para a docência e do cotidiano da sala de aula no Ensino Superior. Em seguida *o mestrado me proporcionou o aprofundamento de minhas vivências com pesquisa*, bem como a oportunidade de apresentar trabalhos acadêmicos, publicar em diversos meios, avaliar trabalhos científicos para eventos, realizar atividades de formação docente em escolas, dentre outras experiências. *No doutorado pude ver essas mesmas experiências de uma perspectiva ainda mais ampla, pude coordenar uma pesquisa em rede, assessorar orientação de bolsistas e mestrandos, elaborar oficinas, cursos, e assim, compreender os pilares do ensino, pesquisa e extensão.* (Professora Lorena. Grifou-se).

Em continuação, observa-se que os percursos formativos denotam semelhanças, com relação às etapas da vida acadêmica trilhadas; no entanto, apontam diferenças, pela forma como cada um vivenciou e compreendeu estes percursos e pelas experiências vividas simultaneamente a estes cursos, como professor da Educação Básica e como professor temporário na Universidade, assim como docente efetivo ainda estando cursando tais pós-graduações. O extenso percurso formativo trilhado por tais professores representa que há um longo caminho a ser trilhado para se chegar à docência universitária e que tudo isso se consolida na aprovação no concurso, que acontece por meio de múltiplas aprendizagens tecidas na formação inicial, na formação continuada, nas formações extracurriculares e nas experiências com o ensino, a pesquisa e a extensão, que também circunscrevem participação em cursos, eventos, palestras, seminários. São experiências desafiadoras, mas que também podem ser ricas em relações afetivas pautadas pela ludicidade.

Diante disso, normalmente, para se chegar à docência universitária, é preciso seguir a comumente chamada **carreira acadêmica**, ou seja, seguir estudando depois da graduação, cursando especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado; porém, é difícil conciliar estes estudos com os inúmeros desafios vivenciados no exercício profissional docente e com a falta de apoio da gestão escolar, que, muitas das vezes, dificulta a ida destes professores a estes cursos, por temerem que estes, após concluírem suas pós-graduações, venham a ocupar o seus lugares. No Brasil, é comum que os cargos da gestão escolar sejam temporários, uma vez que são ocupados por seleção com data de validade ou, mais comumente, por indicação política. Assim, estes docentes soberbos, esquecendo-se de que são professores antes mesmo de serem gestores, usam de seu poder para dificultar o avanço dos colegas de trabalho e, muitas vezes, exercer uma liderança autoritária.

Também há outra realidade, entretanto, que permeia esta docência universitária: bacharéis que chegaram à Universidade como professores depois de cursar determinada pós-

graduação que lhes dessem a possibilidade de ensinar. Estes já, por via desta complementação pedagógica, por vezes, frágil, chegam à Universidade com uma dificuldade de transposição pedagógica dos conteúdos; mas, há exceções, casos em que estes, mesmo não tendo cursado uma formação inicial de professores, por motivo de experiências com familiares, em espaços profissionais e no diálogo com os discentes, são capazes de não somente transpor o conteúdo, mas fazer dele uma fonte inesgotável de aprendizagem lúdica, leve, e que traga paz, mas também possibilite reflexão. Frente a isso, revela-se que “Ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimentos. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica. [...]” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 80).

Sabe-se que, em sua maioria, os discentes da Universidade não são crianças nem adolescentes. Por isso, perguntou-se, no questionário, aos professores qual a faixa etária de jovens, adultos e/ou idosos que eles têm em sua sala de aula e que experiências precisam compor a prática pedagógica no Ensino Superior. Eis as respostas: “Em geral eles têm entre 17 a 45 anos. Não entendi a segunda pergunta.” (Professor Lucas); “20 a 40, prática de ensino e forma humana.” (Professor Filomeno), “A faixa etária vai de 18 a 45 anos, aproximadamente. Acho que *o diálogo é a principal experiência.*” (Professora Luana); “Creio ser a partir de 18 anos e fica difícil especificar uma idade máxima. Trabalho com mapa conceitual, Seminário, aula de campo, oficinas dentre outras.” (Professora Sofia); “Na faixa de 18 a 30 anos.” (Professor Milton); “A grande maioria jovens entre 20 e 25 anos. *Dialogicidade, incentivo a autonomia dos educandos, incentivo a pesquisa.*” (Professor José).

Predomina uma faixa aproximada de 18 a 30, mas já tive alunos com mais de cinquenta anos. Quanto às experiências no ES, particularmente no setor em que trabalho, onde predomina o conhecimento para o campo de trabalho com as crianças pequenas, creio ser fundamental *experiências lúdicas, experiências investigativas com crianças, experiências que expandam a criatividade, como aquelas no campo da arte, experiências com a natureza e/ou materiais naturais, experiências que dialoguem com a docência na Educação Infantil*, entre outras. Além disso, é necessário ampliar e diversificar as experiências dialogando com outros campos de conhecimento, como uma rede, enfocando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Nesse caso, atividades colaborativas diversas e que possam abranger tanto o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. (Professora Livia. Grifou-se).

São jovens (19 a 30 anos). *As práticas pedagógicas no Ensino Superior devem ser compostas por uma série de experiências que não apenas enriqueçam o conhecimento acadêmico dos estudantes, mas também preparem-nos para a vida profissional em sociedade*, destaco algumas experiências que a Universidade deve proporcionar: Espaços democráticos e inclusivos, educação com base em habilidade socioemocional, apoio a pesquisa e extensão universitária, estágios e experiências profissionais, tecnologia e inovação. (Professor Florinda. Grifou-se).

Em nível de formação de professores (Pedagógico), contei com muitas alunas idosas. *Lembro de uma aluna com, à época, 75 anos.* Hoje em dia, o público é bastante mesclado. Não me recordo de alunos idosos em sala, até agora. Os mais longevos que me recordo tinham/têm por volta de 40 anos. Os mais novos, 17 anos. *Experiências* relacionadas à prática pedagógica no Ensino Superior dialogam diretamente com a questão anterior, *pautadas em amplo debate em sala de aula, com a promoção de construção do conhecimento.* (Professora Rosa. Grifou-se).

Em sua maioria, jovens na casa dos 20-25 anos, um pouco mais, um pouco menos. Pode acontecer de existirem adultos, com 35-40 anos, mas é mais raro. Penso que a segunda parte dessa pergunta está respondida na anterior: *Domínio do conteúdo a ser ensinado, domínio de metodologia de ensino e didática.* (Professor Graça. Grifou-se).

Entre 18 e 40 anos, mas a maioria está entre 18 e 23 anos. Penso que a práxis pedagógica precisa ajudar os futuros professores a visualizarem seus estudos e atividades no contexto da sala de aula. *Acredito em atividades que desafiem a planejar, analisar, construir teorias e ferramentas no cotidiano de sala de aula com o amparo das contribuições teóricas de cada área do conhecimento.* (Professora Lorena. Grifou-se).

Diante destas respostas, percebe-se que a maioria dos discentes é de adolescentes e adultos e, por isso, as metodologias que venham a conduzir a vivências lúdicas diferem das que são realizadas com crianças, não necessitando exclusivamente da brincadeira, do jogo e dos brinquedos, pois a ludicidade vai além destes recursos tidos como lúdicos e, com o público jovem e adulto, esta efetivamente transpõe estas barreiras. Assim, ganham destaque o diálogo, o incentivo a autonomia dos educandos, a pesquisa, experiências investigativas com crianças, sujeitos com os quais irá se trabalhar, que expandam a criatividade no contato com a arte e com a natureza, atividades que desafiem a planejar, analisar, construir teorias e ferramentas e experiências que os preparem para a vida profissional em sociedade. Nesse sentido, os professores apresentam diferentes faixas etárias de alunos, onde há predominância de pessoas de 18 até 40 anos; entretanto, Rosa revela que já teve uma aluna de 75 anos e outros alunos idosos; contudo, pelas respostas obtidas, percebe-se que a maioria dos estudantes é de jovens e adultos e, vivendo em uma sociedade capitalista, sabe-se que desde cedo os jovens filhos da classe trabalhadora também precisam trabalhar para ajudar no sustento da família. Além disso, muitos têm filhos cedo e assumem, perante isso, uma grande responsabilidade de compor uma família e sustentar outro ser com todas as coisas básicas da vida, como se alimentar, aquecer-se, ter um abrigo e roupas, sendo que, em muitas das vezes, nem os próprios jovens pais têm estas coisas básicas. Então, estes são, na maioria dos casos, os discentes da Universidade, marcados pela desigualdade social, vivendo com o auxílio de programas sociais do governo, trabalhando mais de oito horas por dia para receber um salário-mínimo e chegando extremamente cansado no ambiente de estudo.

Portanto, o professor da Universidade não ignora quem são seus discentes e que metodologias podem motivar a sua efetiva aprendizagem. Às vezes, focam-se muito na autonomia dos estudantes, mas se esquecem de que eles têm uma vida para além da Universidade e, muitas das vezes, não podem se dedicar exclusivamente a ela. Perante isso é que uma aula lúdica se faz indispensável na Universidade. Com relação às experiências que precisam compor a prática pedagógica no Ensino Superior, foram mencionados o diálogo e atividades colaborativas diversas e que possam abranger tanto o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, espaços democráticos e inclusivos, educação com base em habilidade socioemocional, atividades que desafiem a planejar, analisar, construir teorias e ferramentas - demonstrando a complexidade da docência universitária e sua extrema relevância por possibilitar a formação e posterior ascensão social destes que se formam. Além disso, vê-se que os estudantes contribuem para a constante aprendizagem dos professores, pois “É importante destacar a contribuição dos alunos ao processo de desenvolvimento profissional de seus professores, pois nos fazem ouvir sua voz em instrumentos de avaliação institucional [...]” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 111).

Na entrevista, inicialmente, se perguntou quais componentes curriculares os professores pesquisados lecionavam no Ensino Superior, pois cada disciplina influencia na formação teórico-científica e técnico-prática do estudante de graduação. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 161-162), a Universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão; ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na formação da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela exprime.

Atualmente, nesse semestre, é *alfabetização de crianças e Literatura Infantil*, mas eu sou de *um setor chamado Tópicos Especiais em Educação, que inclui educação especial, que eu já fui professora, também inclui Educação Infantil, que eu deixei de ser professora* por conta de uma reestruturação dos projetos pedagógicos da UECE, no qual entrou uma professora concursada e eu, provavelmente, não vou lecionar mais esse componente curricular. E, além disso, *eu tenho também ministrado introdução à Universidade e ao curso*, que é uma disciplina do primeiro semestre que o meu papel é mais de coordenar, porque a gente tem uma metodologia de organização de seminários temáticos, então eu convido os professores para participar e eu, praticamente, só tenho um encontro com os estudantes, que é de abertura, discussão do programa e a finalização, falando sobre avaliação, os demais temas, eles são abordados por outros professores. Não lembro se tem alguma outra disciplina, só lembro-me dessas que eu tenho lecionado. (Professora Lívia. Grifou-se).

Atualmente eu estou na FACEDI, como professora efetiva, a minha área, *meu setor de estudos, é Educação Infantil*. Então atualmente eu *estou ministrando a disciplina de Educação Infantil* que é a área do meu concurso, e é uma luta muito grande, eu tô

agora no segundo semestre e leciono outra disciplina, que é uma disciplina optativa, chamada Educação de Bebês e Crianças bem pequenas. Aí vale ressaltar que é uma luta muito grande, uma defesa muito grande minha de que o professor possa atuar dentro do seu setor de estudo, porque não tem sido uma luta fácil e, muitas vezes, você tem que comprar briga entre os colegas né. E, quando eu cheguei dentro da FACEDI, eu não consegui atuar dentro da minha área, eu ministrei disciplinas como didática, como psicologia e outras disciplinas que não tinha nada haver com o meu setor de estudo. Porque já estava sendo ocupadas por outro professor. E muitas vezes eu me senti assim, com uma defesa que era só minha né, no sentido assim “Poxa eu tenho que comprar uma briga para poder atuar dentro da minha área de estudo?” Dentro da minha área de trabalho né, então depois de tentar muito né, de tentar convencer o grupo de que eu quero atuar dentro da minha área do meu setor de estudo, foi que eu consegui propor nesse semestre essa disciplina optativa. *Estágio na Educação Infantil, eu ainda não consegui lecionar, apesar de que é um setor dentro da minha área de pesquisa, é uma área que eu gosto, que eu tenho uma aproximação. Mas eu ainda não consegui trabalhar, porque tem um outro professor que está com esse componente curricular.* Então, respondendo sua pergunta, a minha disciplina é Educação Infantil e uma optativa chamada bebês e crianças bem pequenas. Eu estou com essas duas disciplinas, porque eu desenvolvo projetos de pesquisa, de extensão, de monitoria relacionada à área da Educação Infantil. (Professora Florinda. Grifou-se).

Pronto, no momento eu leciono o Ensino de Matemática e o Ensino de Português, mas também, às vezes, leciono o Ensino de Ciências e Estágio e Didática. (Professora Lorena).

Quando eu cheguei na FACEDI foi um outro contexto que eu encontrei, porque era um período de férias, então a gente, nós que chegamos agora do concurso novo, nós lecionamos vários componentes curriculares que não são, necessariamente, da nossa área. Então, assim, *na época eu ministrei estágio, estágio de gestão inclusive, e outros componentes que não são da minha área propriamente de concurso, mas hoje em dia eu sou vinculada ao setor de pesquisa educacional e, atualmente, eu estou com disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico, assim como Monografia 2 e também PPP 2, assim também como a Monografia 3, então são esses componentes curriculares que estão vinculados ao setor de pesquisa educacional.* (Professora Rosa. Grifou-se).

*Sou do setor de Metodologia e Pesquisa em educação. Então as disciplinas que eu leciono estão relacionadas ao ensino de como pesquisar e o papel da pesquisa. Eu ensino Monografia 1, considerando que são 3 monografias eu fico com a 1, que é o Projeto de Pesquisa. E, nesse semestre, eu estou com Pesquisa Educacional, mas também já lecionei as outras do mesmo setor.* (Professor Lucas. Grifou-se).

Sendo assim, as disciplinas ministradas são: Alfabetização de Crianças e Literatura Infantil, Introdução à Universidade e ao Curso, Educação Infantil, Educação de Bebês e Crianças bem Pequenas, Ensino de Matemática, Ensino de Português, Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa Educacional, Monografia 1, Monografia 2 e Pesquisa e Prática Pedagógica 2. Foi citada, entretanto, a dificuldade que estes professores enfrentaram para ministrar as disciplinas do seu setor de estudo, ao passarem no concurso e adentrarem a FACEDI, tendo em vista que outros docentes já ocupavam e ocupam estes espaços. Nessa perspectiva, acredita-se que, quando um profissional não consegue atuar na sua área de estudo, há uma frustração por não conseguir colocar em prática seus conhecimentos e ter que lecionar uma disciplina sem ter o total domínio dos conteúdos que serão discutidos.

Nessa perspectiva, com relação aos componentes curriculares que os professores pesquisados lecionavam no Ensino Superior, há professores na entrevista que lecionam em distintos eixos, sendo estes: Currículo e Didática na Educação Básica, Programa de Estágio Curricular e Pesquisa Educacional. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, no entanto, há os seguintes eixos: Eixo 1: Fundamentos Teóricos da Educação; Eixo 2: Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Eixo 3: Currículo e Didática na Educação Básica; Eixo 4: Pesquisa Educacional; Eixo 5: Programa De Estágio Curricular. Dentre os professores pesquisados no questionário, porém, estes, selecionados para a entrevista, foram os que atenderam aos critérios previamente estabelecidos. Com amparo no que foi expresso, desvela-se que conhecer os componentes curriculares lecionados pelos sujeitos da pesquisa significa adentrar o curso de licenciatura em Pedagogia da FACEDI, conhecer seus setores e suas formas de organização. E, a partir do PPC, percebe-se que este é estruturado por núcleos e dentro de cada núcleo há eixos. Tem-se, portanto, um núcleo chamado de formação geral, onde há os eixos de Fundamentos Teóricos da Educação, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico, Currículo e Didática na Educação Básica e Pesquisa Educacional. No eixo dois, chamado de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, há os eixos de Programa de Estágio Curricular, Inclusão, Diversidade e Formação Estética. No Eixo três, chamado Estudos Integradores, tem-se Prática como Componente Curricular (PCC) e Atividades Complementares ao Currículo. Todo esse currículo, no entanto, mostra-se como passível de ser abordado com metodologias diversificadas que são capazes de levar à experiência lúdica e que a cada semestre precisam ser modificadas na constante avaliação.

Em face do exposto, perguntou-se também na entrevista o que mais lhes encantava na docência universitária e quais os principais desafios eles enfrentavam. Pautando-se pelo que afirmam Pimenta e Anastasiou (2014), as funções universitárias podem ser sistematizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. E, tendo em vista estes aspectos, essa profissão mostra-se desafiadora e repleta de percursos formativos.

*Eu diria que a própria docência já me encanta, eu sou uma professora que escolheu ser professora, eu não fiz Pedagogia, eu fiz Psicologia, mas eu queria ter feito Pedagogia para ser professora e, particularmente, eu queria ser professora desde criança. Mas a vida foi me encaminhando de um modo diferente e eu acabei fazendo psicologia, mas eu fui orientando a minha formação para a docência, fiz licenciatura. Então a docência em si, o fato de eu estar como professora, no Ensino Superior, tem como fundamento eu desejar também ser professora e nesse lugar eu tanto tenho*

*experiências que são muito motivadoras, que me sustentam aqui, por exemplo, o fato de eu acompanhar o crescimento dos meus estudantes, meus alunos, tanto ao longo da formação, quando eu consigo contribuir para que eles tenham um olhar diferenciado, mais crítico e sensível em torno da educação da criança pequena, por exemplo, quando eu identifico opções para o meu campo de estudo principal, que é a educação de crianças, quando eu percebo que depois que termina já estão no mercado de trabalho, já dão continuidade a formação acadêmica, isso tudo me motiva dentro da perspectiva da docência no Ensino Superior. E as próprias atividades que eu tenho a oportunidade, eu acho que um aspecto importante da docência universitária, eu, particularmente, experimento, usufruo, de muita liberdade na organização do cotidiano da minha docência no Ensino Superior, claro que não desvinculada do projeto pedagógico do curso, não desvinculada dos demais componentes curriculares, mas tenho essa experiência de liberdade, de criar, de atuar na relação com a comunidade. Essa é uma coisa que é um aspecto que eu valorizo muito, essa possibilidade de me nutrir com os saberes de pessoas, tanto professores, professoras como de crianças, com os quais eu tenho contato. E o desafio mesmo, maior, que eu acho é que na minha área, Leticia, eu percebo que há uma resistência inicial, isso era mais forte anos atrás, em relação aos campos de saberes com as crianças, a formação para ser professor de criança pequena da Educação Infantil. Então isso tá muito associado ao desconhecimento e a uma espécie de desvalor que as crianças experimentam na sociedade. Então isso me motiva, na verdade é um desafio, mas que eu tô sempre procurando enfrentar. E tudo que cerca a infância, a ludicidade, por exemplo, também eu percebo que a gente precisa ter bastante cuidado na formação dos estudantes. (Professora Lívica. Grifou-se).*

Nessa perspectiva, ganha destaque, como aspectos que encantam a professora pela docência universitária, a própria oportunidade de ser professora e, assim, acompanhar o crescimento dos seus estudantes, usufruindo de muita liberdade na organização do cotidiano da sua prática pedagógica. E o principal desafio que esta professora percebe é a resistência em relação aos campos de saberes com as crianças, a formação para ser professor de criança pequena da Educação Infantil. E este desafio a situa em posição de enfrentamento, procurando sempre romper com este paradigma. Logo, a ludicidade, ao possibilitar o contato com a essência, também conduz à sensibilidade no estudo e interação com a cultura infantil, passando a valorizar os saberes das crianças e, assim, contribuir para a formação dos professores de crianças, assim como para a aprendizagem do professor formador que atua na docência universitária.

Não há nada mais prazeroso do que estar onde se deseja, trabalhar com o que se ama, não que a docência seja apenas amor, não que ela seja dom ou vocação, mas, quando o professor se sente feliz com sua profissão, quando se acha realizado, tudo se torna mais prazeroso. É pura ludicidade poder ser o que quiser ser, realizar sonhos do coração, desejar ser professor e nesse lugar ter experiências que são motivadoras, que sustentam a prática. Isso é raro, isso faz falta muitas das vezes. E na amargura de ser infeliz, tudo se resume a mera formalidade e a execução de processos metódicos. Nada além de dar aula, nada além de exposição. Um professor feliz acompanha o crescimento dos seus estudantes, ao longo da



formação, contribuindo para que tenham um olhar diferenciado, crítico e sensível em torno da docência. Experimentar de liberdade para criar e atuar na relação com a comunidade, isso também é raridade nesse engessamento contínuo da profissão, onde o que importa são as notas e não a aprendizagem. Algo belo é se nutrir com os saberes das pessoas e algo desafiador é tratar de infância em um mundo em que ela é constantemente destruída, esmagada pela violência simbólica, física e psíquica que as crianças sofrem, tidas como uma folha em branco, como se nada soubessem e tendo todos os dias suas infâncias roubadas. Dessa forma, outra professora também afirma que:

[...] eu sempre digo que a *educação mudou minha vida, todas as oportunidades que eu tive na vida vieram por meio da educação, porque eu sou eu assim oriunda da zona rural né, tive acesso a todos os programas de inclusão social, fui residente, morei na residência da Universidade, e essa cadeira que eu ocupo hoje, dentro da Universidade como professora, vieram por meio de muitas lutas, de muita superação acadêmica enquanto estudante*. Então, assim, se eu consegui essa ascensão social, no âmbito também da educação, foi porque eu tive essas oportunidades de inclusão sociais. Inclusão no âmbito de políticas dentro da Universidade e por ter uma moradia que eu pudesse ter um café da manhã, um almoço e uma janta. *Eu não teria a menor possibilidade de ter sucesso escolar se eu não tivesse essa ajuda, no âmbito da minha Universidade. Então eu falo muito isso para os meus alunos porque a gente tem uma perda muito grande dos alunos para trabalhar numa fábrica, a fábrica que fica em frente à Universidade, ao campus, E eu falo muito isso para eles, que hoje você tem a oportunidade de ganhar uma bolsa no valor de setecentos reais e só estudar e usufruir de estudar*. E é muito melhor você ter condições e qualidade de vida para estudar, do que está no fábrica e trabalhar no período assim bem mais extenso e estudar à noite, e eles preferem ir para a fábrica. Então o *que mais me encanta, no âmbito da Universidade, é essa oportunidade que nós temos, enquanto professores, de poder também mudar a vida das pessoas*. Eu tive vários professores que com conselho, com orientação, com algo assim mais subjetivo do ponto de vista das minhas demandas pessoais, também me ajudaram muito, no sentido de dar esse conselho assim “Continua e vai dar certo, não desista!”, “Daqui a pouco você consegue uma bolsa, você consegue se manter no curso”. Teve situações de professora na Universidade, por exemplo o meu primeiro computador eu adquirir quando eu tava no TCC, eu ficava indo para o laboratório da Universidade fazer os trabalhos acadêmicos, porque eu não tinha o computador. Então quando chegou na época do TCC, já no final do curso, foi que a minha orientadora me deu um notebook, assim bem antigão, que eu lembro que, para andar no ônibus, ele era bem pesadão, com as teclas assim falhando para eu conseguir escrever o meu TCC. Então assim *eu tive muita gente que acreditou em mim e eu só consegui chegar na docência na Universidade porque esses professores acreditaram em mim, então é esse mesmo sentimento que eu passo para os meus alunos, que vai dar certo, que é muito melhor ir pela via da educação, de não desistir do curso, de dar esse apoio no sentido de fortalecer*. Então o que mais me encanta é de fato esse contato humano com os alunos. Em relação aos desafios, os maiores desafios eles não são estruturais, assim não é a parede, não é um datashow que não tem. *Os maiores desafios, de fato, é o relacionamento com os colegas professores, e esse desgaste emocional, que muitas vezes nós temos na academia, esse conflito muito grande entre os interesses, muitas vezes as lutas são individuais, não são lutas coletivas*. E, esse embate entre os colegas, é o maior desafio mesmo, e eu não entendo porque a nossa profissão é tão adoecedora, porque nós enquanto professores nos atacamos tanto, parece que nós *normalizamos condutas que jamais deveriam ser normalizadas, como agressividade, como discursos de ódio, de muita afronta entre colegas*. Então o que me deixa mais desanimada na carreira docente é a relação que, mais vezes, é muito árida, entre os colegas, e também essa *competição*

*que a própria Universidade impõe, de publicar muito, de entrar em uma roda de muito trabalho, de muita publicação, de tá o tempo todo dando um certo lucro, não sei aqui para a gente entra nesse vício e acaba também muitas vezes adoecendo.* Então eu percebo muito isso entre os colegas, eu falo muito que o objetivo principal da docência é a sala de aula, são os estudantes, a gente não pode esquecer que o nosso principal objetivo é a sala de aula, não é a pós-graduação, não é a pesquisa, não é a extensão. É, principalmente, a sala de aula, principalmente os estudantes da graduação. *É a graduação que mantém a Universidade viva e ativa. Mas não é o que é mais convidativo entre os colegas, e uma política de crescer dentro da Universidade, parece assim que é o que é menos importante é estar na sala de aula com os alunos de graduação.* Isso gera muita competição, isso gera muita disputa, porque você tem que estar publicando, tá dando fruto né, é ir dormir e parir um artigo, vai dormir à noite no outro dia, seguinte, você sabe que tem um artigo para contabilizar. Honestamente eu não quero entrar dentro disso, é algo que não é convidativo para mim, muito embora eu sei que eu vou perder alguns lugares né, eu não vou ocupar alguns lugares, e para mim tá tudo bem. (Professora Florinda. Grifou-se).

Conseguir ascender socialmente por meio da educação, aproveitando todas as oportunidades que surgiram por meio de muitas lutas, de muita superação acadêmica enquanto estudante, desde criança, com acesso a todos os programas de inclusão social, demonstra que a própria docência universitária encanta a professora pesquisada. E, por meio do exemplo da sua trajetória profissional, esta inspira seus alunos a também se dedicarem aos estudos, aproveitando todos os espaços da Universidade e estimulando-os a deixarem para trabalhar quando concluírem a graduação. Assim, o que mais encanta é a oportunidade, na qualidade de professora universitária, de mudar a vida das pessoas, esse contato humano e afetivo com os alunos, o que mostra que, de fato, a ludicidade se faz presente em sua atuação. Além disso, o principal desafio apontado foi o relacionamento com colegas professores, de muita afronta entre colegas, pela competição que a Universidade impõem, na constante necessidade de publicar, em detrimento do ensino das disciplinas, pois, para crescer na Universidade, a pesquisa assume posição central.

Frente a isso, percebe-se que às vezes o professor não percebe a importância da sua prática. Uma criança da zona rural, que viu na educação a oportunidade de ascensão social, hoje é professora universitária. Os programas de inclusão social também têm a sua importância para garantir esta equidade social, pois as políticas públicas no âmbito da Universidade foram responsáveis por ela galgar deste espaço. Dando o exemplo de sua própria vida para os discentes, esta professora motiva e os faz perceber que as bolsas de estudo dão condições e qualidade de vida para estudar, não sendo necessário um emprego formal com carteira assinada, que irá tirar todo o tempo que este teria para estudar, no entanto, se este já tiver a responsabilidade sustentar uma família, talvez para ele seja necessário realmente trabalhar. Nessa fala, vê-se a importância da docência como chance de também mudar a vida das pessoas.

Como desafio, contudo, a professora coloca o relacionamento com os colegas professores e o desgaste emocional, professores que se atacam, normalização de condutas que não deveriam ser normalizadas, como agressividade, como discursos de ódio. Infelizmente, esses casos não são raros. E tudo isso sendo fruto, às vezes, da própria competição que Universidade, impõe, pedindo veementemente a produção de trabalhos acadêmicos. Ainda se pontua que a sala de aula deveria ser o foco, pois é a graduação que mantém a Universidade viva e ativa, mas não é convidativa por não alavancar a carreira acadêmica. Em adição, outros professores mencionam que

*O que mais me encanta é a possibilidade de fazer de fato, de ter as condições para fazer, a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tanto a liberdade, a autonomia em sala de aula para realização de projetos, como também o tempo de planejamento que nós temos para capacitação para estudos. Tudo isso propicia a possibilidade de ficar o tempo todo buscando fazer articulações diversas no contexto da sala de aula, mas também fora dela. Então eu acho que essas possibilidades de início foram que mais me encantaram. Os maiores desafios é que, apesar, de um modo geral, nós termos condições, essas condições ainda poderiam ser melhoradas. No caso, no nosso campus da FACEDI, que é no interior, nós não temos, por exemplo, a condição de ter uma sala para desenvolver projetos, uma sala que nós possamos nos reunir ali, talvez tenhamos uma quando a reforma terminar mas essa é uma outra história, mas ainda falta, do ponto de vista da infraestrutura e dos recursos, mais condições, porque, muitas das vezes, as atividades de extensão que eu realizo ainda são financiadas por mim. (Professora Lorena. Grifou-se).*

Na Universidade, por meio da fala dessa professora, se percebe que há oportunidade de viver o ensino, a pesquisa e a extensão, em decorrência do tempo disponível para planejamento, realização de projetos e grupos de estudo, assim como autonomia docente para tomar decisões e executar livremente sua prática. Por este viés, percebe-se que, na Educação Básica, por vezes, não há esta autonomia em razão das avaliações externas e internas, que visam a aferir habilidades e competências, avaliando por notas o êxito do processo de ensino e aprendizagem mediado pelos professores. Perante isto, também se afirma que os desafios se centram na infraestrutura física, que não é ainda apropriada para o desenvolvimento destes projetos, e nos recursos, não disponíveis, sendo necessário os professores adquiri-los, e essa realidade também circunscreve a maioria das escolas. Isto é lamentável, pois os recursos didáticos são importantes para a aprendizagem dos alunos e para que os professores não dependam exclusivamente do quadro branco; no entanto, uma aula lúdica não requer exclusivamente a presença de tais recursos, pois, para que a ludicidade tenha curso, impõe-se haver acolhimento, respeito, envolvimento significativo e afetuoso dos alunos. Em continuação, outra professora revela que:

*Pronto, o que mais me encanta, na docência do Ensino Superior, é também o que me encantava nos outros níveis de ensino, é o contato humano, ter a possibilidade de*

estabelecer um diálogo com os educandos, isso pra mim é sempre o que mais vale me encantar, porque é muito único, é muito singular, eu penso muito que toda aula, toda oportunidade pedagógica nunca é a mesma coisa. *Justamente porque a gente lida com seres humanos que são dotados de sensibilidades, de demandas próprias, de uma vida para muito além do seu papel como estudante. Então eu busco sempre considerar essa multiplicidade do ser humano*, então é isso que me encanta na docência. *Um desafio muito característico da minha prática pedagógica hoje*, do contexto, do cenário que eu encontro hoje na FACEDI, em Itapipoca, justamente por ministrar uma disciplina muito importante, que é no primeiro semestre, que é a metodologia do trabalho científico, *é que os alunos eles chegam ainda muito sem entender muito bem o que está acontecendo, você sai ali muitas vezes da escola, sai do Ensino Médio e chega ali na Universidade sem compreender muito bem quais são as suas funções, os seus papéis. E uma das dificuldades é justamente eles terem muitos entraves para participação oral em sala, participar, dialogar, entrar nos debates, nas discussões*, tudo isso é bem complicado de acontecer porque muitos deles chegam muito tímidos, dentro da sala de aula justamente porque eu acredito que o Ensino Básico, o Ensino Médio, acaba não estimulando tanto essa participação oralizada dos estudantes durante as aulas. E aí eles chegam na Universidade acreditando que é uma continuidade, que eles vão ali apenas ouvir as aulas, vão apenas ali decorar mesmo os conteúdos, enfim, *eles acham que é uma forma muito unilateral, de aula, quando na verdade a gente precisa da participação deles para construir juntos essa oportunidade pedagógica*. Então essa é uma dificuldade, os alunos chegam muito acanhados ainda para participar, ainda não se sentem muito à vontade e o nosso desafio é sempre esse, de chamar, de convidar esses estudantes para uma participação ativa. (Professora Rosa. Grifou-se).

Nesse sentido, o que mais encanta esta professora é o contato humano, o diálogo com as múltiplas realidades dos alunos, considerando sua sensibilidade, suas vivências, suas emoções e, assim, entendendo a dimensão social que permeia a realidade deles. Como desafio, esta professora cita o fato de ministrar a disciplina Metodologia do Trabalho Científico, do 1º semestre, e, por isso, deparar alunos que acabaram de sair do Ensino Médio e ainda trazem uma passiva, com entraves para participação oral em sala e para expor suas compreensões na aula. Mediante estes aspectos, a ludicidade suscitaria nestes discentes um maior envolvimento na aula e, assim, contribuiria também para a aprendizagem da docência universitária.

*O que mais me encanta é a possibilidade de maior autonomia, em relação à própria gestão de sala de aula, à prática pedagógica e em relação ao processo de produção do conhecimento, que na minha concepção é o que mais se diferencia de outras docências*. Aqui a gente lida com o ensino, a pesquisa e a extensão. Essas três dimensões elas se relacionam. *E um dos principais desafios, que eu percebo na docência universitária, recai na prática do aluno, que é o desafio de estimular eles a lerem, desde o primeiro semestre*. Então, como eu fico com disciplinas que estão no início e quase no final do curso, então eu percebo a diferença em relação à leitura. Alguns chegam com determinadas fragilidades na leitura e a gente percebe que isso perpassa alguns semestres, no sentido de que é o maior desafio a cada disciplina. (Professor Lucas. Grifou-se).

Nessa perspectiva, o que mais encanta este professor é a autonomia nas decisões e ações realizadas pelo professor para promover um ambiente de aprendizagem efetivo, assim como no processo de produção do conhecimento, visto que o professor tem maior tempo para

a pesquisa e escrita de seus achados. O desafio apontado, entretanto, foi o estímulo à leitura nos alunos, uma vez que, sem leitura, pouco se conseguirá aprender e produzir academicamente, tornando fragilizada a formação. Dessa maneira, a leitura quando desperta a curiosidade e estimula a reflexão crítica também é uma vivência lúdica.

Isto posto, liberdade, autonomia em sala para realização de projetos, tempo de planejamento para capacitação para estudos, tudo isso constitui privilégios da docência universitária, pois, na Educação Básica, o processo é bem mais restrito e controlado, levando a um maior desgaste e a uma cobrança excessiva pelos resultados em avaliações externas. Frente a isso, a infraestrutura física das universidades públicas é mencionada como um desafio, pois os espaços de uma faculdade também motivam a aprendizagem e a ausência de qualidade nos que existem e de uma maior diversificação destes traz implicações neste processo.

Outrossim, o contato humano, ter a possibilidade de estabelecer um diálogo com os discentes, foi mencionado como algo positivo, e, realmente, o é, pois todos têm contribuições a oferecer e se faz imprescindível esta valorização. Em consideração a isso, há também muitos entraves para participação oral em sala, participar, dialogar, entrar nos debates, nas discussões, pois há timidez e certo receio já vindo das vivências estabelecidas como discente na Educação Básica, pois a participação deste não é estimulada nesse percurso. Ao contrário, é reprimida.

Ademais, afirma-se também que autonomia, em relação à própria gestão de sala de aula, à prática pedagógica e em relação ao processo de produção do conhecimento, pois, no Ensino Superior, o professor é capaz de escolher como irá trabalhar, como irá avaliar, quais vivências serão desenvolvidas em sua aula, é um contexto totalmente diferente da Educação Básica. Como desafio, em adição, exprime-se a prática do estudante, que é o desafio de estimulá-los a ler desde o primeiro semestre, pois esse hábito da leitura também não foi desenvolvido na Educação Básica e dificultará toda a formação acadêmica.

Dessa maneira, investigou-se sobre como se planejavam e selecionavam as metodologias de ensino desenvolvidas nas suas aulas para a Educação Superior e em quais documentos/autores estes se orientam para planejar, visto que “[...] o ensino na Universidade, por sua vez, constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, ao seu papel na construção da sociedade. [...]” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 164).

Eu vou fazer uma confissão a você: Eu já li muito sobre metodologia, já fiz cursos, minicursos. Tem um curso introdutório de metodologias no Ensino Superior, eu tive

professores fantásticos da área de metodologia, de didática no Ensino Superior, e livros que eu tenho em casa. Mas de um bom tempo para cá, como eu disse anteriormente, eu experimento muita liberdade para criar, então quando eu vivo algumas experiências, eu leio sobre algumas experiências e, de modo geral, quando eu leio e as coisas fazem sentido para mim, elas passam a fazer parte de mim, então eu crio muito mais do que sigo uma orientação específica de algum autor. Eu experimento muito mais liberdade e eu tenho uma característica pessoal que é eu sou pouco sistemática, metódica, então eu acabo sendo; inclusive isso me dá um trabalho danado, porque eu tenho lá todo meu planejamento, todos os dias de aula, as minhas ideologias definidas, estratégias que eu utilizo, até as próprias atividades, a partir dos textos; mas quando eu vou fazer a cada semestre eu mudo alguma coisa. Têm algumas coisas que se mantêm, outras não. Isso se deve um pouco, que eu acho que talvez você me pergunte não sei, ao meu processo de avaliação a cada semestre também. Que eu olho para as práticas, eu sempre acho que pode melhorar, eu vou fazendo pequenas alterações, às vezes alterações significativas, e de modo que as coisas, elas vão sendo mudadas. Mas, algumas se mantêm, algumas se mantêm sim, sobretudo, aquelas que estão relacionadas à avaliação dos alunos. (Professora Lívia).

Esta professora revela que o que traz para a sala de aula parte daquilo que ela experimenta nas leituras e da sua liberdade para criar e inovar em sala de aula. Suplementarmente, demonstra constante atualização, ao ressaltar que revê suas práticas e intenta mudar o que não foi proveitoso. E é assim que acontece o seu planejamento, expresso por liberdade e criação. Que bom seria se todos os professores também pudessem criar sem estar direcionados para os descritores, códigos alfanuméricos, focando, única e exclusivamente, na possibilidade de tocar, profundamente, os discentes, a eles possibilitando aprendizagens realmente inesquecíveis. Em contraste, outra professora menciona que:

*Só falando um pouquinho do meu planejamento, tem um momento da aula que eu sempre chamo de acolhida né, acolhida afetiva, quebra-gelo, enfim é esse momento em que os alunos estão chegando, aí sim por que a importância desse momento? Por que não iniciar logo o conteúdo né? Eu acredito muito nessa dimensão afetiva, eu acredito muito que a gente tem passado aí muitos séculos pensando só nessa dimensão cognitiva, como se o aluno fosse para sala de aula somente com a cabeça e eu parto ele aqui no meio e o corpo, o movimento, não são levados em consideração. E aí, no início da aula, eu sempre faço esse momento de quebra-gelo, de acolhida, com o único objetivo de acolher. Em alguns momentos, está relacionado com a temática da aula, em outros momentos não estão. Mas é eles chegarem e se sentirem acolhidos, pertencentes àquele espaço. Como eu disse, meus alunos são a maioria da classe trabalhadora, porque o curso é noturno. Então eles já chegam na sala assim muito cansados né, assim muito dispersos, após a pandemia, eu também percebo que é como se o tempo de atenção do aluno foi modificado, não tem tanta paciência de passar tanto tempo na sala né, só ouvindo o outro. E eu também faço muita questão que essa aula seja com muita participação deles. Quando a gente pensa em aula, a gente pensa em um encontro, e nesse encontro tem dois agentes né, que estão ali trocando, não é só dar, é receber, um encontro de trocas. Então tem um momento, no âmbito da sala, que tem a acolhida, Aí eu separo uns 15, 20 minutos para o momento da acolhida, 25 né às vezes chega até 30 minutos, de acolhida, podendo estar relacionado ou não com a temática da aula. Posteriormente, eu faço a introdução do assunto da aula, logo no começo do semestre eu encaminho para eles o cronograma, eu converso com eles sobre o cronograma da aula de todos os encontros, dos dezessete encontros né, que totaliza as 68 horas/aula. E aí eu pergunto se eles têm alguma modificação, se eles querem introduzir alguma área que não foi contemplada, sempre levando em consideração o PPC do curso, que é essencial, importante, trabalhar nessa disciplina. Mas eu também deixo, sou muito*

*flexível em relação a incluir temáticas que eles também tenham interesse, por exemplo, já teve a situação que um aluno falou assim “Professora pode incluir sobre a BNCC?” E aí era algo que não tava no âmbito do projeto do curso e eu fiz essa inclusão. Então, eu já deixo disponível a literatura que eles vão fazer, que eles vão ler, e essa literatura ela também é sempre atualizada, no âmbito da Educação Infantil. Então, a gente tem, no âmbito da educação de crianças, alguns autores que são clássicos, que é importante ir trabalhar, como a professora Silvia Helena Cruz, como os conceitos de infância e criança, filosofia da infância, então são assuntos que eu trabalho e que na verdade são bem atuais no âmbito da Educação Infantil. Essa avaliação da disciplina, ela ocorre também através de múltiplos formatos, como eu disse depois da pandemia, eu sinto que eles ficam assim um pouco dispersos, na verdade o nosso trabalho é essa conquista do aluno, inicialmente ela precisa ir por meio da afetividade. E eu sempre faço essa pergunta né “Por que é que vocês estão aqui?” Criem o sentido de estar aqui, estar dentro da sala de aula, está ocupando esse espaço. Então, a partir disso, eu pedi que eles fizessem anotações, então eu trabalho com portfólio, do que eles observaram durante as aulas, e, a partir das anotações que eles fazem nos cadernos deles, eu faço uma avaliação escrita, pedindo que eles façam um texto sentido mostrando o que foi trabalhado durante as aulas. Desde pesquisa de campo, a visita em instituição de Educação Infantil, e exibição de documentário, eu gosto muito de trabalhar outras propostas na Educação Infantil. Então, eu tenho todas essas metodologias e eu também tenho os monitores que me ajudam muito, uma situação do semestre passado, aí eu já melho com o semestre seguinte né, por exemplo, foi uma indicação de uma monitora “Professora, por que que a senhora não faz avaliação escrita pesquisada pelo que eles observaram da aula?”. Então já dá assim uma proposta que é importante registrar as aulas, aquele aluno que fica muito no celular ou que não encontra sentido assim na disciplina, então ele vai fazer isso. Esse planejamento das aulas, eu utilizo os autores no âmbito da Educação Infantil, eu procuro fazer uma revisão mais atualizada, mais com autores no âmbito da Educação Infantil, que estuda espaço escolar, que estuda a documentação pedagógica, que estuda avaliação na Educação Infantil, avaliação Luckesi, a professora Jussara Hoffmann, a inclusão de crianças na Educação Infantil, as relações étnico-raciais na Educação Infantil, são propostas e autores no âmbito da Educação Infantil. (Professora Florinda. Grifou-se).*

Nessa contextura, a professora ministra a disciplina Educação Infantil, etapa da Educação Básica marcante para as crianças e crucial para o desenvolvimento integral destas. E, em sua fala, percebe-se a valorização da participação dos discentes, desde a acolhida, passando pela escolha dos temas, assim como na motivação na leitura dos clássicos que pesquisaram sobre Educação Infantil e na avaliação da aprendizagem. Tudo isso conduz para um engajamento dos graduandos nas propostas lançadas e leva-os à construção do conhecimento, por meio de suas anotações, na confecção de um portfólio ao final do percurso, com vistas a documentar o trabalho desenvolvido, pelos futuros professores, sobre, com e para as crianças, registrando as realizações e conquistas.

Em vista destes aspectos, a acolhida afetiva mostra-se algo muito relevante em um mundo tão desumano, cruel, repleto de pessoas que defendem unicamente seus interesses e se esquecem de seus valores. A dimensão cognitiva não está desvinculada da dimensão afetiva e é preciso considerá-la em processos educativos. Pensar a aula como um encontro é ir além do

tradicional; e levar em consideração os desejos dos discentes, também, é interessante neste momento em que se propõe planejar a aula.

Esta professora trabalha no âmbito da educação de crianças e menciona alguns autores clássicos, como Silvia Helena Cruz, que trata dos conceitos de infância e criança e da filosofia da infância. Demais disso, ressalta a importância de criar um sentido para estar na sala de aula e sempre anotar as partes mais importantes da aula, pois trabalha com portfólios, visitas a instituições, pesquisas de campo, estando em constante avaliação, tendo como auxílio, neste processo, as teorias de Jussara Hoffmann e Cipriano Carlos Luckesi, e trazendo propostas e autores no âmbito da Educação Infantil. Em face do exposto, revela-se também:

*As minhas escolhas metodológicas elas são pautadas na minha trajetória formativa em elementos que eu fui aprendendo, desde a minha graduação até o momento atual, porque, a partir de experiências que eu tive enquanto a aluna e que foram significativas, depois eu pegava essas metodologias e tentava testar, também em eventos, minicursos, oficinas, formações. Então não dá para dizer que existe uma fonte apenas né, de inspiração para essas organizações metodológicas, mas é o conjunto de experiências que eu tive juntamente com o que funciona para determinada turma, para determinada característica de alunos. Então, a minha seleção ela sempre se baseia nessas experiências e também nas próprias peculiaridades de cada assunto. Tem assuntos que requerem uma abordagem teórica mais densa, isso vai levar a um tipo de metodologia de mais direcionamento para estudo, a leitura. Em outros momentos, o assunto requer uma abordagem que traga a possibilidade de manipulação por parte do aluno, criação, pesquisa. Então, vai da característica também do assunto a ser trabalhado. E que autores? Olha eu nem sempre consulto autores né para isso, mas eu posso dizer que tem um livro que eu não vou me lembrar agora que é da Léa Anastasiou, eu tô tentando lembrar título, que é sobre os processos de ensinagem na Universidade, que ela vai falar de estratégias de ensinagem, e lá ela tem uma compilação de estratégias e, em dado momento né, eu fazia consulta dessas estratégias, testava em sala de aula, outro livro, que eu já usei também, foi um do Macedo, acho que é Tadeu Macedo, que é sobre metodologias no ensino superior também. E acho que específicos para metodologia, que eu consiga lembrar agora, esses dois. Mas não necessariamente é um livro de metodologias, eu tô lendo um artigo e aí vejo um experimento interessante, ou proponho para os alunos fazerem ou eu faço com os próprios alunos. Então são fontes diversas, eu não tô tendo um pouco de dificuldade de te dizer assim essa fonte, mas eu posso te dizer que são dessas experiências formativas, no geral, que vem essas ideias e seleções para as metodologias. (Professora Lorena. Grifou-se).*

As metodologias de ensino repercutem na maneira como o futuro professor compreende uma aula e no jeito irá desenvolver sua prática. Sendo assim, esta professora relata a importância das experiências que vivenciou na qualidade de aluna para a sua atitude docente; relevando que é o conjunto de experiências que teve juntamente com o que funciona para determinada turma, observando, assim, as características dos discentes e do assunto que será abordado para planejar suas aulas. Destacam-se, desse modo, fontes diversas para sua ação pedagógica. O planejamento é o que possibilita melhor execução da aula, pois, sem



planejar, as aulas se tornam monótonas e desorganizadas, levando os estudantes a não desejar retornar para as próximas aulas e dificultando a existência de aprendizagem.

*Olha, o planejamento, como o próprio nome já sugere, tem que ser uma conduta prévia ao início de um semestre, eu gosto muito de planejar de forma semestral, mesmo que seja a mesma disciplina, mesmo que sejam os mesmos componentes curriculares, eu sempre gosto muito de fazer isso semestralmente, sempre antes do semestre começar. Então, além dos teóricos que a gente utiliza, que são basilares para a área, por exemplo, não tem como planejar sem colocar o Gil, por exemplo, nas nossas aulas ali de metodologia, mas eu gosto muito também de levar em consideração a experiência pedagógica para o planejamento. Para fazer isso, então se eu testei, por exemplo, uma metodologia mais lúdica, que é para citar o seu eixo de trabalho, se eu utilizei essa metodologia no semestre anterior, na hora do meu planejamento do semestre posterior, eu vou levar em consideração se aquela metodologia foi profícua, ou se não, o que deu certo, o que não deu, então, além de você mobilizar os saberes teóricos para o planejamento, é importante também mobilizar esses saberes mais práticos, didático-pedagógicos, da relação que a gente tem, que a gente estabelece com os estudantes, então, eu vou sempre reavaliando constantemente, continuamente as minhas práticas pedagógicas. (Professora Rosa. Grifou-se).*

O planejamento, como conduta prévia que articula a experiência pedagógica e as vivências que foram profícuas, leva à constante aprendizagem docente e discente, possibilitando a vivência de saberes teóricos, práticos e didático-pedagógicos e levando a consideração da aprendizagem dos discentes no processo de ensino. Ensinar na Universidade é um desafio, pois inspira outras práticas e repercute na maneira como a Educação será desenvolvida no futuro mais remoto, pois é o professor que acompanha o estudante, medeia o conhecimento, faz parte do processo pedagógico efetivamente e, assim, precisa assentar sua ação em princípios éticos, responsáveis, inclusivos, resilientes, empáticos e criativos.

*As minhas metodologias eu tenho como base fundamentos da área didática, livros, autores clássicos da didática como a Regina Célia Cazaux Haydt, Libâneo, são referências minhas para pensar as minhas metodologias, mas a cada semestre eu não replico metodologia de ensino. Eu tento perceber o que é que teve de positivo no semestre anterior e isso eu reconfiguro no semestre seguinte, e se algo não deu certo, eu refaço. Na instituição, o principal documento que orienta a gente a pensar alguns aspectos da metodologia é o PPC do curso, o Projeto Pedagógico do curso. Ele é a base para pensar também as metodologias e a emenda e o programa da disciplina. Em relação aos autores, eu já os citei. (Professor Lucas. Grifou-se).*

Este docente baseia-se no PPC e em autores que compreendem a didática como uma área de estudo da Pedagogia e como aquele que delinea os conteúdos do ensino e os processos próprios para a sua construção, sendo, portanto, ciência e arte da Educação. Ou seja, não é algo de que o professor é passível de ser detentor. Como quando muitos dizem que: “O professor tem didática”, na verdade, o professor pode ter conhecimentos didáticos, mas a didática, feito campo de estudo e conhecimento, não é obtida por completo. Ademais,

se menciona a constante, a cada semestre, nas formas de abordar o conteúdo, demonstrando a reflexão contínua do docente sobre sua prática.

E por acreditar que “[...] A profissão de professor emerge em dado contexto e momento histórico, tomando contornos conforme necessidades apresentadas pela sociedade, e constrói-se com base nos significados sociais que lhe são dados. [...]” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 189), foi perguntado se os professores pesquisados costumavam escrever e refletir sobre sua prática pedagógica, como isso repercute no seu desenvolvimento profissional e se os saberes adquiridos nesta reflexão são compartilhados com seus pares e que momento são compartilhados.

*Refletir eu fico direto, antes, durante e depois, mas escrever, eu escrevo muito pouco. A não ser, eu diria que o próprio registro da atividade ou quando eu for, para mim mesmo não para publicação, refazer a atividade, o processo de reflexão acontece. Eu acho que é inerente esse trabalho de reflexão sobre a prática, para a prática, com a prática, mas é isso é refletir, mas escrever, escrever não, sobre não. Escrever sobre não, mas pensar sobre, sim e muito. Os saberes adquiridos nessa reflexão são compartilhados com alguns, porque como eu não publico, eu não tenho participado de eventos, eu estou recente em outra pesquisa, que, recentemente, eu falei de algumas dessas estratégias que eu utilizo para avaliação dos alunos, ou seja, eu tô publicando, publicando assim vai vir a público, mas não que eu participe de eventos, de escrever artigos. É sempre a minha participação em publicações e compartilhamentos através dos estudantes, como sujeito de alguma pesquisa, então os meus estudantes participam das atividades, escrevem sobre as atividades, eu escrevo junto com eles e eles que compartilham, mas com os meus pares é muito pouco, é mais com as professoras que moram comigo, são as professoras que são amigas pessoais também. (Professora Lívia. Grifou-se).*

Ao desenvolver o trabalho pedagógico, é preciso um trabalho contínuo de reflexão. O professor é um dos poucos profissionais que precisa trabalhar antes de chegar ao espaço de trabalho, a sala de aula, para ter o que fazer nele. Desse modo, o planejamento é uma reflexão e encontro de múltiplas ideias, sendo então constantemente atrelado à avaliação, para que seja eficaz. Escrever e refletir sobre sua prática pedagógica também é importante para compartilhar com outrem desafios e potencialidades da docência. Seria importante ter esse espaço de diálogo também nas instituições de trabalho docente, mas muitos docentes se acham completos e têm a dificuldade de pedir ajuda aos seus pares. Outros chegam a pedir ajuda, mas seus pares são egoístas e, desejando seu fracasso, se negam a ajudar, pois veem no fracasso do colega um jeito de se sobressair. Outros apenas não têm o tempo de estabelecer vínculos e trocas e, por isso, não compartilham seus saberes e desafios, os dividindo apenas com os colegas mais próximos. Eis que outra professora diz:

*Você ter o contato com os bolsistas é como se você tivesse essa mediação entre os alunos e a professora. Eu faço reuniões com os monitores semanalmente, eu sempre pergunto como é que o grupo tá respondendo, como é que os alunos, é diferente como a turma responde com professor é diferente entre os pares. Muitas vezes eles*

falam abertamente, mas tem turma que não, que essa comunicação fica assim muito tímida. Então, o monitor, ele auxilia muito nessa reflexão, da ação né “Ah professora, isso deu certo! Foi legal!” Em todas as aulas, como eu disse, é feito reunião com os monitores e eu repasso para os monitores o planejamento. Eu peço sugestão, por exemplo, teve uma situação que a gente tava trabalhando sentimento de infância, E aí eu falei assim “Gente vamos pensar em uma acolhida relacionada ao sentimento de infância?” e a monitora disse assim “Professora que que a senhora acha daquela dinâmica que tem a caixa do espelho?” E aí nós achamos ótima e decidimos que íamos pensar o quê que eu deixei de ser quando eu cresci? A gente trabalhou essa questão das imagens deles quando era criança e foi para outra dimensão aí mais subjetiva né, e foi bem bacana. Então essa reflexão é construída ao longo do semestre. E, no final do semestre, eu também faço uma autoavaliação, tanto autoavaliação dos alunos, como autoavaliação da disciplina, como autoavaliação da professora. E uma coisa que eu observo é que eles se dão uma nota muito baixa. Muitas vezes até menor do que eu mesma daria, é algo que eu tenho observado no decorrer dos semestres. Mas essa reflexão ela ocorre muito, e como é que a gente compartilha isso entre os colegas? Nós temos o seminário, que é o SEPE, no âmbito da FACEDI, o seminário de práticas doces, então a gente está divulgando essas práticas que são mais exitosas, e tem uma adesão muito grande entre os colegas. Nós temos as viagens né, Fortaleza à Itapipoca, então São quase duas horas, mas aí é quase uma reunião de colegiado na estrada. Então a gente tá sempre conversando “Olha isso deu certo! O monitor sugeriu isso foi bacana! Tente isso”. Tem várias dificuldades em relação à FACEDI, por conta do horário, envolve outras questões né, o transporte dos alunos que vêm de outros municípios, Então nós ficamos pensando, o tempo todo, em estratégias para poder efetivar essa carga horária, que não é cumprida, devido a esse início da aula, ao final da aula, que já é muito comprometido. Então a ideia é tá pensando, assim, em estratégias de sanar esses desafios. (Professora Florinda. Grifou-se).

Bolsistas de monitoria têm a sua importância nesse diálogo com a turma, nessa escuta ativa, pois são pontes entre a professora e os estudantes. Essa bolsa também propicia uma formação sobradamente rica para os licenciandos que têm a oportunidade de vivê-la, pois eles terão o contato com o jeito de como acontece a docência no Ensino Superior, já estando mais preparados para exercer esta caso tenham interesse. Então, essa reflexão é estabelecida no decorrer do semestre, com discentes, monitores e a docente, procurando, também, despertar a autoavaliação. O diálogo com os pares se dá em espaços informais, no trajeto para a Faculdade, sendo também importante esta troca para a aprendizagem da docência. Isto posto, outra professora pontua que

*Eu escrevo, mas eu admito que não na frequência que eu gostaria. Essas reflexões e essas escritas elas, geralmente, acontecem pensando em publicar essas experiências, em publicar essas reflexões. Mas eu reflito bastante sobre a minha prática pedagógica, não apenas pela escrita, as escritas que acontecem assim no cotidiano geralmente é que eu dei uma aula e alguma coisa não funcionou, eu gosto de deixar isso registrado e colocar ali as minhas hipóteses do porquê aquilo não funcionou, ou então eu dei uma aula e foi um sucesso, então eu gosto também de deixar isso registrado né. Em todo semestre, eu tenho um bloquinho de notas no computador ou um caderninho mesmo que eu anoto, até mesmo coisas que acontecem ali no cotidiano de sala de aula, situações dos alunos que eu acho importante analisar. Essas reflexões nem sempre viram uma escrita, de vez em quando né, sendo bem sincera eu acho que talvez em um semestre eu consiga sentar mesmo para escrever umas cinco vezes sobre isso no máximo, mas eu reflito bastante sobre a minha prática pedagógica, eu busco conversar com os meus*

*monitores, eu busco conversar com os meus colegas, as trocas com outros colegas são muito importantes, apesar de que ainda não acontece de uma forma tão sistematizada da Universidade. Pronto, por a nossa característica de ser uma Universidade no interior e eu moro em Fortaleza e me desloco para o interior e também, vários outros professores, a gente tem o hábito de alugar um lugar e compartilhar né. Então, no caso, tem um apartamento que eu compartilho lá em Itapipoca, com outras quatro professoras, e aí é meio que natural, corrigindo um trabalho, ou a gente tá planejando algo ou a gente acabou de dar uma aula e foi muito boa, ou foi muito ruim, e a gente compartilha entre si, com essas professoras isso acontece de uma forma constante e acho que isso enriquece muito as trocas, em relação a autores que a gente tá utilizando, a propostas de atividades, a experimentos que a gente fez em sala de aula que deram certo ou não. Inclusive até mesmo sobre as características das próprias turmas, porque às vezes eu pego a mesma turma que um colega já ministrou, então a gente acaba sugerindo “Ah, essa turma tem uma característica boa para explorar tal coisa” e vai fazendo essas trocas, isso de modo mais informal. De modo um pouco mais organizado, no colegiado, nas reuniões, geralmente no início do semestre, a gente tem um momento de planejamento coletivo, por vezes, a gente faz uma apresentação que a gente está fazendo em sala de aula. Então eu digo olha minhas disciplinas “Eu tô organizando de tal forma, eu tô usando como forma de avaliação” E aí outro professor faz o mesmo e aí nessas trocas a gente vai dialogando. Não é todo semestre que acontecem essas partilhas, infelizmente, mas algumas vezes acontecem. Mas eu compartilho também com outros colegas, de outras instituições, principalmente as que eu faço trabalho de pesquisa e de extensão, em colaboração, que a gente compartilha bastante também as nossas experiências em sala de aula. (Professora Lorena. Grifou-se).*

Nessa realidade, o próprio fato de se ter um bloquinho de anotações a cada semestre já demonstra, por parte desta professora, a preocupação com a escrita e a reflexão de sua prática pedagógica, sendo transformadas, posteriormente, em publicação as aprendizagens. Esses registros servem para aperfeiçoar o que não contribui para a aprendizagem dos alunos, concorrendo, deste modo, para o desenvolvimento profissional do professor formador. O diálogo com os monitores e com outros professores também suscita esta reflexão. Sendo assim, a aprendizagem da docência universitária se torna um *continuum*, que vai sendo retroalimentado a cada semestre.

Professores universitários que escrevem e publicam suas reflexões têm uma influência positiva na aprendizagem da docência de muitas pessoas, pois se aprende a profissão nos mais diferentes espaços e não é somente na prática, mas também com as leituras sobre as percepções de outros docentes. E esta docente não registra apenas o que deu certo, mas também aquilo que não funcionou. Logo, procura-se conversar com os monitores, com os colegas, de uma maneira que não acontece sistematizada na Universidade, pois só há um momento no colegiado, nas reuniões, geralmente no início do semestre, de planejamento coletivo. No mais, este compartilhamento acontece entre os grupos formados por afinidade, que também existe no quadro docente de qualquer instituição, que, caso seja para algo construtivo, como aprendizagens no diálogo com os pares, é louvável.

*Olha, refletir sobre a minha prática pedagógica, eu penso que seja um ato constante, eu não entro em sala sem estar alerta, atenta para as experiências que eu estou construindo naquele momento em sala de aula, em diálogo com meus estudantes, com os discentes. Eu confesso que escrever sobre a minha prática pedagógica, nesse momento, não é algo que eu estou em foco, as minhas experiências atuais na FACEDI, elas estão muito relacionadas com a extensão universitária. Nesse primeiro momento, inclusive esses dias completei um ano de FACEDI, nessas experiências, a extensão universitária foi o que me levou mais a estabelecer vínculos, com os estudantes, com a FACEDI, mas acabei não escrevendo tanto sobre essas experiências até o momento. Inclusive foi um momento muito cheio de experiências, muito múltiplo, estar em outra cidade constantemente, eu resido em Fortaleza, então as viagens de ida e de volta, de deslocamento até o meu local de trabalho, elas me tomam muito tempo e muito desgaste, esse é um dos elementos que eu cito, assim, para não ter conseguido até agora, por exemplo, escrever sobre minha prática. Eu acho que é nesse sentido, assim, é muito um momento de adaptação, esse primeiro ano, esses primeiros períodos, assim são muito de adaptação para o professor que chega em outra cidade, em outro contexto, em outro concurso, mas de antemão eu quero expressar o desejo de sistematizar essas minhas práticas pedagógicas, experiências, porque eu sei que tem muito a se contribuir, né, quando o profissional docente compartilha suas experiências, suas práticas pedagógicas no ambiente acadêmico, na pesquisa científica, então eu tenho bastante essa intenção. Muito interessante essa pergunta, porque justamente faz parte da experiência de você assumir um novo concurso, em uma nova cidade, você estabelecer novos vínculos e considero que tenho estabelecido vínculos muito significativos com meus colegas de trabalho, são pessoas que estão dispostas a conversar sobre essas experiências, são pessoas que estão sempre muito atentas, muito interessadas quando a gente vai compartilhar uma experiência docente, e isso eu considero que até seja um pouco diferente do Ensino Básico, pelo menos nas coisas que eu passei, no Ensino Básico eu não sentia tanto essa disposição dos meus colegas para escutar uma experiência que eu tivesse tido. Mas isso também eu atribuo muito ao desgaste que a gente sabe que é maior no Ensino Básico, mas no Ensino Superior, aqui no âmbito da FACEDI, eu sinto que os meus colegas eles têm essa disposição muito, muito latente, assim, para ouvir, para sugerir, para compartilhar, porque a maioria dos meus colegas, na FACEDI, eles têm mais experiência na cidade de Itapipoca, mais experiência com esse público estudantil da FACEDI, então muitas foram às vezes em que eu precisei escutá-los sobre essa comunidade estudantil, especificamente. E sobre as minhas experiências, desde o início ali do ano passado. Uma questão assim um pouco mais curiosa é que eu divido apartamento com duas professoras da FACEDI e a gente costuma compartilhar bastante aquilo que acontece nas nossas aulas, algo que deu certo, algo que poderia ser melhorado. Então, tudo isso, a gente conversa também no espaço privado, que é do nosso apartamento, fora do ambiente de trabalho, mas como a gente sabe que inicialmente o que nos une são esses laços, esses vínculos relacionados à nossa prática docente, a gente conversa bastante sobre isso, sobre essas práticas, e tem sido um momento formativo extra institucional, estar na cidade de Itapipoca, dividindo ali um ambiente domiciliar, no apartamento, e compartilhando essas práticas constantemente, cotidianamente, com os meus colegas. (Professora Rosa. Grifou-se).*

Por esse ponto de vista, a professora pesquisada está no seu primeiro ano como docente universitária, pois suas experiências anteriores foram na Educação Básica e há um ano foi aprovada no concurso de UECE e veio trabalhar na FACEDI. O primeiro ano exprime-se como período de adaptação à docência universitária, tanto nas vivências dentro da Faculdade quanto por meio das experiências durante o percurso que faz para chegar até a cidade e no apartamento que divide com suas colegas de trabalho. Revela-se, entretanto, o

desejo de sistematizar as práticas pedagógicas e as experiências, por se reconhecer que há pouca escrita de suas reflexões e que esta escrita contribui para a produção de conhecimentos e aprendizagem profissional de outras pessoas.

Assim, a reflexão é efetuada, mas a escrita ainda é frágil, pois são muitas atribuições ao docente do ensino superior, que precisa possibilitar ensino, pesquisa e extensão. A professora acima se atém à extensão como contato com a comunidade e, assim, diálogo sobre a efetiva função do ser docente e seus influxos sociais. Como a professora mora em outra cidade, esse é um fator que dificulta sua escrita, pois as viagens de deslocamento até o local de trabalho tomam muito tempo e geram um desgaste físico muito grande. Então, se expressa o desejo de sistematizar essas práticas pedagógicas em escrita, mas se aponta ainda esta dificuldade latente.

Outro ponto são as relações positivas com seus colegas de trabalho, pois são pessoas que estão dispostas a conversar sobre as experiências, estão sempre muito atentas e interessadas e isso, para ela e em muitos casos, é diferente no ensino básico, pois não havia essa disposição para escutar uma experiência, talvez pela própria competitividade e pelo clima escolar de desunião que são tecidos em determinadas instituições. Destacam-se os laços com colegas de trabalho e isso constitui um momento formativo extra institucional. Logo, essa profissional consegue dialogar com seus pares e refletir, e falta-lhe apenas a escrita. Outro docente aponta que:

*Refletir, isso é mais recorrente, do que o processo de escrita, porque a dinâmica e a demanda de trabalho em Ensino Superior não nos dá condição de escrever sobre a nossa prática, a não ser quando a gente é instigado a pensar um relato de experiência para escrever sobre o nosso próprio fazer docente. Mas o processo de reflexão, ele se dá durante, antes e depois de determinada prática pedagógica. Se eu estou planejando, estou pensando como é que eu fiz e como é que eu vou fazer determinada prática. E à medida que eu estou fazendo uma determinada ação didática, em sala de aula, eu também estou refletindo como é que está sendo a interação, como é que está sendo o feedback, se aquilo que eu propus está sendo alcançado ou não. No momento posterior, quando eu estou replanejando, eu vou pensar aquilo que eu fiz, se teve êxito ou não. A partilha de conhecimentos e saberes entre os docentes, no campo da docência universitária é frágil. A gente não tem tanto espaço, nem tempo, nem aproximação para fazer esse tipo de prática. Então, hoje assim, existe uma ação da UECE, que é recente, do ponto de vista histórico dela, que hoje a gente tem Semana Pedagógica. Dentro da Semana Pedagógica, quando há um espaço de compartilhamento das nossas práticas, há esse momento. Tirando isso, não temos outro momento. Ou a não ser de modo pontual, com alguns colegas que vêm desenvolvendo trabalhos mais próximos. (Professor Lucas. Grifou-se).*

A dinâmica e a demanda de trabalho em Ensino Superior é marcada por ensino de determinados componentes curriculares, coordenação de projetos de extensão, coordenação de bolsas de estudo, bem como orientação destes bolsistas e realização de pesquisas de campo e

escrita de trabalhos acadêmicos com eles, quais sejam: resumo, fichamento, artigo científico, memorial, projeto de pesquisa, monografia, dentre outros. No que diz respeito à reflexão, ocorre no diálogo com os estudantes no planejamento e replanejamento da ação docente. A partilha de conhecimentos e saberes entre os docentes, no campo da docência universitária, é frágil, se limitando a uma semana pedagógica no início do semestre e a encontros com colegas de trabalho mais próximos. Percebe-se que ainda há, pois, muito a se constituir no que diz respeito à escrita dos professores, com suporte nas reflexões que tecem de sua prática.

Em vista disso, “A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. [...]” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 199). Então, foi perguntado como os professores pesquisados avaliam a aprendizagem dos jovens/adultos/idosos no Ensino Superior, se, desde a avaliação deles, eles também se avaliam e refletem sobre sua atuação docente e quais as consequências que isso trazia para sua prática.

A minha avaliação ela sempre impacta para a minha profissionalidade, *a avaliação que eu faço dos alunos eu não consigo desvincular quando um objetivo não é atingido, por exemplo, com as estratégias que eu utilizo para ensinar, para promover as aprendizagens.* Então não consigo desvincular, então se, por exemplo, eu em um componente como a Literatura Infantil, se eu percebo o manejo com o livro, se a formulação de perguntas para estimular a compreensão à leitura das crianças, se elas fogem muito daquilo que propõe os autores que apresento que a gente discute em sala de aula, isso já volta para mim como “O que é que eu preciso fazer né?”, o quê que eu preciso reestruturar, que faça, que promova uma aprendizagem mais efetiva, que faça com que esse aluno avance nesse aspecto. Como eu disse, eu vario muito, mas, por exemplo, alfabetização de crianças, além dessa avaliação que é contínua, por exemplo, eu tô numa aula que eu faço uma pergunta e o aluno responde ou ele interfere de algum modo na aula, o que ele vai me dizer, eu já estou avaliando, certo? Não naquele ponto de vista de avaliação somativa, mas formativa, então ele já tá me dando um elemento de reflexão sobre o meu trabalho. Mas para nota as atividades, *as estratégias que são utilizadas para nota, alfabetização de crianças tem a aplicação e o relatório do teste das quatro palavras em uma frase,* eles usam e eu tenho um mantido desde quando eu entrei aqui, porque eu acho muito potente, eu tenho recebido feedbacks muito importantes, eu acho que é muito potente para aprendizagem, para os objetivos que eu traço. *Tem a segunda atividade para nota, varia entre a produção e aplicação de um jogo, que no caso, normalmente, eu peço que faça em grupo, de um jogo alfabetizador ou uma atividade alfabetizadora,* certo? Quando tem oportunidade de aplicar atividade, aplicar o jogo é ótimo, porque aí eles já trazem, a gente faz uma roda de apresentação ou então grava um vídeo, isso varia muito como eu falei para você. De modo que a gente possa compartilhar e discutir. *Já em Literatura Infantil, a gente tem uma atividade que já é dentro daquela proposta de curricularização da extensão, que é o que eu chamo de Mostra do livro infantil,* então os alunos, a gente inclusive na pandemia fez pelo instagram, a gente estuda o livro infantil, estuda a história, normalmente é em grupo isso, aí vai às escolas para contar a história para as crianças, para uma turma. Então, por exemplo, são três pessoas, aí vão e pegam a turma do infantil quatro, de quatro anos, vão contar ou ler uma história e realizar os registros da participação das crianças, pra isso eles têm um roteiro, que seria uma sequência didática, mais ou menos estruturada, a partir de um autor chamado Rildo Cosson e da Isabel Solé, que é uma pesquisador do campo da leitura, e o Rildo é do letramento literário. Essa é a mostra, as notas são o estudo da sequência didática e depois o relatório dessa sessão, é uma roda de leitura, na verdade, com as crianças ou uma roda de histórias, se for contação, é de Literatura Infantil. *De Educação*

*Infantil e de Ludicidade e Educação, que eu fui professora, a gente fez o que hoje eu tô chamando de Observatório da Cultura Infantil.* Então o que é que os alunos fazem? Eles produzem um brinquedo ou um jogo, um brinquedo que pode ser um brinquedo para brincar de faz de conta, pode ser um jogo que tenha um cunho pedagógico, mas é o brinquedo, porque é o objeto que vai dar suporte ao brincar infantil. E eu costumo propor que seja no campo da Educação Infantil, então as turmas se dividem em cinco grupos, porque são cinco campos de experiência na Educação Infantil, e vão produzir um brinquedo que, um ou vários brinquedos, que possam promover experiências ricas, dentro daquele campo. Então a produção do brinquedo e o estudo sobre o brinquedo é uma nota, a segunda nota é o que eu chamo de Observatório da Cultura Infantil, a gente vai para a escola, coloca os brinquedos a disposição das crianças, e eles observam as crianças brincando, eles têm uma orientação que segue três passos: Primeiro é eu deixar as crianças livres pra brincar, que eu acho que você até participou e eu já fui reestruturando o formato que você fez, que eu procurei sistematizar melhor a orientação para promover melhores experiências de aprendizagem tanto das crianças como dos futuros professores, estudantes. Então é observar a criança brincar espontaneamente, se ela não brincar espontaneamente ela ser convidada a brincar, então os estudantes convidam as crianças para brincar, e aí eles podem brincar um pouquinho “olha aqui né!” chamar a atenção das crianças pra um brinquedo que estão expondo ali, que estão à disposição das crianças e também o terceiro passo que é eles também brincarem com elas, que aí no caso um dos objetivos é a formação do professor brincante. O professor que compreende o brinquedo, compreende a brincadeira e compreende brincar, se engaja na brincadeira. Eu diria que são esses, eu já fiz prova, já fiz prova escrita, já fiz seminários temáticos e as provas, normalmente, elas têm perguntas, já fiz perguntas mistas, discursivas, dissertativas, então, normalmente, eu trago um exemplo prático, uma situação problema. Teve um período em que os brinquedos eram apresentados em sala, não com as crianças, aí eu fui observando que os alunos sempre me diziam “Aí professora eu acho que era legal fosse na escola, era legal se a gente visitasse a escola!”. Eu achava situações muito distantes para mim, complicado e tal, mas eu fui ganhando espaço, percebendo, vendo melhor essa possibilidade, até que a gente está estruturando desse modo. (Professora Lívia. Grifou-se).

Desde a avaliação, vê-se como estão sendo tecidas as aprendizagens, conduzindo também a mudanças para a promoção de uma aprendizagem mais efetiva, que faça com que esse estudante avance no conteúdo que está sendo trabalhado. Simples situações como fazer uma pergunta, interferir de algum modo na aula, são capazes de ser promotoras de avaliação, por parte do docente, para com os discentes. Não naquele ponto de vista de avaliação somativa, mas formativa. Alfabetização de crianças tem a aplicação e o relatório do teste das quatro palavras em uma frase, na segunda atividade para nota, varia-se entre a produção e aplicação de um jogo, em grupo, um jogo alfabetizador ou uma atividade alfabetizadora. Literatura Infantil tem a Mostra do Livro Infantil, onde se tem uma roda de leitura com as crianças ou uma roda de histórias, se for “contação”. Em Educação Infantil e Ludicidade e Educação, disciplinas que já ensinou, mas não leciona mais, a professora relata que vivenciavam o Observatório da Cultura Infantil, em que as turmas se dividiam em cinco grupos, porque são cinco campos de experiência na Educação Infantil, e iriam produzir um ou vários brinquedos que promovam experiências ricas, dentro daquele campo. Então, a produção do brinquedo e o estudo sobre o brinquedo era uma nota, enquanto a segunda nota



seria o Observatório da Cultura Infantil na Escola, onde se colocavam os brinquedos à disposição das crianças, e eles observam as crianças brincando; um dos objetivos desse formato de avaliação, atividade para nota, é a formação do professor brincante.

Por meio destas experiências desenvolvidas, professor em formação inicial compreende o brinquedo, a brincadeira e o brincar, se engajando na brincadeira. Mediante todos esses mecanismos para avaliar, vê-se uma total diferença do que ocorre em uma perspectiva tradicional do ensino em cursos de formação de professores, porque, nestes, o que predomina são seminários e provas extensas. Por meio destas vivências nestas disciplinas, o estudante de graduação tem o contato com sua futura prática, com as crianças, com a cultura lúdica e infantil, relacionando a teoria com a prática e, assim, ampliando os seus saberes profissionais. Acredita-se, pois, que este meio de avaliação exemplificado pela professora é rico, reflexivo, crítico, criativo e lúdico. É uma imersão na cultura infantil e na cultura lúdica, é algo que aproxima o licenciado da sua realidade profissional, é algo que, às vezes, faz falta em outros componentes curriculares; lembrando que, para chegar a estas maneiras de avaliar, a professora foi refletindo sobre ações passadas e se aperfeiçoando; e ainda continua a fazer isso. Em consideração a isso, outra docente afirma que

Em relação à quinta questão, para ser muito honesta, eu não recebo com tanta frequência esse público né, de idosos, apesar de que jovens e adultos sim, mas idosos não é muito comum. E *esse momento de avaliar também ocorre por meio dessas reflexões coletivas que eu levo para o grupo de pesquisa, esse grupo de pesquisa e grupo de extensão que eu tenho e está promovendo também esses encontros que dão essa devolutiva para eles*. Assim os saberes da experiência né, tem os saberes da profissão e o da experiência, então sempre falo muito o que deu certo para mim enquanto aluna. Hoje os alunos já não gostam tanto de escrever, como os alunos da minha época, então eu sempre incentivo esse momento da escrita, esse momento de fazer anotações, de registrar também. (Professora Florinda. Grifou-se).

Reflexões coletivas tornam-se frutíferas na aprendizagem da docência universitária, enriquecendo as compreensões sobre o ser professor e as suas formas de planejar, executar e avaliar. Todos vivenciam momentos marcantes, na qualidade do estudante, e levam estes momentos para a sua prática profissional. O incentivo à escrita é de enorme importância, pois faz com que os discentes escrevam suas aprendizagens e reflitam sobre como está acontecendo a sua formação inicial. Perante o exposto, revela-se também por outra professora pesquisada:

Eu busco fazer um modelo de avaliação que seja mais processual. Então eu, ao longo do semestre, geralmente a cada duas ou três aulas, talvez duas aulas, eu sempre tento elaborar para os alunos atividades de reflexão sobre o que está sendo estudado. Então, *ou um fichamento ou uma escrita, algo desse tipo, durante todo o semestre eu tento ter essa visão, de como está sendo as leituras, se estão tendo*

*leituras. Por exemplo, geralmente os primeiros trabalhos que eu faço são fichamentos, então a entrega ou não entrega do fichamento, para além das questões pessoais de cada aluno, também me diz sobre como está o engajamento da turma com as leituras, se os fichamentos, que são entregues, são fichamentos que foram de fato feitos com estudo ou se foram aqueles fichamentos que foram feitos só para entregar atividade. Para tentar ter esse feedback de como é que tá indo o decorrer das aulas, a própria participação dos alunos, os comentários dos alunos, de um modo geral, os alunos são muito tímidos, eu tento sempre trabalhar em grupo para poder vencer isso. Mas quando eu consigo que a turma fale, se expresse, essas discussões elas também são critérios avaliativos, porque eu consigo ver o avanço da profundidade, da reflexão, da clareza da reflexão em relação aos assuntos. Eu uso da prova, é um instrumento que eu ainda não consegui abrir mão porque eu tenho muita dificuldade, não só eu né, nas conversas com outros colegas percebo que, em geral, o hábito de leitura é algo bem difícil, então acaba que a prova faz com que, não todos mais a grande maioria, nessa preocupação com a nota, acabe lendo os textos, estudando, revisando e isso traz mais uma possibilidade de garantir a leitura. Geralmente, as turmas acham muito ruim prova, eu também não gosto, mas ela é uma estratégia que eu uso para poder ajudar os alunos a lerem. E também os trabalhos, que são trabalhos de criação e apresentação de algo ao longo do semestre, então ou seminário ou uma oficina ou a construção coletiva de um recurso didático, de um artigo, geralmente são essas formas de avaliação. E a minha avaliação, ela não olha para um ou outro instrumento de avaliação que foi utilizado, na verdade eu olho para o conjunto né. Eu uso o google classroom porque ele facilita olhar para cada aluno e ver o que foi enviado e o que não foi enviado, para olhar, de quantos trabalhos que eu passei, quais que foram entregues, eles ajudam nessa revisão final de olhar para a aprendizagem do aluno, ao longo do semestre, que é uma tarefa difícil, mas eu lanço mão dessas estratégias. Ao longo do semestre também, quando eu percebo que não tá tendo engajamento de uma turma, que a turma não está se engajando nas leituras né, eu sempre tento conversar e dialogar com a turma, perguntar para eles o que tá acontecendo, o que tá funcionando para eles, o que tá alcançando eles e o que não tá, eu tento fazer esse diálogo, ao longo do semestre, e ouvir feedbacks. Esses feedbacks, no geral, ainda não são como eu gostaria, acho que não existe ainda essa cultura de diálogo aberto com o professor, pelo menos é o que eu vejo, então eles se sentem à vontade para elogiar, mas dificilmente, um ao outro aluno né, ele se sentem à vontade para colocar possíveis reclamações, possíveis sugestões, isso não acontece muito, eu tento ter esse diálogo com as turmas e tento, a partir do que surge, geralmente ali no último dia de aula eu faço aquele momento de avaliação, eu sempre busco incorporar sugestões, o que foi bom, o que foi ruim, eu sempre busco incorporar isso no planejamento dos semestres posteriores. (Professora Lorena. Grifou-se).*

Os fichamentos dão respostas sobre como cada discente entende as leituras realizadas e se estão se engajando, realizando-as, ou apenas indo para as aulas sem cumprir com o que é solicitado pela professora, tampouco demonstrar interesse ou até mesmo tempo para realizá-las. A própria participação dos estudantes é um aspecto a ser avaliado. Usa-se também a prova a fim de obrigar os alunos à leitura e ao estudo para garantir uma determinada nota, mas será que este estudo é prazeroso ou impositivo? Onde está a ludicidade, quando se tem a obrigação de ler para memorizar e reproduzir em uma avaliação? Em suplemento, se realizam trabalhos de criação e mostra de algo no decorrer do semestre, por meio de seminário, oficina ou pela construção coletiva de um recurso didático ou de um artigo. A professora também utiliza o *Google Classroom* para ver todos os instrumentos utilizados a fim de avaliar e quais foram devolvidos pelos discentes. Em adição, também se

pontua que se demanda desenvolver a cultura do diálogo aberto, mas os estudantes se sentem à vontade para elogiar, mas, dificilmente, se acham soltos para colocar possíveis reclamações ou sugestões. E, quando há estas contribuições, elas promovem mudanças nos semestres posteriores. À face do exposto, ainda é muito frequente que os estudantes fiquem em estado de receptor de conteúdos, isso devido também às questões sociais e socioemocionais, porém também é possível acontecer por acharem que seu saber não é importante ou que não possuem saber, vendo na figura do professor o detentor de todo o conhecimento. Em continuação, outra professora também pontua:

*A avaliação nos meus componentes curriculares, elas são diferenciadas, porque eu dividiria basicamente em dois blocos, meus componentes, eu tenho uma metodologia do trabalho científico, que é uma disciplina um pouco mais expositiva e dialogada, mas eu também tenho um outro bloco, que são as disciplinas de monografia, então eu divido muito a minha forma de avaliação a partir desses dois blocos de componentes curriculares. Quando eu penso em metodologia do trabalho científico, como é que eu costumo avaliá-los? Eu costumo avaliá-los de uma maneira um pouco mais tradicional, porque quando eu cheguei na FACEDI, eu fui observando aos poucos que muitos professores eles não lidam muito com avaliação escrita, com o que é uma avaliação de provas, não lidam muito com avaliação escrita. E na minha experiência discente e docente, eu tenho uma relação muito estreita com a escrita, com avaliações escritas, com provas, e a gente sabe que, apesar de ser um modelo tradicional de avaliação, muitas vezes é um modelo de avaliação que nos seleciona para algum cargo, que nos seleciona para algum certame, para algum edital. Então eu busco incluir na cadeira de metodologia de trabalho científico, eu trabalho sim com avaliação escrita, sem consulta, que é um desafio que eu julgo muito positivo, até pelo feedback dos alunos também, no sentido de que eles se sentem um pouco mais preparados para as próximas disciplinas, que venham a ter avaliações escritas, por exemplo, que tem várias disciplinas aí também que tem, não são a maioria, mas enfim, elas existem. E aí eu busco não só passar uma avaliação escrita, propor uma avaliação escrita, eu busco ao longo do semestre prepará-los um pouco sobre como fazer essa avaliação escrita. Agora eu tô com uma bolsista, tô com uma monitora, que me ajuda muito no sentido para a gente preparar esse aluno, para ele entender como é uma prova, como é uma avaliação escrita em nível universitário, quais são as habilidades que eu tenho que desenvolver ali para conseguir me sair bem nesse tipo de avaliação. Então isso é algo que é bem característico assim da minha forma de lidar com metodologia de trabalho científico, assim como também passo seminários, para eles construírem. E aí a minha bolsista também me ajuda muito nisso, eu oriento, consigo orientar os grupos de seminários, trabalhos em equipe, e ela faz esse reforço de orientação. E aí a gente faz esse diálogo, tem algumas dúvidas que os alunos conseguem tirar diretamente comigo, mas tem outras dúvidas que eles preferem tratar diretamente com a bolsista, que é um estudante também, então é uma outra forma de estabelecer um vínculo, uma coisa é você falar diretamente com o professor, outra coisa é você ser mediado pela bolsista. Então eles, ao longo da disciplina de metodologia de trabalho científico, os meus estudantes lidam basicamente, essencialmente, com esses dois tipos de avaliação: uma prova escrita e seminário em equipe. Aí é o seguinte, como é uma disciplina do primeiro semestre, eu já sei, já é esperado que esses estudantes sintam dificuldades tanto fazer uma prova escrita, como apresentar um seminário. E aí eu faço questão de fazer atividades complementares, como se fosse uma nota extra ali, para os estudantes que precisarem, porque aí eu consigo ver também o nível de esforço desses estudantes, se eles estão ali empenhados, na disciplina, ou se não, porque o meu objetivo não é reprovar, eu sei que eles estão entrando na Universidade, tendo o primeiro contato, muitas vezes, de muitos elementos ao mesmo tempo. Então está tendo essa iniciação à Universidade, ao*

mesmo tempo em que está ali com cinco, seis disciplinas, então é muita mudança, essa transição entre o Ensino Básico, entre o Ensino Médio e a Universidade, também precisa ser gradual, não precisa ser aquele choque traumatizante na vida do estudante. Então eu faço questão de oferecer possibilidades, desses alunos recuperarem suas notas, caso seja necessário. E aí *quando eu falo dos componentes curriculares de monografia 2, principalmente, eu vou avaliando o processo de escrita e construção da pesquisa desse estudante, então, inicialmente, eu faço as aulas de maneira mais coletiva, mas eu vou passando para orientações mais individualizadas, fazendo ali um rodízio entre os alunos, vou realmente tentando trazer uma individualização para essa orientação e vou avaliando de maneira muito individual também.* Conforme a gente vai estabelecendo um diálogo sobre as etapas que esse estudante está na sua pesquisa individual, *eu vou propondo para ele as sessões, as etapas ali que ele precisa escrever, para construir a sua monografia de acordo com o momento em que ele se encontra, a etapa da pesquisa em que ele se encontra, e vou estipulando ali uma quantidade, vou orientando, uma quantidade de páginas, por exemplo, para que ele possa ir se situando e avaliando escrita e construção de pesquisa, que é bem diferente de metodologia de trabalho científico. Eu penso que avaliá-los, deve sempre trazer uma reflexão de autoavaliação, então eu busco perceber muito aquilo que é uma experiência específica daquele estudante, uma dificuldade específica dele ou, de repente, uma dificuldade da turma, da maioria da turma. Então, quando eu me deparo com algum tipo de dificuldade que perpassou um pouco mais a turma, no sentido até percentual mesmo, se aquela dificuldade, ela abraçou a turma quase por completo ou metade da turma, eu vou verificando isso, envolvendo o que eu posso modificar no próximo semestre. Então é como eu lhe falei até em uma das perguntas anteriores, essa autoavaliação é contínua, eu não penso em planejar de uma maneira engessada, executar didaticamente de uma forma engessada para ir repetindo isso ao longo do semestre, eu não penso assim, até porque também a turma, como mudam os alunos, é algo sempre em movimento, aquilo que dá certo em uma turma, pode ser o mesmo componente curricular, mas aquilo que dá certo em uma turma, pode não dar certo em outra. Então, a autoavaliação ela é muito contínua durante o semestre, entre os semestres, aquilo que eu vou percebendo que pode ser melhorado, eu vou modificando, vou conversando com eles, é porque eu pauto muito a minha autoavaliação no que eles me falam também, e eu busco deixar um clima mais agradável, de aprendizagem, para que eles possam me responder de maneira verdadeira* “Olha, professora, essa avaliação aqui, nós estamos tendo dificuldade” e aí eu vou pensando estratégias para que a gente possa ir sanando essas dúvidas. (Professora Rosa. Grifou-se).

Para cada componente curricular e para cada público de ensino há uma distinta avaliação da aprendizagem. Ao ser professora de recém-admitidos à Faculdade, a professora pesquisada depara dificuldades na leitura e escrita acadêmica destes e, por isso, se utiliza de meios tradicionais de avaliar, que farão com que os alunos expressem ideias de maneira mais extensa, elaborada e argumentativa, com vistas a demonstrar que compreenderam o aporte teórico discutido nas aulas. Quando, entretanto, se volta para o público que já está concluindo o curso, na escrita da monografia, as maneiras de avaliar são diferentes e individualizadas, de acordo com a evolução na escrita e na produção de uma investigação científica e crítica sobre um tema específico de seu interesse, relacionado ao curso, naquele trabalho acadêmico. Assim, é feita uma reflexão sobre como foi o desenvolvimento do aluno nessa escrita acadêmica e na realização desta pesquisa.

Metodologia do Trabalho Científico é uma disciplina do primeiro semestre dos cursos de licenciatura, pois tem como principal objetivo promover a relação entre

conhecimento, ciência, pesquisa e Universidade, conduzindo a concepção histórica e crítica do conhecimento científico, assim como a compreensão da pesquisa científica e sua produção, possibilitando ao estudante conhecer e realizar parte dos gêneros textuais acadêmicos: leitura, fichamento, ensaios e relatórios de pesquisa. A professora relata que usa o modelo tradicional de avaliação, como provas escritas, mas este possibilita aos discentes, desde o primeiro semestre de graduação, desenvolver atitude crítica e reflexiva, trazendo suas aprendizagens para a escrita e suas inquietações para o desenvolvimento de pesquisas, o que é bem relevante em um curso de formação inicial de professores. E, no correr do semestre, com o auxílio da bolsista, intenta-se prepará-los para como fazer essa avaliação escrita, o que é uma habilidade importante a ser desenvolvida em consequência das múltiplas seleções que aquele futuro professor irá realizar e em que a prova estará presente. Em aditamento, há seminários e trabalhos em equipe, bem como atividades complementares, para recuperar as notas.

No que se refere à Monografia II, sendo uma continuação da escrita do Trabalho de Conclusão do Curso – TCC, que no curso de Pedagogia da FACEDI é a Monografia, os estudantes chegam com seu projeto de pesquisa escrito, contendo o objeto/problema de pesquisa, as motivações e a relevância do objeto, a revisão de literatura e o referencial teórico e os objetivos da pesquisa. Nessa disciplina, acontece o desenho metodológico e pesquisa de campo: a revisão da metodologia, o reconhecimento do campo de pesquisa, a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, a coleta dos dados, a organização dos dados e a análise dos resultados. Então, os formatos avaliativos são o processo de escrita e a elaboração da pesquisa desse estudante. A professora destaca a autoavaliação contínua, não planejar de uma maneira engessada, mas é algo sempre em movimento, constantemente observando as particularidades das turmas. Assim, outro professor destacou, também, que:

*Eu entendo a avaliação como processo, então eu vejo o percurso do aluno dentro do curso e dentro do componente curricular, como é que ele começou a disciplina, como é que ele foi se desenvolvendo, como é que ele foi articulando as leituras, que realizou, com aquilo que eu estou expondo e ao mesmo tempo que ele está constituindo por meio dos trabalhos, então é todo um processo. E isso age, diretamente, sobre a minha prática, porque eu estou avaliando ele, mas o reflexo da avaliação dele tem inter-relação com o que eu faço. Então, eu não tenho como pensar a avaliação para ele e a avaliação para mim. Então, no sentido de que há um diálogo entre avaliar o aluno, mas ao mesmo tempo, nesse movimento de avaliar o aluno, eu tenho uma perspectiva de que também estou me avaliando. A mudança sobre o que eu vou fazer a cada aula e a cada semestre, a cada disciplina, porque se eu percebi que determinadas práticas não tiveram êxito, essas práticas elas não vão ser replicadas, elas são superadas, reconstituídas, mas isso interfere diretamente no meu planejamento. (Professor Lucas. Grifou-se).*

Um aspecto importante da avaliação deve ser sua capacidade de possibilitar a mudança de determinadas práticas que não tiveram êxito, fazendo com que os três momentos

da ação didática – planejamento, metodologias de ensino e avaliação – estejam em constante diálogo. Isto é o que mantém a aula viva e reflexiva, tendo a avaliação como processo, o planejamento como flexível e as metodologias de ensino como caminhos modificáveis, a depender dos sujeitos que estão no ensino e aprendizagem.

O olhar para o discente, ver sua evolução ao largo do processo, marca a avaliação formativa, que, se louvando em Luckesi, deixa tomar conhecimento do que se aprendeu e do que não se aprendeu e reorientar o educando para que supere suas dificuldades, na medida em que importa mesmo é aprender. Desse modo, ao avaliar o estudante, o professor também se avalia e vê que efeitos sua prática gera na aprendizagem dos discentes, percebendo como sua interação com os discentes ou a ausência dela repercute na consecução dos objetivos - visto que “Na atividade de ensinar, como em variadas outras atividades profissionais, o fator emocional tem papel fundamental; afinal quem se propõe a atuar na área do ensino e, pois, da educação, atuará no espaço das relações interpessoais.” (Luckesi, 2022, p. 94).

Em consideração a isso, foi também perguntado na entrevista se a ludicidade estava na prática pedagógica na Educação Superior destes professores, o porquê desta presença, como acontece e quais influxos as práticas pedagógicas lúdicas promovem na sua aprendizagem profissional.

*Pronto trago sim. Porque primeiro eu acho que eu tenho uma característica brincante. Eu tenho a minha dimensão brincante muita aflorada, então isso é parte de mim como pessoa. Segundo eu compreendo, sempre compreendi, que aqui no curso de Pedagogia, que tem como um dos focos a formação do professor de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por mais que o pedagogo possa atuar em outros campos, com um público diverso, com adultos, com idosos. Mas esse casamento entre essas minhas características pessoais, os componentes curriculares que eu abracei, que eu fui presenteada, no caso, e a minha concepção de formação implica formar esse professor brincante. Esse professor que não seja apenas sensível ao brincar, sensível à criança, que aprenda a brincar, mas que também conheça, que ele estude, que ele também compreenda as potencialidades do brincar e que ele viva essa experiência. Então todas as atividades iniciais, de qualquer disciplina, eu faço alguma atividade de memória de infância. Na alfabetização de crianças, eu estimulo os alunos a se reportarem a sua infância para pensar as atividades e nisso sempre tem algo também que tem relação com as atividades lúdicas também. Mas, sobretudo, nas disciplinas de ludicidade e de Educação Infantil em que eu trago como foco a memória lúdica, essas sempre aparecem, por exemplo, como eu já disse para você muda muito mas, por exemplo, nessa apresentação inicial ou no estudo dos conceitos do que é jogo, brinquedo, brincadeira que é uma coisa que a gente sempre faz: apropriação conceitual. Os estudantes são estimulados a pensar nas suas brincadeiras de infância e depois fazer uma espécie de catalogação, a partir dos conceitos. Sempre tem experiências muito ricas, eu acho que isso tanto reforça essa formação brincante deles, como também essa partilha de experiências lúdicas aflora essa dimensão da infância que às vezes é reprimida no adulto. Ela nem sempre é automaticamente despertada, isso é um desafio para mim como professora, quebrar um pouco essa resistência. Então essa ludicidade que atravessa as práticas pedagógicas aqui a razão de ser delas é um pouco isso também de recuperar essa dimensão mesmo, fazer aflorar. Como isso acontece? Através primeiro da memória, segundo as próprias atividades que são*

vivenciadas, a própria produção do brinquedo eu percebo, eu já fiz muitos registros disso também, de comentários que os estudantes fazem durante a produção dos brinquedos, porque eu estimulo eles a mergulharem nessa memória, na feitura de brinquedos que foram criados por eles, ou que foram criados pelos pais porque a gente trabalha muito com brinquedo confeccionado com reaproveitamento de material, chamado brinquedo de sucata. Então isso aflora muito. Em relação à minha aprendizagem profissional, há um constante feedback na observação dessas atividades desde o momento inicial eles me dão feedbacks muito significativos, eu sempre faço o registro para mim e, para não dizer que nunca fiz a apresentação, fiz uma na semana universitária da FACEDI, logo em 2009 eu acho. Eu apresentei um trabalho aqui na FACEDI, mas foi o único. *E, em termo de aprendizagem, eu acho que hoje eu posso dizer que essas ações elas estão melhor estruturadas, melhor sistematizadas.* (Professora Lívia. Grifou-se).

Na prática desta docente, a ludicidade aparece por sua característica pessoal de ser uma professora brincante, que, sendo sensível à ação de brincar, sensível à criança, também quer os futuros professores que estão sendo formados na graduação, para ensinarem crianças, que eles aprendam a brincar, conhecer, estudar sobre o brincar, para que compreenda as potencialidades do brincar e viva essa experiência. Nesse sentido, suas aulas, as disciplinas que ministram, propiciam este encontro com as memórias lúdicas, com as infâncias, procurando possibilitar um diálogo com o ser criança e suas potencialidades.

A ludicidade envolve uma sensação de realização plena, desejo aflorado, satisfação em realizar determinada atividade. Significa transcender o mero ato de participar e colocar em foco a vivência plena do que está sendo aprendido. Esta professora traz a ludicidade para a sua prática por características pessoais, de ser uma professora brincante, que ama esta reflexão, autonomia e criatividade pelo olhar de uma eterna aprendiz, deixando que a criança dentro dela fale, pense e exista. Esta professora também leva a ludicidade para sua prática em razão dos próprios componentes curriculares com que foi presenteada, para ministrar, componentes que promovem as discussões sobre concepções de infância e modos de vida da criança no espaço escolar e não escolar, educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, o papel do professor na formação de leitores e produtores de textos, concepções de leitura e escrita, ideias de alfabetização e letramento, ambiente alfabetizador, dentre tantos outros assuntos que permeiam a cultura infantil. A professora também conduz a ludicidade para sua prática, em decorrência de sua ideia de formação que, para ela, implica formar o professor brincante, valorizando e desenvolvendo momentos com o brincar, uma ação que não demanda por um produto, mas satisfazer as próprias necessidades humanas de interação, imaginação, expressão, riso e felicidade. Isto contribui para formar um professor que compreende as potencialidades do ato de brincar e que vive essa experiência, trazendo como foco a memória lúdica, suas brincadeiras de infância e vivenciando atividades, produção do brinquedo. Nessa situação, a professora também exprime que faz registros, mas

não os publica, o que infelizmente faz que uma pequena parcela de pessoas tenha acesso à riqueza que é sua prática pedagógica na docência universitária.

*Eu acho que essa sexta eu até já respondi um pouco né, falando que quando eu falo da ludicidade, eu tô falando de algo que me dá prazer, que me dá alegria, que proporciona estímulos positivos, nos estudantes e também em mim. Então é eu tenho esse momento da acolhida, eu tenho esse momento de ir também nos grupos, tá compartilhando com a turma através de outras linguagens além do texto, que é um embate também muito grande para o aluno ler o texto. Sempre pensando em trazer esse conteúdo, através de outras linguagens. E eu percebo de fato esse efeito né esse respeito de que quando a professora tá mais envolvida quando há essa escuta quando há esse momento de olhar para o aluno além da dimensão cognitiva. Eu percebo que essas relações são mais sólidas até para pensar conteúdo da sala de aula, o envolvimento, a participação, sempre eu escuto assim: “Professora a senhora tem um projeto? Tem um grupo? Eu queria participar?” Então, eu vejo essa devolutiva através dessas falas dos alunos. (Professora Florinda. Grifou-se).*

No exercício profissional desta professora, a ludicidade é compreendida como algo que gera prazer, conduz a alegria, proporciona estímulos positivos, nos estudantes e nela. E, por isso, esta professora faz sempre em suas aulas um momento de acolhimento dos seus alunos, seguido por discussões em grupo sobre o tema da aula. É nesse encontro de variadas perspectivas, de diálogo e mudança, no acolhimento do pensamento e do modo de ser do outro, que a ludicidade aparece.

Para esta professora, a ludicidade está em sua prática quando, todos os dias, se acolhem os estudantes, antes de abordar o assunto da aula, quando se possibilita que interajam com seus colegas no trabalho em grupo, quando se usam outras linguagens, além do texto, como ao se utilizar linguagens artísticas, sempre estando aberta à escuta e procurando considerar o socioemocional, em ultrapasse à dimensão cognitiva. Afirma-se também que:

*A ludicidade para mim é entendida como um engajamento significativo nas atividades que são propostas né, ela geralmente é associada ao brincar, ao jogar, mas, não necessariamente, você pode ter uma leitura de um texto e ter um momento lúdico ali por conta do sentido que aquele texto fez na sua vida. Então, eu busco abordar a ludicidade trazendo propostas, atividades, que visam esse fazer sentido para o estudante naquele momento da graduação em que ele está. Geralmente, se eu tô com uma turma do sexto semestre, nem todos têm muita experiência, então eu busco trazer elementos que ajudem eles a visualizar a experiência em sala de aula. Isso, ao meu ver, pode se tornar sim uma experiência lúdica. Eu acho que é essencial, na prática pedagógica, que se busque abordar o aspecto lúdico, sempre que possível, porque esse engajamento, por mais que haja um planejamento, um cuidado, uma seleção, ele também tem outros fatores, como as características da turma, do aluno, mas eu posso dizer que eu busco incorporar a ludicidade sempre que possível na minha prática pedagógica. Embora nem sempre eu consiga, mas, enquanto professora, eu tenho consciência desta necessidade, porque é só a partir desse engajamento que é possível que aconteça algum tipo de aprendizagem. Eu penso que esse engajamento ou não, este sentido ou não, perceber como os estudantes olham, sentem, vivem as atividades propicia também um desenvolvimento profissional, no sentido em que eu conheço melhor os alunos, eu conheço melhor os desejos, eu conheço melhor qual é o impacto das minhas propostas, eu conheço melhor também quais são os limites das minhas propostas,*



*então isso me ajuda sim a me desenvolver enquanto profissional, isso não só em sala de aula como nas experiências de pesquisa. Esse olhar atento dessa relação entre o que eu proponho e a recepção que isso tem, o que gera, o que provoca, para mim é um gerador sim de desenvolvimento profissional. (Professora Lorena. Grifou-se).*

A ludicidade como engajamento significativo envolve perceber o sentido das ações pedagógicas em sua vida e atuação profissional. Por causa desse pressuposto, não está apenas em jogos e brincadeiras, sendo suscitada nas mais diversas situações realizadas na aula. Isso possibilita conhecer melhor os alunos, seus desejos, assim como as potencialidades e limites de suas propostas pedagógicas, contribuindo para que o professor universitário também se desenvolva e aprenda.

Impende engajar-se significativamente nas atividades que são propostas, deixar-se ser conduzindo, entender o propósito, o porquê de estar ali, dar sentido a sua formação, aos componentes curriculares, ver que todas aquelas experiências irão impactar na sua futura atuação e perceber que, ao chegar à prática, nunca deixará de ser um constante aprendiz. A somatória desenvolvimento e crescimento profissional, dentro da área de atuação do professor, é algo que acontece até o fim da carreira e, caso o professor se ache completo, não irá evoluir e suas aulas também não acompanharão as inúmeras mudanças sociais. E, por intermédio desse olhar atento, se conhece melhor os estudantes, os desejos, qual é a influência das propostas desenvolvidas, quais são os limites e, assim, a formação inicial conduzida pelo professor universitário junto aos futuros professores ganha vida e sentido. Ainda nesta indagação, outra professora menciona que

*Eu considero, sim, que eu trabalho com elemento lúdico, porque na minha experiência individual, como sujeito, eu tenho uma relação muito intensa com o elemento musical, particularmente. E quando eu vou para a sala de aula, eu compreendo que eu sou muito além do que uma professora, eu estou ali por completo numa mediação didática, sim, mas eu sou um sujeito integral. E por ter essa relação forte com a música, eu busco trazer recorrentemente esse elemento nas minhas aulas. Então eu uso muito músicas para iniciar as aulas, às vezes trago no meio, nunca para finalizar, porque eu não acho que é a forma mais potencializadora desse elemento, desse recurso. Mas eu uso muito para ele iniciar as discussões dos conteúdos, porque eu observo que o elemento musical, ele convida o aluno a ter uma experiência sensível, eu convido a que ele consiga mobilizar a sua sensibilidade para aquela aula, porque eu acredito muito que se a gente trouxer somente conteúdos, somente aqueles elementos mais conteudistas, a gente não vai estar ali, de fato, mobilizando aquele estudante, convidando ele a participar efetivamente e de forma integral. Você observa que eu falo muito disso, do sujeito no seu modo integral, o aluno ele não, assim como eu não sou só professora, o aluno não é só aluno, ele não é só um estudante, ele é uma pessoa integral, e precisa ser vista também de uma forma mais holística. Então eu trago elemento musical para despertar as discussões, despertar o debate ali da turma e também o que a gente chama às vezes de quebrar o gelo. Eles chegam ainda muito acanhados, muito tímidos, essa turma de agora, por exemplo, nesse semestre atual é uma turma bastante tímida e aí a gente tem que ficar ali estimulando a participação, trabalhando a confiança deles, para que eles se tornem mais autoconfiantes. Eu trago esse*

*elemento musical para que eles consigam se sentir mais vinculados, eu acho que essa é a palavra, mais vinculados à aula, àquele momento. No contexto de um curso noturno, muitas vezes, o que eu encontro são alunos trabalhadores, trabalhadores que durante o dia, durante a manhã, durante a tarde, trabalham e à noite vão às aulas na FACEDI, não é toda turma, mas é uma parcela expressiva ali das turmas que eu tenho encontrado na FACEDI. Então é um aluno que chega cansado também, além de tímido, além de acanhado, além de pouca autoconfiança para participar, para agregar nas discussões, ele também chega cansado e o elemento musical, que é um elemento lúdico, ele também tem essa potencialidade, de trazer ali certo relaxamento também e convidar esse aluno ao debate, convidar ele a discutir e trazer os seus saberes prévios para fazer parte dos nossos conteúdos. Aí assim, trabalho também com outros elementos artísticos, por exemplo, trechos de filmes, vídeos, imagens, trago isso, mas eu considero que o elemento musical é algo que tem uma prominência maior nas minhas práticas pedagógicas. Na minha aprendizagem profissional, o elemento musical faz toda diferença, assim, até em um dos projetos de extensão, que eu desenvolvo na FACEDI, eu estou à frente da banda de rock, que é um projeto que já existia antes do meu endereço na FACEDI, mas que eu fui convidada a coordenar e aceitei, prontamente, porque tenho muita identificação, muita relação com esse eixo musical. Então, trazer esse elemento musical para dentro da sala de aula, para a minha prática pedagógica, permeando essas oportunidades didáticas, me faz refletir mais sobre aquele estudante para além da sua função estudantil, me faz refletir mais sobre a totalidade daqueles alunos, sobre a sensibilidade deles, e algo muito profícuo que eu considero que eu faço, assim, que não foi sempre assim, mas eu fui aprendendo durante a prática, foi justamente fazer com eles uma lista de músicas que eles consideram que tem algum teor de crítica social, mas que eles têm uma identificação também com essa música. Então, esse documento, essa lista, me conta muito também sobre os meus alunos, quem eles são, quais as suas experiências subjetivas, qual é a relação que eles estabelecem entre música e identidade, conhecer um pouco mais dos gostos musicais dos meus estudantes, é conhecer mais sobre a identidade deles. Eu penso muito dessa forma. Então, o maior aprendizado que eu vejo, além das potencialidades didático-pedagógicas de trabalhar com elemento musical em sala de aula, é conhecer os meus estudantes de uma maneira mais integral, de uma forma mais subjetiva, de uma maneira não massificada. (Professora Rosa. Grifou-se).*

Na fala desta professora, nota-se que o docente, sendo um sujeito integral, traz muito da sua experiência individual para a prática pedagógica, seja ela na Educação Básica ou no Ensino Superior. E, por ter esta relação com a música, que para ela se exprime como experiência que suscita a *ludicidade*, esta professora leva a música as suas práticas no intuito de tocar também a sensibilidade dos seus alunos, acolhê-los e fazê-los refletir sobre as mais diversas temáticas sociais. Nessa disposição de sentir empatia, de captar e assimilar os diferentes sentimentos de outras pessoas, esta profissional tece suas aprendizagens sobre a docência e tenta realizar com leveza sua ação pedagógica.

A ludicidade é aquilo que toca, move, orienta e conduz. Na experiência individual, como sujeito, esta professora afirma ter uma relação muito intensa com o elemento musical. As linguagens artísticas impulsionam a expressão e a criatividade, para significar o mundo e a si mesmos. Com isso, revela sentimentos, pensamentos e convicções e, ao tocar outras pessoas, também provoca essa redescoberta. Desse modo, a professora revela que usa o elemento musical para iniciar as discussões dos conteúdos, porque este elemento convida os

alunos a uma experiência sensível, participando efetiva e integralmente. Ele é empregado também para despertar discussões, pois, muita vez, os discentes chegam cansados e o elemento musical faz com que se tenha certo relaxamento e se faça um convite para discutir e trazer os saberes prévios para fazer parte dos conteúdos. E, demais disso, a professora tenciona conhecer as preferências dos estudantes e incluir músicas das quais que eles gostem. Em suma, outro docente também revela que:

*As minhas disciplinas, historicamente, elas são tidas como disciplinas teóricas, mas eu entendo que toda teoria tem prática e eu defendo isso. Eu estou em um curso de formação de professores, mesmo que essas disciplinas tenham uma perspectiva de ensinar a pesquisar, eu acredito que quando elas são ensinadas de um modo mais lúdico, de um modo que atrai a atenção, a motivação, a interação, a afetividade, o gosto pelo aprender, torna a aprendizagem desses conteúdos mais leve e agradável. Então, experiências que eu tive na Educação Básica, experiências que eu vejo das professoras da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, que eu consigo fazer um processo de transformação, adequando ao Ensino Superior, são algumas referências para eu pensar a minha prática. Então, toda aula minha eu tento, como nós temos quatro aulas seguidas, as aulas são germinadas, então, eu penso o seguinte, normalmente, o primeiro tempo, ele é muito mais destinado à aula expositiva, dialógica. E, no segundo momento, eu trago alguma prática, que envolva uma dimensão lúdica, envolvendo o ensino e a aprendizagem do que foi abordado no primeiro tempo de aula. Inclusive porque isso facilita a aprendizagem do que foi exposto. (Professor Lucas. Grifou-se).*

Toda teoria tem uma prática, e o professor pesquisado inicia com esta afirmação, que, por sua vez, expressa a importante função do professor de sempre vincular os saberes científicos e acadêmicos com a realidade social e com a futura prática dos alunos de graduação. E, para este docente, as aulas tornam-se lúdicas para os alunos quando atraem a atenção e a motivação, arrimadas na interatividade e vínculos afetivos, possibilitando o gosto por aprender, conseqüentemente, a aprendizagem vai fluir.

Assim, fica explícito que, em qualquer componente curricular, se possibilitará a motivação, a interação, a afetividade, o gosto por aprender, tornando a aprendizagem dos conteúdos mais leve e agradável. As disciplinas que este professor ministra estão dirigidas para a pesquisa, enfatizando o ensino com pesquisa e para a pesquisa. Investigar, no entanto, é passível de ser algo lúdico no sentido de possibilitar a descoberta de respostas a uma inquietação, a inter-relação da teoria com a prática, a elaboração de outros saberes no contato com os sujeitos. E ensinar, a pesquisar e desenvolver pesquisas com os discentes, conforma uma fonte inesgotável de interação, diálogo, respeito mútuo e realização. Ressaltam-se, ainda, algumas referências para pensar a prática, vindo da observação de práticas de professores de outras áreas do ensino, conduzindo o processo com aula expositiva e dialógica, no primeiro momento, e com alguma prática, que envolva uma dimensão lúdica e o que foi abordado anteriormente, no segundo momento da aula. De efeito, “[...] o professor ideal é alguém que

deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” (Tardif, 2010, p. 39).

Por isso, no questionário, foi solicitado que os professores citassem experiências que os fizeram/fazem aprender a ser docente universitário. Foi destacado: *“Interação professor-aluno, observação e análise da própria prática e da prática de outros professores universitários.”* (Professor Lucas. Grifou-se); *“Encontros de pesquisa e extensão em formações pedagógicas.”* (Professor Filomeno. Grifou-se); *“A experiência como estudante, como profissional de Psicologia, como militante, etc.”* (Professora Luana. Grifou-se); *“Todas as citadas anteriormente.”* (Professor Sofia); *“Considero uma aprendizagem fundamental a minha experiência na Educação Básica.”* (Professor José. Grifou-se).

*A reflexão sobre o cotidiano acadêmico; a atualização dos estudos; o diálogo com estudantes, professores do ES e da EB; as orientações de monografia; a coordenação de grupo de estudo e as atividades de extensão; a organização e participação em eventos acadêmicos e artístico-culturais; as experiências de gestão e no movimento docente/sindical.* (Professora Lívia. Grifou-se).

*Torna-se uma professora universitária é um aprendizado constante. Aprendemos com as experiências informais e formais. Aprendemos com as práticas de ensino, com os estudantes, com a avaliação e autoavaliação docente.* (Professora Florinda. Grifou-se).

*Abertura ao aprendizado em conjunto aos estudantes. Compreender que nenhum tipo de formação nos torna detentores do conhecimento. É sempre uma construção coletiva, na qual todos os sujeitos colaboram para a promoção de aprendizagens e contribuições.* (Professora Rosa. Grifou-se).

*A relação com os povos camponeses da reforma agrária por ocasião da elaboração dos planos de desenvolvimento nos assentamentos de reforma agrária do Ceará; o exercício da docência como professor substituto; o permanente contato com a realidade dos povos do campo no território Vales do Curu e Aracatiagu; o desenvolvimento de projetos de extensão, iniciação artística, monitoria e iniciação á pesquisa. Por fim, o cotidiano na própria sala de aula, quando a cada novo momento, novas aprendizagens são adquiridas.* (Professor Milton. Grifou-se).

*Minha própria experiência como aluna. A identificação com a forma de docência de alguns professores foi bastante importante tanto para tomar pra mim como algo a ser realizado, como o seu contrário (me afastar de algumas propostas pedagógicas que eu julgava desimportante). Mais tarde, meus estudos mais aprofundados em psicologia da aprendizagem também me lançaram luzes sobre a prática. Finalmente, a aprendizagem com a própria prática em exercício, somada à aprendizagem adquirida pela observação das propostas de meus colegas foram fundamentais.* (Professora Graça. Grifou-se).

*Estudar propostas curriculares, elaborar planejamentos de aula, escrever e publicar textos acadêmicos, participar de eventos científicos, elaborar e ministrar formações, cursos e oficinas, dialogar com outros professores sobre práticas docentes, estudos sobre teorias de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, dentre outras. É difícil conseguir listar de forma objetiva anos de experiências.* (Professora Lorena. Grifou-se).

Nesse sentido, aprender a docência é um *moto continuo* marcado pelas inúmeras experiências que permeiam toda a trajetória profissional, desde quando nasce o desejo de ser professor, passando pela formação inicial e continuada docente, sendo constantemente desenvolvida na prática pedagógica. E tornar-se professor universitário é um aprendizado constante, pois há um extenso percurso a ser trilhado para se chegar à docência universitária, marcado por experiências que exigem uma frequente demanda por melhorias em sua atuação profissional. Por esse viés, foram expressadas respostas diversas, sendo destacadas as experiências na interação com discentes e com outros docentes, assim como nas pesquisas, nas orientações de trabalho de conclusão de curso, na organização e participação de eventos acadêmicos e artístico-culturais e em formações que conduzem à extensão universitária, assim como ao elaborar planejamentos de aula e escrever e publicar textos acadêmicos.

Por consequência, sabe-se que uma parte dos professores que chegam à Universidade atuava na Educação Básica, o que lhes possibilita guardar e esparzir uma série de experiências, fruto da interação professor-aluno, observação e análise da própria prática. Nem todos os professores que chegam à Universidade, no entanto, viveram esta experiência como docente na Educação Básica, tendo sido formado em cursos de licenciatura, mas havendo seguido apenas a carreira acadêmica, em cursos de especialização, mestrado e doutorado, sem atuação profissional anterior. Também existem os docentes universitários, que, em sua graduação, se formaram como bacharéis e não tiveram nenhuma experiência formal, nem mesmo na formação inicial, sobre o que é ser professor e como ensinar. Ainda há outra dimensão, mais particular, que são os casos de graduandos, sejam eles de cursos de bacharelado ou licenciatura, que foram bolsistas de monitoria e observaram com veemência a prática de outros professores universitários e depois seguiram a carreira acadêmica e chegaram à docência na Universidade, conduzindo estas aprendizagens.

Sendo assim, são múltiplas as experiências, informais e formais, com as práticas de ensino, os estudantes, a avaliação e autoavaliação docente, vislumbrando que nenhum tipo de formação os torna detentores do conhecimento. Por isso, aprende-se a docência também com as propostas curriculares, na elaboração dos planejamentos de aula, ao escrever e publicar textos acadêmicos, em eventos científicos, ao elaborar e ministrar formações, cursos e oficinas e, principalmente, ao dialogar com o outro que está a sua volta. Logo, “[...] os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira no ensino.” (Tardif, 2010, p. 82).

Ainda no questionário, foi indagado quais conhecimentos são necessários para desempenhar a prática pedagógica na Educação Superior, considerando que cada público tem uma especificidade e intencionalidade pedagógica diferente. Como pontua Tardif (2010), ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexibilidade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe fazer, a fim de produzir a própria prática profissional.

Foi mencionado: “*Saberes e conhecimentos disciplinares, pedagógicos e curriculares da docência em si e da docência no Ensino Superior.*” (Professor Lucas, Grifou-se); “*Pesquisa e docência.*” (Professor Filomeno); “*Eu acredito na prática científica de um modo geral. O raciocínio científico envolve uma leitura crítica do mundo e os critérios de pesquisa, além de uma experiência sensível e autoconhecimento.*” (Professora Luana. Grifou-se); “*Domínio do conteúdo a ser ensinado, domínio de metodologia de ensino e didática.*” (Professora Graça. Grifou-se); e “*Conhecimentos científicos das áreas de conhecimento que você leciona, conhecimentos sobre metodologias de ensino e conhecimentos humanos do significado de educar.*” (Professor José. Grifou-se).

*Domínio atualizado do(s) campo(s) de conhecimento ao(s) qual(is) a docência está vinculada (conhecimento científico) e da prática em pesquisa científica, além de atitude investigativa constante e da didática no ES. Além desses, importam também os conhecimentos do ponto de vista social da comunidade da qual os estudantes são parte e na qual a instituição está inserida, permitindo a ponte necessária ao exercício de extensão e do diálogo horizontal com os estudantes. Creio que aproximar-se tanto de estudantes como da comunidade em geral permite construir um sentido pessoal sobre o lugar da prática pedagógica no ES, além de favorecer que aqueles possam construir sentido em sua formação inicial.* (Professora Lívia. Grifou-se).

A base do trabalho docente reside no *domínio dos conteúdos que serão ensinados*. É essencial que o professor tenha um conhecimento profundo e preciso também dos materiais de ensino. *É importante que selecione cuidadosamente os textos científicos relevantes e esteja em constante processo de atualização e reflexão sobre suas metodologias de ensino*. Além disso, é vital *considerar quem são seus alunos*, onde vivem e quais são seus estilos de vida, refletindo sobre essas características para melhor compreender seu público. *Esses são os saberes docentes: dos conteúdos, das metodologias e das experiências.* (Professor Florinda. Grifou-se).

*Saberes necessários da peruca docente: disciplinares, pedagógicos, experiência, enfim os saberes defendidos por Pimenta, Tardif e outros. Aliados a esses precisamos de uma humana docência e aqui menciono Arroyo e Freire quando ressalta ‘não há docência sem discência’.* A identidade docente é construída a cada dia nesse processo de ensinar e aprender, assim os conhecimentos prévios dos alunos devem servir de diagnóstico para o planejamento docente. Portanto, a docência requer um professor preparado tecnicamente, politicamente, esteticamente e eticamente (Rios) e com vontade sempre de se permitir ensinar e aprender. (Professor Sofia. Grifou-se).

Sobretudo *diálogo horizontal com os estudantes, de forma não hierárquica*. Estabelecimento de clima educacional afetivo, empático e dialógico. Promoção de protagonismo estudantil, incentivo à participação em sala de aula, *domínio de conteúdos teórico-práticos*, entre outros. (Professora Rosa. Grifou-se).

*Conhecimentos sobre: política para desenvolver a análise de conjuntura e da estrutura; organização e funcionamento do capitalismo (estrutura e superestrutura) para desenvolver análises a partir da realidade concreta*, em particular as situação de exploração e opressão no trabalho; a estrutura de classe, de renda e agrária na sociedade para trabalhar as questões sobre exclusão e desigualdade social; meio ambiente e patrimônio natural e toda sua diversidade para trabalhar a relação entre natureza e ser humano; diversidade de povos e culturas para trabalhar questões sobre a exclusão social; sobre metodologias participativas para dar voz e vez aos sujeitos e estabelecer uma relação horizontal entre educador e educando. (Professor Milton. Grifou-se).

*Me apoio na perspectiva de Lee Shulman que considera os conhecimentos para a docência compreendidos em: conhecimentos de conteúdo, conhecimentos didáticos e conhecimentos curriculares. Todos esses conhecimentos são atravessados pelo que Tardif entende como saberes da experiência*. Além disso, é necessário um contato direto com a realidade da escola, no caso das licenciaturas, bem como das políticas públicas educacionais. (Professora Lorena. Grifou-se).

Nessa perspectiva, afigura-se o docente como mediador de conhecimentos, sendo necessário o conhecimento científico e pedagógico do conteúdo. Sabe-se, no entanto, que no contexto educacional atual, na maioria dos casos, o professor tem que desempenhar funções que vão além da sua atribuição profissional, conduzindo-o a excessiva pressão, conflitos, exaustão emocional e pouco reconhecimento. Em razão disso, há menos tempo para desenvolver um trabalho criativo, para atualização profissional, lazer e convívio social, o que tira a experiência com a ludicidade na profissão e repercute nas experiências lúdicas na prática pedagógica. Então, desempenhar a prática pedagógica na Educação Superior implica levar os futuros professores a conhecer as nuances que permeiam a prática pedagógica na Educação Básica, promovendo, com afinco, o diálogo profícuo entre teoria e prática.

Consequentemente, para desempenhar a prática pedagógica na Educação Superior, os professores que responderam ao questionário expuseram uma série de saberes e conhecimentos, quais sejam, disciplinares, pedagógicos e curriculares, assim como a pesquisa, o raciocínio científico, o autoconhecimento, o domínio do conteúdo a ser ensinado, considerar quem são seus alunos, onde vivem e quais são seus estilos de vida, levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos no diálogo horizontal, sem esquecer-se da dimensão política com suporte nas análises da realidade concreta, bem como nas políticas públicas educacionais. Assim, pensar em tempos e experiências da atuação na Educação Superior envolve o ensino, a pesquisa e a extensão, fazendo com que se adquiram conhecimentos para desempenhar a prática pedagógica na Educação Superior - o ensino como ação desenvolvida

com os estudantes, por meio dos componentes curriculares, na sala de aula. A pesquisa como reflexão e ação de reelaborar os saberes existentes, por meio de uma investigação científica. Extensão como o contato com a comunidade que envolve o recinto da Faculdade. Por isso, veementemente, foi exposta a necessidade de dominar o conteúdo a ser ensinado, saber como ensinar, saberes disciplinares, pedagógicos e da experiência, sobretudo diálogo horizontal com os estudantes. Conhecimentos políticos filosóficos e históricos, também são mencionados como importantes, visto que as relações entre Sociedade e Estado, as relações entre economia e política, o poder do indivíduo, a liberdade, tudo isso influencia na Universidade e, conseqüentemente, na formação que ela promove. Assim expresso, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 103-104) expressam que:

[...] a tarefa de ensinar na Universidade supõe as seguintes disposições: a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente [...]; a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico; b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; c) propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem; f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos. Essas características do ensinar requerem, além de preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, opções éticas, compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores.

O domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas traz os caminhos a serem seguidos, auxiliando-os em suas tomadas de decisão, além de suscitar nos estudantes também esta constituição de conhecimentos. Considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação, por sua vez, leva a questionar tudo o que se aprende, na procura pela reflexão crítica e produção de outros conhecimentos, conduzindo, então, a um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento e não apenas a sua mera reprodução. E, por isso, é importante também o trabalho em equipe, ou seja, levar em consideração múltiplos sujeitos e suas contribuições, com vistas a criar e recriar situações de aprendizagem. O processo avaliativo servirá como diagnóstico e ponto de partida para conhecer o universo cognitivo e cultural dos discentes. Tudo isso conduz o professor ao diálogo entre distintos aspectos para ampliar as modalidades de desenvolvimento da ação docente.



Na entrevista com os cinco professores, fez-se a mesma pergunta respondida, anteriormente no questionário, pelos 11 partícipes - no intuito de, mais uma vez, observar os conhecimentos necessários para a docência universitária, considerando o que defende Tardif (2010) ao revelar que todo saber se insere numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, mais longo e complexo se torna a aprendizagem, a qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas.

*Primeiro ter um domínio do campo de conhecimento relativo ao componente curricular que você é responsável. Isso é fundamental. Segundo compreender o tripé universitário, compreender que a Universidade ela não tá desconectada da realidade da sociedade, compreender que a sociedade ela contribui para a gente pensar as nossas ações aqui dentro, a gente tem um compromisso social, acho que o compromisso social é fundamental para um educador como todo, em particular para professor ensino superior, eu acho que é fundamental o respeito a autonomia do estudante também, como a gente pode promover a autonomia nos estudos e a consideração nesse encontro entre a proposta dos componentes curriculares, a proposta do curso e os interesses dos Estudantes. Para mim aprendizagem, para ela acontecer de modo efetivo, é preciso que aquilo que a gente propõe em termo de conteúdo a ser apropriado, a ser construído, reconstruído, precisa fazer sentido pros estudantes. Então às vezes os estudantes precisam ser provocados, alguns já parecem que tem mais facilidade, mas eu percebo que algumas pessoas precisam ser provocadas. Então sempre procuro, e eu acho que isso é da docência universitária, dialogar com essas diferentes possibilidades de construção de sentido “Por que eu estou aqui?” “Por que eu estou em um curso de pedagogia? Porque eu estou numa disciplina de Educação Infantil?” Do tipo eu fico pensando em voz alta “Eu não vou trabalhar com criança!” “Eu tô aqui para outra coisa e tal” Eu dialogo com isso, Eu acho que isso é fundamental para o professor no ensino superior, no ensino que a gente trabalha com realidades múltiplas. E, outra coisa, é o desafio de desenvolver uma atitude reflexiva e investigativa, crítica, crítica-reflexiva e investigativa. Só que isso tá relacionada à linha de sentido que o estudante constrói. Isso é fundamental, atividades de pesquisa como o Observatório, em que eles elaboram perguntas para observar as crianças brincando, eles elaboram reflexões depois conversando com os autores, com que a gente tem de referências teóricas. Outro aspecto da docência Ensino superior é eu reconhecer que a Universidade não está desconectada da sociedade, eu preciso dessa disponibilidade para o contato com a comunidade, eu acho que isso é necessário para a docência no Ensino Superior. É um conhecimento que eu preciso ter do entorno da realidade local. (Professora Lívia. Grifou-se).*

Desde o momento em que o profissional se inscreve em um processo seletivo para professor temporário ou efetivo, como professor assistente ou adjunto de uma Universidade, é preciso que se tenha o domínio dos conjuntos de saberes que permeiam o setor de estudo que este deseja atuar. O tripé também precisará ser vivenciado por este profissional no decorrer de toda a sua carreira docente, assim como o compromisso social, o respeito à autonomia do estudante, dialogando com distintas possibilidades de construção de sentido para motivar os discentes e conduzi-los a uma aprendizagem lúdica. Deste modo, os saberes docentes passam

pelas contribuições dos discentes e pela relação estabelecida com eles, bem assim com o entorno da realidade local. Nessa perspectiva, outra professora relata que

Leticia, olha é muito importante, que eu iniciei falando da importância do professor *atuar na sua área no seu setor de estudo, aí tá o saber do conhecimento*. Eu não posso, eu não entendo por que que em outras profissões, por exemplo, se eu vou na medicina é impossível que um professor de oftalmologia vá ministrar aula de ginecologia. Mas parece que, na educação, nós somos polivalentes, nós podemos ministrar a aula de qualquer coisa. *E eu não acredito em professor polivalente*. Isso é uma demanda muito grande da Universidade e eu percebo que da Universidade estadual, porque assim, eu já fui professora substituta da UFC e fui professora efetiva da Universidade Federal do Piauí, e a gente demarcava muito bem esses territórios, de atuar dentro da nossa área, de estudo. Mas por conta dessa dificuldade muito grande de professores, de novos concursos, nós estamos sobrecarregados e com muitas disciplinas para ministrar. *Então nós passamos a ministrar disciplinas de outros componentes curriculares, mas é muito importante que o professor ele tenha expertise na disciplina que ele vai atuar, que ele tenha conhecimento sobre o que ele vai ministrar, o que ele vai ensinar. Saber o que vai ensinar, saber do conteúdo, ter aproximação de pesquisa, atualização científica, isso é muito importante. Mas também é muito importante essa dimensão é afetiva*, essa dimensão de entender que meu aluno mora em um município que precisa de um transporte para chegar na Universidade, que tem filho pequeno, que as Universidades dos campus dos interiores tem assim uma logística muito diferente do campus da capital. *Isso atravessa a dimensão cognitiva, isso atravessa o meu conteúdo*. Então tem que ter muito esse jogo de cintura, de negociar com essas situações que também surgem né. Em relação a essa demanda subjetiva, afetiva dos alunos. Também esses saberes da experiência, de outros professores que nós tivemos ao longo da vida, é também importante, nós estamos também repetindo, muitas vezes, uma prática que nós recebemos. (Professora Florinda. Grifou-se).

Com efeito, a dimensão humana sobressai-se diante das dimensões teórico-científicas para que seja profícua e lúdica a relação estabelecida na sala de aula, no diálogo entre professores e alunos. Não se prescinde, também, da dimensão cognitiva, da demanda pelo desenvolvimento de pesquisas e da procura pela atualização científica. E isso também acontece mediante condições estruturais e pedagógicas, por meio da preocupação em direcionar os professores a componentes curriculares que condizem com sua formação, visto que essa questão de ser polivalente dificulta um processo de ensino e aprendizagem com qualidade, pois cada professor deve atuar no setor de estudo para o qual está mais capacitado, ao qual se dedicou a investigar e conhecer com maior afinco. Saber o que vai ensinar, saber do conteúdo, ter aproximação de pesquisa, atualização científica com o saber que está em diálogo é essencial e, muita vez, isso não acontece. Além de se atentar transpor a dimensão cognitiva, também, a dimensão afetiva que envolve os estudantes, conhecendo a realidade que enfrentam para chegar à Universidade. Em vista disso, foi relatado que:

Nas minhas leituras mais atuais sobre isso, *eu li bastante do Lee Shulman, que ele vai falar de três bases para esse conhecimento para o ensino geral de qualquer professor, não apenas universitário, que é você ter o conhecimento sobre o assunto que você deseja ensinar, o conhecimento didático sobre esse assunto que é diferente*

*do conhecimento do assunto em si e o conhecimento curricular, que é dos documentos que norteiam, dos princípios, dos materiais, de tudo que faz parte da cultura de ensino, em determinado âmbito, em determinado espaço, em determinado local, então essa é a base. Posteriormente, o próprio Shulman foi subdividindo em vários, cada um desses conhecimentos, então, por exemplo, conhecimento de conteúdo, tem lá né, aspectos específicos do conhecimento de conteúdo e, por exemplo, ele também acrescenta outros saberes como saberes filosóficos, da educação, o conhecimento do contexto da educação, o conhecimento do aluno, o conhecimento da instituição, o conhecimento de si próprio, ele vai acrescentando, ao longo dos anos, e também estudiosos dele. Eu penso que essa é uma base interessante de se pensar, embora não possa dizer que se findam aí esses conhecimentos, porque aí entra também os saberes da experiência, os conhecimentos sobre o fazer pesquisa, não só pesquisa do ponto de vista do pesquisador acadêmico isolado, mas da pesquisa como princípio educativo. Eu acho que é imprescindível fazer essa articulação ensino-pesquisa e aí quando eu digo extensão é também pela necessidade de fazer essas trocas né e visibilidade, no meu caso no curso de Pedagogia, principalmente com a escola. Então eu posso dizer que, embora seja difícil, fazer uma lista e elencar quais são esses saberes, eu me aproximo bastante dessa perspectiva que o Shulman traz e que, depois, ele revisa e outros autores revisam e também me aproximo dessa perspectiva que olha para os saberes da experiência e também que a experiência gera suas teorias, gera suas aprendizagens que também é válido considerar como saber necessário para a docência. E aí eu não consigo me limitar à universitária, porque eu penso que é pra docência em geral, na universitária existem algumas especificidades do saber universitário, do saber articular tudo isso, que é algo que se aprende pela experiência, eu, por exemplo, aprendi a orientar monografia sendo orientada. De um modo geral, ainda não existe um momento em que você senta e aprende a orientar uma monografia, aprende a orientar um bolsista, aprende a coordenar um projeto, tudo isso vai acontecendo a partir da somatória de experiências que você vai tendo na formação e aí quando você passa no concurso, e você já é mestre ou doutor, assume-se que você, por conta das experiências enquanto pesquisador, já está apto para isso, mas não é bem assim. Deveria existir uma sistematização, uma formação, uma continuidade na formação, nesses aspectos que são específicos do trabalho universitário, mas que não existem. Então, esses tipos de saberes também são necessários, embora eles ainda vão se construindo só na experiência e muitas vezes sem tanta reflexão como deveria. (Professora Lorena. Grifou-se).*

O conhecimento sobre o assunto, o de ordem didática e o de feição curricular, citados acima, compõem uma base importante para a atuação docente, ao mesmo tempo em que requerem esforço intelectual, em consequência da necessidade de constante estudo e aperfeiçoamento destes. Ainda também recebem destaque os saberes da experiência e as aprendizagens e, posteriores saberes que esta é capaz de impulsionar mediante a reflexão e a escrita. Em complemento, há aspectos inerentes à docência universitária que foram citados acima e não são aprendidos nos cursos de pós-graduação, mas no próprio exercício da prática e se remontando a vivências que foram tecidas enquanto eram discentes, tendo como referências os professores que passaram por sua trajetória. Por conseguinte, destaca-se, também, que:

*Olha, os saberes teóricos são importantes. Você tem que dominar os conteúdos, é muito importante isso de você mobilizar os saberes mais próprios da sua área. Mas eu considero que você estar disposto, como professor, a conhecer os seus estudantes, por completo, conhecê-los para além do papel, da função de estudante,*

*como algo fundamental para a construção de uma didática mais significativa. As oportunidades pedagógicas de uma aula vão muito além do que a gente conhece por conteúdo, e estar realmente aberto mesmo a conhecer esse estudante, a estabelecer um diálogo. A função dialógica da mediação de um professor é essencial dentro de uma prática pedagógica. Então, se eu sou um profissional docente, que não julgo que seja importante dialogar com o meu discente, com o meu estudante, essa prática pedagógica, na minha concepção, ela está fadada a falhar. O elemento de diálogo, o elemento dialógico entre docente e discente, ele para mim é estruturante dentro da prática profissional docente. Então, eu gostaria de destacar isso, esse elemento, da dialogicidade, até remetendo também a Paulo Freire, que é um teórico que eu costumo trabalhar bastante, pautar minha ação docente, trazer esse elemento de constante diálogo entre professor e estudante. Então, quem está ali, ou iniciando na sua prática docente, ou está no final da carreira, não importa, precisa entender que, para além dos conteúdos, a relação que se constrói entre professor e aluno é estruturante no trabalho pedagógico. (Professora Rosa. Grifou-se).*

Assim, também, se ressalta a importância de se conhecer os estudantes, sua realidade social, para a constituição de uma didática mais significativa, considerando sua atuação crítica e reflexiva no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, os professores precisam sempre modificar suas práticas para adequar às características das diferentes turmas em que atuam. Dessa maneira, outro professor também acrescenta que são necessários

*Conhecimentos didáticos, conhecimentos curriculares, conhecimentos disciplinares, conhecimentos específicos do campo de conhecimento, que eu estou ensinando, e o diálogo entre todos esses, porque eles não estão isolados. É o conjunto que me faz quem eu sou, eles dão base ao meu trabalho, não basta eu saber só o componente curricular, o conteúdo curricular, mas se eu não conseguir ter conhecimentos pedagógicos, ou saberes pedagógicos, para tornar esse conhecimento apreensível para quem ele é ensinado, ele vai ficar no livro, ele vai ficar no conteúdo. E sou eu que sou o mediador desse processo, então preciso desses outros conhecimentos citados, para que eu possa ter um diálogo compreensível na minha aula. Na minha tese eu ampliei a classificação do Tardif. Aqui eu inicialmente eu chamei conhecimento, mas eu prefiro também olhar na perspectiva dos saberes. Então, eu amplio a categoria do Tardif que ele elenca quatro tipos de saberes. E um saber que eu fiz estudo, fiz a identificação, foi o saber da comunicação. Portanto, a comunicação é base para que eu possa, de fato, fazer a mediação do ensino. Se eu não interpretar, se eu não saber ouvir, saber compreender o meu aluno, eu não consigo avaliar, não consigo perceber se ele aprendeu ou não. (Professor Lucas. Grifou-se).*

Saberes didáticos, curriculares, disciplinares, específicos do campo de conhecimento, assim como o saber da comunicação, remansam como cruciais para o exercício profissional docente, ao possibilitarem um aporte teórico e metodológico, assim como o diálogo constante com o público discente. Por efetivo, a carreira vai se desenvolvendo e vão persistindo na profissão com êxito no processo de ensino e aprendizagem àqueles que consideram a constante atualização de saberes e o diálogo com a prática, pois “[...] A carreira consiste numa sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza. [...]” (Tardif, 2010, p. 79).

Nessa lógica, no questionário, foi investigado se os professores já tinham lecionado na Educação Básica e em quais etapas e em quais séries, assim como o que isso repercutiu em sua aprendizagem da docência. Respondeu-se que: “*Lecionei no Ensino Médio e isso foi fundamental para a minha prática pedagógica e formação docente, sendo base inicial de articulação da teoria com a prática.*” (Professor Lucas. Grifou-se); “5º e 8º séries.” (Professor Filomeno); “*Não lecionei. Tive apenas experiências em programas de iniciação à docência na Educação Básica.*” (Professora Florinda. Grifou-se); “Não.” (Professora Luana); “Não.” (Professor Milton); “*Anos iniciais do Ensino Fundamental. Proporciona uma aproximação entre a teoria e a prática, torna a atuação no Ensino superior, menos idealista.*” (Professor José. Grifou-se); “*Tive uma breve experiência na Educação Infantil e no 5º ano do fundamental, cerca de seis meses, creio que os desafios e inseguranças, bem como os ‘acertos’ e sucessos, me auxiliaram a pensar em elementos para compor minhas propostas em sala de aula.*” (Professora Lorena. Grifou-se).

Sim. Na EI (pré-escola), EF (5ª a 8ª - atuais sexto e nono anos) e ensino médio (normal e científico). Apesar de serem públicos diversos, o desafio à interlocução, ao diálogo; A fala compreensível, a escuta sensível, a atitude reflexiva; o estudo de campo específico; o desejo e criação de estratégias para que o outro aprenda atravessam todas as etapas e níveis e desembocam na aprendizagem da docência. (Professora Lívia. Grifou-se).

Em repostas anteriores já contemplei. Vou complementar. *Em minha aprendizagem as contribuições foram muito significativas para a construção de meu saber docente, pois trabalhei na formação de professores (na maioria professoras) para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças) e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).* O público, em sua maioria, era muito comprometido, pois eu trabalhava com os estágios e continuo com esse componente obrigatório na FACEDI. (Professora Sofia. Grifou-se).

Sim, conforme mencionado em questão anterior. Essas experiências têm integral repercussão em minha aprendizagem da docência. *Advogo muito que o professor universitário que possui experiência prévia no ensino básico compreende de forma mais latente o constantemente mencionado chão da escola.* A experiência docente em nível básico trás consigo desafios específicos, diariamente. (Professora Rosa. Grifou-se).

Como disse anteriormente, *trabalhei um ano em sala de aula do antigo Jardim II. no ano seguinte permaneci na escola atrelada ao setor de psicologia.* Tive a sorte de trabalhar em uma escola particular de referência na cidade de fortaleza, especialmente com educação inclusiva. À época, a escola se orgulhava de ter sido a primeira da cidade a receber crianças com NEE em sua sede. Também se orgulhava de ter sido a primeira a colocar essas crianças nas salas de aula Regular. O trabalho de formação continuada dos professores nesta escola era bastante sério. Com uma perspectiva construtivista, eles faziam bem o trabalho deles. *Os professores estavam sempre estudando e se encontrando para discutir problemas e soluções por eles vivenciadas. Essa experiência foi bastante enriquecedora no sentido de conhecer, de modo consciente (já adulta e não criança escolar), os aspectos funcionais de uma escola de Educação Infantil, bem como da pedagógica construtivista voltada para as crianças.* Não tenho certeza que aquilo que vivi ali tem alguma relação com

minha prática docente atual, mas certamente a experiência me fez acrescer os conhecimentos sobre Educação Infantil. (Professora Graça. Grifou-se).

Por conseguinte, os professores mencionaram experiências diversas com relação ao exercício da profissão docente na Educação Básica. Expressaram que tiveram experiências na Educação Infantil, nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental, assim como no Ensino Médio, embora três sujeitos tenham relatado que não tiveram estas experiências, sendo ainda expressa por uma professora a experiência em programas de iniciação à docência na Educação Básica. Desse modo, as experiências na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio foram indescartáveis para uma ação dialógica, crítica, reflexiva, criativa, e para fazer, na Universidade, com que as aulas articulem teoria e prática, uma vez que já se conhece como são as relações estabelecidas na Educação Básica. A fala compreensível, a escuta sensível e a atitude reflexiva são muito significativas para constituir esses saberes, que, por sua vez, os levaram a chegar à docência na Universidade.

A experiência docente em nível básico, porém, é repleta de desafios específicos, porquanto, diariamente, se lida com famílias diversas, com certos contextos, que, em incontáveis vezes, desvalorizam os professores, com pessoas que veem a professora como babá e delegam a ela responsabilidades que vão além da sua função, com pais agressores e crianças também agressivas, em que o professor ainda é reprimido pela gestão e constantemente humilhado pelas famílias. Então, a realidade do docente na Educação Básica não é fácil e, por vezes, é desestimulante, o que leva a um grande adoecimento docente. No Ensino Superior, por se lidar com adultos que escolheram estar naquela instituição e que lutaram para conquistar esta vaga, prestando exame vestibular, tem-se um número maior de pessoas interessadas, de sorte que os problemas enfrentados se relacionam mais com as responsabilidades que os professores têm, transpostos à Universidade, o que às vezes não lhes permite dedicação exclusiva.

Sob essa óptica, na entrevista, pediu-se para citarem tempos e experiências da sua atuação na Educação Superior que fizeram com que aprendessem a docência. De acordo com Tardif (2010), um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é apenas um agente determinado por mecanismos sociais, mas é um sujeito que assume sua prática com arrimo nos significados que ele mesmo se dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua atividade e com suporte nos quais ele a estrutura e orienta.

*Eu vou me reportar primeiro a minha iniciação à docência no ensino superior, eu tinha experiências antes de vir para FACEDI como professora, e, de um modo geral, essas experiências iniciais tiveram basicamente como fonte o meu lugar como estudante, então eram o que os professores, como os professores atuavam e eu tinha na minha memória e a maior parte deles era aula expositiva. À medida que eu ia lendo sobre metodologia, depois eu fui incorporando outras atividades e também me sentindo mais à vontade para criar. Então mesmo nessas experiências iniciais, eu fui fugindo um pouco desse padrão da aula expositiva para incluir essas atividades, por exemplo, eu fui professora de Psicologia também, então eu produzia os materiais e eles aplicavam os testes piagetianos. Sempre tive muito afluência essa dimensão de relacionar mesmo os referenciais teóricos com situações investigativas de atuação, de atuação pedagógica também, de relação direta com o público infantil. Então os estudantes aplicavam os testes, às vezes traziam crianças para a sala de aula, para a gente observar as respostas das crianças, analisar, mas eram sempre inicialmente referências dos meus professores e depois eu fui criando. Quando eu cheguei aqui, quando eu entrei na FACEDI, eu tive a oportunidade de estudar didática do ensino superior, de fazer algumas oficinas ou minicursos não sei, e de conversar também com meus colegas. Essa parte aí eu quero dizer que é muito frágil, a gente tem muito pouco tempo dedicado a isso, porque nós temos muitos problemas administrativos a resolver e essa questão da dimensão da formação pedagógica, ela fica sempre muito a desejar. Mas de qualquer modo eu converso e escuto muito, eu pergunto também “qual é o segredo?” “O que é que você faz?”. Os próprios estudantes que são bolsistas, alunos, eu pergunto para eles, as estratégias que são utilizadas pelos professores que eles gostam de realizar, com isso eu experimento esse lugar de professora de ensino superior e com isso eu vou formando minha docência. Mas eu crio muito com base nessas experiências que já vem sendo desenvolvidas por mim, ao longo desses anos. E eu vou lendo um texto e já vou tentando “Ai que estratégia eu já posso usar para atingir esse objetivo?” Mais ou menos assim. (Professora Lívia. Grifou-se).*

Desde o início de sua atuação, esta professora sempre procurou relacionar os referenciais teóricos com situações investigativas de atuação pedagógica, de relação direta com o público infantil. Desse modo, também se destaca o diálogo com colegas de trabalho, com os discentes, com os bolsistas e a recriação com base nessas experiências. Tudo isso torna-se relevante para formar o professor universitário, uma vez que sua atuação influencia duplamente na formação dos seus estudantes, futuros professores, pois estes aprendem com apoio nos conhecimentos provenientes dos componentes curriculares que ele ministra e desde a maneira como ele transpõe pedagogicamente estes conteúdos, para, assim, propiciar o ensino. Em continuação, outra participante menciona que:

*Eu entrei na Universidade em 2010 e eu fui morar na Universidade, porque não tinha casa para eu morar. Então eu, assim, sou muito grata por essa experiência, por morar dentro de uma Universidade, então o meu final de semana, o meu feriado, eu passei dentro da Universidade. Então eu vivi a Universidade de uma forma muito intensa, que as minhas colegas, era uma turma assim de quarenta alunos, não tiveram. Eu não tinha esse momento de ir para casa, pra casa dos meus pais, porque era muito longe. Então, eu aproveitei a Universidade, porque era a Universidade que eu tinha para salvar minha vida, para eu não cair na margem de um fracasso escolar. Então eu tive muitas, graças a Deus, eu tive muitas oportunidades boas, oportunidades de monitoria, sempre queria ser monitora voluntária das disciplinas, eu sempre tinha uma bolsa e eu era voluntária em outra coisa, eu fiz isso nos quatro anos de curso. Tinha uma bolsa e era voluntária de outra coisa que não tinha nada haver com a minha bolsa. Isso me deu assim, todas essas oportunidades me ajudaram a ter*

*experiências em áreas diversas. Desde tecnologia à inclusão, à aprender outras línguas, participar de uma vivência de um museu, algo que eu fui a primeira da minha família a entrar na Universidade, foi uma experiência né, e aí que o Bourdieu fala em capital cultural, a partir do que a Universidade me proporcionou por viver dentro da Universidade. Então isso também me ajudou muito a aprender sobre docência na Educação Superior. Quando eu iniciei o curso eu tinha muita certeza que eu queria não sair mais de lá, eu chorei quando eu terminei o curso. Eu lembro que fiquei muito triste quando a Universidade acabou. Foi um choque para mim muito grande, porque eu não queria voltar para casa, eu não queria voltar para minha roça e aí eu tentei logo o mestrado. Eu entrei no mestrado da UECE, eu estava no sétimo semestre da graduação, não podia nem cursar, porque eu ainda tinha que terminar a graduação. Logo depois eu passei no mestrado, caminhei para o doutorado e, assim, para sair da residência eu sofri muito porque eu gostava demais da minha residência. Gostava muito, sempre gostei muito da vida acadêmica, de laboratório, de ficar dentro da Universidade. Então todas essas experiências, que não é só monitor, de um aluno, mas de viver a Universidade, saber que horas que o zelador chega, como é que é o trabalho administrativo, como é que é a vida dentro de um museu, como é que esses projetos são desenvolvidos, eu aprendi isso muito cedo, porque eu vivia dentro da Universidade. Eu lembro que, na minha graduação, eu escrevia o projeto de pesquisa, escrevia o projeto de extensão pra minha professora, porque eu queria ter uma bolsa, então eu mesmo fazia isso por ela. Então esses aprendizados foram se dando no âmbito dessa vivência dentro da Universidade. (Professora Florinda. Grifou-se).*

Com suporte nesse relato, vê-se um crescimento acadêmico dentro da Universidade e por meio das políticas públicas que lhe foram possibilitadas, em que a professora usufruiu do espaço da Universidade com maior intensidade aluna da graduação em Pedagogia, pois morava na Universidade e participou de várias bolsas de estudo, distintos projetos, e tudo isso foi uma aprendizagem que repercutiu na docência universitária exercida atualmente. E estas experiências a levaram facilmente para o mestrado, doutorado e aprovação do concurso de professor efetivo da UECE. Tudo o que foi trilhado a encaminhou para este espaço profissional, sendo fruto de seu esforço em aproveitar tudo o que a Universidade tinha a lhe oferecer. Sob esse viés, outra docente relata que:

*Eu vejo a graduação, a minha formação inicial, como uma base muito sólida, de experiências para isso, porque na graduação eu tive a experiência de passar pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, e pela monitoria, na verdade a monitoria lá no ensino né. E na pesquisa, as aprendizagens sobre a escrita, sobre o ler, sobre o estudar, tudo isso foi essencial. Na extensão, sobre essas articulações com a escola, com os campos de atuação. E, sobretudo, na monitoria, que eu tive a oportunidade de acompanhar uma professora desde o planejamento da disciplina, às avaliações, a pensar na organização das aulas, então tudo isso foi muito forte para mim. E aí depois eu tive a experiência de estágio de docência no mestrado, que também foi uma experiência em que eu me via ali em algumas aulas, não foi a disciplina inteira mas em algumas aulas, tendo que assumir uma disciplina no Ensino Superior. Foi uma experiência, de início, desafiadora, mas foi bastante importante para eu compreender um pouco mais desse universo. E, acho que junto a isso, a minha experiência mesmo na sala de aula em si, pois, no ensino superior, eu tive a experiência de ser substituída, por um tempo, e a experiência de substituída é bastante desafiadora, pois você pega turmas diversas de curso diversos, por ser a pedagogia um ponto de articulação entre vários cursos. Então eu pegava componentes curriculares de vários cursos, de vários temas, então foi muito desafiador, mas também me propiciou um grande crescimento. Então quando eu penso na construção*



dessa base, que hoje sustenta o meu fazer universitário, essas experiências da graduação, da pós-graduação, falei aqui do mestrado mas no doutorado também né tive estágio de docência, possibilidades de dar formações em escolas, e na própria experiência em si né que iniciou com a experiência de professora substituta. (Professora Lorena. Grifou-se).

A graduação, por ter acontecido em uma Universidade, lhe propiciou a experiência de passar por ensino, pesquisa e extensão, e pela monitoria, que, por sua vez, teve uma importância como o primeiro estágio da docência universitária, pois esta acompanhou o planejamento da disciplina, as avaliações e pensou na organização das aulas juntamente com sua orientadora. Dessa maneira, estas experiências foram despertando nela o desejo de seguir na docência universitária, no contato com os docentes de sua formação inicial, ao observar e contribuir com a prática destes.

Ao chegar à pós-graduação, a experiência de estágio de docência no mestrado também é mencionada por ser mais este aspecto fundamental para chegar-se à docência no Ensino Superior e aprender sobre ela no confronto com suas práticas. E, após isso, tendo a oportunidade de atuar como professora substituta, os desafios foram sendo desvelados por defrontar turmas diversas de cursos variados, componentes curriculares de vários cursos, de vários temas e ter que conseguir desenvolver uma boa atuação pedagógica. Assim, foram inúmeras circunstâncias que promoveram esta aprendizagem profissional. Outra professora relata que:

*Na minha experiência profissional docente, a minha experiência, ela é muito mais relacionada ao Ensino Básico. Então, a minha primeira, com muita honra eu digo isso, mas a minha primeira experiência no Ensino Superior, ela se deu há um ano atrás, quando eu ingressei na FACEDI. Então, esse aprendizado da docência do Ensino Superior na minha história, ela tem uma relação muito intensa com as experiências profissionais que eu tive antes do Ensino Superior. Então, no ensino básico, aliás, a minha atuação docente no ensino básico, eu trago também essa bagagem, porque, é claro, a docência do Ensino Superior, ela tem questões específicas, você está trabalhando com um público diferente de fato do ensino básico, mas alguns elementos vão ali permanecendo. Então, esse princípio da dialogicidade, eu consegui estabelecê-lo, desde as crianças até adultos, que é o nosso público do Ensino Superior. Então, a construção do meu fazer docente, ela vai fazendo esse entrecruzamento entre o ensino básico e o Ensino Superior. E é uma reflexão que ela se dá muito na prática cotidiana. Então, como você até mesmo me perguntou sobre o planejamento, esse fazer docente, ele vai se construindo muito nos vínculos entre o planejamento, entre a prática, aquilo que eu vou modificando, aquilo que eu vou mantendo. Então, o termômetro é sempre a recepção do planejamento pelos estudantes. Então, de nada adianta eu planejar atividades e na prática ela não funcionar, ou na prática ela tiver mais dificuldades do que potencialidades. Então, ser professor vai muito de encontro a esse movimento de abertura e de humildade, por que não, de você entender aquilo que funciona e aquilo que não funciona para além do que você pensou. Então, se fosse para destacar os elementos que estão presentes na construção do meu fazer docente, seriam esses elementos que me acompanham desde antes no Ensino Superior. Porque o meu ingresso no Ensino Superior é recente, é de um ano para cá. Mas eu considero também que fazer docente é uma eterna construção. O professor no final da sua*

*carreira ainda tem muito o que aprender, justamente porque lida com seres humanos múltiplos. (Professora Rosa. Grifou-se).*

Esta professora recém concursada na Universidade traz para a sua prática pedagógica muito do que aprendeu quando era docente na Educação Básica. Ser professor, assim, acontece nesse encontro daquilo que funciona e daquilo que não funciona, na reflexão sobre o planejamento; trazendo, assim, a reflexão como particularidade intrínseca ao trabalho crítico e emancipatório, no recinto escolar e universitário, assim como a necessidade de uma intencionalidade para a ação, conhecendo o sentido da aula e a finalidade das atividades realizadas, porquanto a docência é capaz de promover mudanças no contexto social. Dessa maneira, não importa quantos anos na carreira docente determinado profissional possa ter, pois sempre será válido e indispensável que este procure estar em formação continuada.

*Quando eu cheguei aqui, eu tive um impacto, porque primeiro veio a minha experiência enquanto professor substituto, e eu tinha sido professor da Educação Básica. Então, muito do que eu fazia na Educação Básica, quando eu cheguei aqui, não é que eu reproduzia, mas eu trazia o professor que era professor da Educação Básica e a dinâmica é diferente. Então, quando eu fui, no decorrer dos semestres, percebendo que o modo de exposição, o modo de interação tem algumas singularidades, isso foi me dando um lugar diferente, uma docência diferente. E prefiro entender que eu estou ainda aprendendo a ser docente universitário, no entanto que eu acredito, se eu tiver 25 anos de docente universitário, eu ainda estarei aprendendo a ser docente e essa docência vai estar mudando, porque, passou a geração ou passou uma época, as pessoas não são as mesmas, as aprendizagens não são as mesmas, o conhecimento não é o mesmo, então isso vai repercutir também no professor, já não vou ser mais o mesmo, então demanda outras aprendizagens. (Professor Lucas. Grifou-se).*

Revela-se que a atuação docente universitária se pauta por vivências traçadas na docência na Educação Básica, mas, com o passar dos semestres, este docente foi percebendo que o ser professor universitário tem particularidades, aprendidas durante toda a carreira. Esta aprendizagem é suscetível de ser dolorosa, solitária ou lúdica e dialogada, a depender das relações estabelecidas no exercício da profissão docente, bem como do clima organizacional da própria instituição de ensino. Em complemento, se enfatiza que o ser docente acompanha as mudanças da sociedade e demanda outras aprendizagens dos professores. Com isso, são latentes e inadiáveis a pesquisa, a reflexão e a frequente avaliação de sua ação pedagógica.

Os principais achados nesta seção foram o desvelamento da possibilidade de compreender a aprendizagem da docência como um constante vir a ser, onde o professor sempre está se questionando a respeito do alcance dos objetivos propostos em sua prática e de quais mudanças poderiam ser realizadas. Logo, a aprendizagem da docência universitária inicia com a observação das práticas de professores universitários na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, que, por sua vez, possibilitam, quando ocorrem na

Universidade, o contato com o ensino, a pesquisa e a extensão, o que provoca uma aprendizagem reflexiva. Por isso, se percebe o professor universitário como a base e o exemplo na formação de outros professores, mas, para chegar à docência universitária, é essencial o domínio de seu campo específico de conhecimentos, e o professor também não há de ignorar quem são seus discentes e que metodologias motivam a sua efetiva aprendizagem. E, nessa realidade, urge a importância da ludicidade, pois um professor feliz acompanha o crescimento dos seus estudantes, ao largo da formação, contribuindo para que tenham um olhar diferenciado, crítico e sensível em torno da docência. E, para conduzir a processos de ensino e aprendizagem lúdicos, faz-se necessário também refletir sobre as metodologias de ensino e a respeito da posição do aluno durante todo o percurso, pois as metodologias de ensino repercutem na maneira como o futuro professor compreende uma aula e no modo como irá desenvolver sua prática; e, ao desenvolver o trabalho pedagógico, é preciso um trabalho contínuo de reflexão, avaliando constantemente o planejamento e a execução das propostas. Mediante tudo isso, compreende-se que a ludicidade envolve uma sensação de realização plena, desejo aflorado, satisfação em efetivar determinada atividade, significando transcender a mera participação e situar em foco a vivência plena do que está sendo aprendido e, por isso, contribui para a aprendizagem docente e discente.

Ressai disso, também, a necessidade de o educador despertar um olhar para si mesmo, no sentido de perceber os próprios limites e alcançar uma atuação docente crítica e criativa, que seja capaz de qualificá-lo como educador brincante. Significa, portanto, redescobrir a oportunidade de entusiasmar, sonhar, imaginar, fantasiar e saborear o riso no trabalho educativo. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e formulação do conhecimento.

Portanto, a aprendizagem da docência inicia-se, superficialmente, na observação, estando-se ainda como discente, na prática pedagógica dos professores com a qual se têm contato. Após esse percurso, se iniciam os estudos na formação inicial, no Ensino Superior, quando esses primeiros conhecimentos são reelaborados e se assimilam pressupostos teóricos e práticos que nortearão a inserção na profissão docente. E, após o início na carreira docente, essas aprendizagens são, novamente, reelaboradas, numa constante reconstituição do ser professor.

## 5.2 A ludicidade na docência universitária: percursos inovadores na formação inicial de professores

Irresistivelmente seduzidos por um, mantidos à distância por outro, encontramos-nos simultaneamente no estado de repouso e movimento máximos, surgindo aquela maravilhosa comoção para a qual o entendimento não tem conceito e a linguagem não tem nome. (Schiller, 1989, p. 77).

A ludicidade é algo que conecta os sujeitos ao mais íntimo de sua essência, despertando sentimentos, sensações, atitudes e uma realização plena, por isso envolve, simultaneamente, o estado de repouso e de movimento máximo. Repouso, por se sentir em casa, quando se tem a liberdade de ser quem é, sem tabus, medos, inseguranças, por poder expressar-se, ser aceito. Movimento, porque é ir além, redescobrimo-se no processo de criação, vivência e interação com o outro.

Envolve simples momentos no exterior, que são surreais para o interior, alegria que contagia, são pequenos espaços de tempo indeterminados que se eternizam na memória. Por isso, uma educação lúdica não passa, mas se instaura na compreensão de mundo deste sujeito. Uma formação inicial de professores lúdica, em meio à produtividade acadêmica e aos diferentes componentes curriculares que precisam ter a capacidade de cursar e ser aprovado, é um oásis, fonte de divertimento, aprendizagem prazerosa, assim como fuga para o redescobrimento da própria identidade docente. É um retorno para a infância, tempo de inocência, imaginação, criatividade, quando os sonhos eram possíveis, se podia errar e recomeçar, quando, no ato de brincar, todos se realizavam, pela liberdade e autonomia, nos fins que concederam à brincadeira.

Aqui se procura analisar, por conseguinte, como a ludicidade reverbera na inovação na formação inicial de professores, uma vez que inovar é romper com o tradicional e, como se pesquisa com professores de um curso de formação inicial, perceber como essa sensação de realização plena na docência universitária repercute neste processo é relevante.

Em vista disso, defende-se o argumento de que, “Nas atividades efetivamente lúdicas, o ser humano – criança, adolescente, adulto ou idoso – vivencia simultaneamente o sentir, o pensar e o agir. [...]” (Luckesi, 2022, p. 75). O sentimento envolve a percepção, a consciência e a sensibilidade. O pensamento reúne o raciocínio, a formação de conceitos e a reflexão. A ação circunda a reação oriunda de sentir e pensar. Por isso, a ludicidade influencia na vida daqueles que a experimentam. E, assim, perguntou-se no questionário o que os sujeitos da pesquisa compreendiam por ludicidade.

Perante o exposto, obtiveram-se as seguintes respostas: “*Dimensão formativa e postura de vida* que envolve práticas, ações e experiências lúdicas de criação e inovação da

docência e prática pedagógica.” (Professor Lucas. Grifou-se); “*A aplicação do brinquedo, de jogos para desenvolver a autonomia da criança, despertando a criatividade e extroversão na formação humana. Caso contrário o indivíduo sofrerá consequências psicossociais na vida.*” (Professor Filomeno. Grifou-se); “*É uma espécie de conceito guarda-chuva que abrange particularmente a brincadeira, o jogo e o brinquedo e atravessa as experiências com as artes, mas pode manifestar-se em situações diversas.*” (Professora Lívia. Grifou-se); “*A ludicidade é um conceito que se refere à inclusão do jogo, do brincar e das atividades lúdicas no processo de aprendizagem ou em outras áreas da vida.*” (Professora Florinda. Grifou-se); “*Aquisição de um conhecimento por meio de uma experiência sensível e criativa.*” (Professora Luana. Grifou-se); “*É uma estratégia que pode ter objetivos e públicos distintos, pode ser para descontração e com objetivo mais direcionado para o processo de ensino e aprendizagem.*” (Professora Sofia. Grifou-se); “*Ludicidade refere-se à jogos e brincadeiras. Na educação, significa a prática de ensino e aprendizagem pautada por recursos desse tipo.*” (Professora Graça. Grifou-se); “*Em relação à categoria Ludicidade prefiro não responder, pois não trabalho com o público da Educação Infantil em particular, mesmo sabendo que referida ferramenta possa ser utilizada em qualquer idade.*” (Professor Milton); “*Compreendo, tal qual Luckesi, a ludicidade enquanto estado de consciência, um estado interno de experiência que, por sua vez, pode vir do brincar, mas não exclusivamente. A ludicidade compreende objetos de ludicidade que mudam a cada momento da vida.*” (Professora Lorena. Grifou-se).

*Incluir elementos lúdicos na prática pedagógica. Transcende compreensões advindas do senso comum. Trata-se de mobilizar uma diversidade de linguagens na prática pedagógica, que promovam ambientes de aprendizagem mais afetivos, plurais, prazerosos e instigadores. (Professora Rosa. Grifou-se).*

*São vivências humanas que trabalham em um aspecto mais dinâmico, e que muitas vezes atua no ser humano pelo aspecto emocional. Sendo, desse modo, transposta para o processo de ensino e aprendizagem, numa aposta que essas características facilitam os desenvolvimentos desses processos. (Professor José. Grifou-se).*

No que tange às respostas dadas pelos sujeitos, estes denotam distintas visões sobre a ludicidade, considerando-a como dimensão formativa e posição de vida, a aplicação do brinquedo e dos jogos, uma espécie de conceito guarda-chuva, que inclui o jogo, a ação de brincar e as atividades lúdicas na aprendizagem, experiência sensível e criativa, descontração com objetivo mais direcionado para o processo de ensino e aprendizagem, prática de ensino e aprendizagem arrimada em recursos e, tal qual Luckesi, estado de consciência, um estado interno de experiência. Ainda, porém, tem-se o fato de um dos docentes pesquisados se negar a dar respostas a todas as perguntas da categoria ludicidade, pois não trabalha com o público da Educação Infantil em particular, mesmo sabendo que referida “ferramenta”, como ele

descreveu, seja passível de ser utilizada em qualquer idade. Por esse ângulo, será que ludicidade só acontece quando há brinquedo, brincadeira e jogo? Uma parte dos professores demonstrou pensar dessa maneira, ao afirmar que esta envolvia a aplicação do brinquedo, de jogos e práticas de ensino e aprendizagem nisso expressas. Outra parte dos professores compreende a ludicidade como dimensão formativa e atitude de vida, experiência sensível e criativa, com objetivos e públicos distintos, estado de consciência, um *status quo* interno de experiência que mobiliza uma diversidade de linguagens na prática pedagógica, promovendo ambientes de aprendizagem afetivos, plurais, prazerosos e instigadores. Estes variados modos de ver contribuíram para se pensar sobre a efetivação de experiências lúdicas na formação inicial de professores, porquanto possibilitaram vislumbrar o modo como cada professor compreende o que seria ludicidade e inferir como estes viveriam esta dimensão em seu ofício. Ante tudo isso, Luckesi (2022, p. 75) elucida a compreensão de que:

As atividades lúdicas ordenam ou reordenam o campo de nossa energia e, por isso, ocorram elas em momentos fugazes ou em situações duradouras, nos permitem um contato com a nossa Essência. Com o tempo e com repetidas experiências plenas e, pois, lúdicas, seguiremos podendo manter um contato permanente com nossa Essência. Seguiremos, deste modo, aprendendo a sustentar essa experiência.

A essência envolve uma conexão com sentimentos, gostos, identidade, reencontro com todas as características próprias e exclusivas que permeiam o socioemocional, o cognitivo e a própria vida dos sujeitos. Em face do exposto, é ir além dos julgamentos, das opiniões alheias, é sentir-se confortável para deixar fruir o que está em seu interior. As atividades lúdicas ordenam ou reordenam o campo da energia de cada qual e na Educação se expressam primordiais, razão por que foi perguntado no questionário o que são atividades lúdicas.

Foi respondido que: “São atividades inovadoras, que instigam e motivam a participação e o envolvimento dos discentes em um processo constante de produção do conhecimento.” (Professor Lucas. Grifou-se); “Atividades que estimulam a autonomia e a criatividade humana.” (Professor Filomeno. Grifou-se); “São atividades que estimulam a imaginação, a criatividade, o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais por meio de atividades prazerosas e divertidas.” (Professora Florinda. Grifou-se); “Atividades que utilizem linguagens diversas, como por exemplo a linguagem artística, em suas múltiplas expressões. Há também as atividades lúdicas que exploram as questões corporais, como por exemplo as relacionadas ao esporte e às brincadeiras.” (Professora Rosa. Grifou-se); “Em relação à categoria *Ludicidade* prefiro não responder, pois não trabalho com o público da Educação Infantil em particular, mesmo sabendo que referida ferramenta possa

ser utilizada em qualquer idade.” (Professor Milton); “Experiências com as características da resposta anterior.” (Professor José); “*É a atividade que traz a oportunidade de vivenciar a ludicidade, uma mesma atividade não necessariamente lúdica para todos, é a forma como ela atravessa o indivíduo que pode torná-la lúdica, vivenciar a experiência de forma plena.*” (Professora Lorena. Grifou-se); “São *aquelas que fazem o aluno aprender com prazer, que levam em consideração o repertório imaginário do aluno e o transformam em conhecimento.*” (Professora Luana. Grifou-se).

*O caráter lúdico de qualquer atividade é dado pelo sujeito e é, portanto, subjetivo. Uma atividade lúdica tem caráter ‘arreatador’, é capaz de capturar o sujeito de modo integral. Via de regra, promove prazer e produz sentido, fazendo assim, parte da formação do sujeito, integrando-se como experiência a ele, ainda que de modo invisível e inconsciente.* (Professora Lívia. Grifou-se).

*São atividades que precisam levar em conta o público-alvo e os objetivos propostos. Na etapa da Educação Infantil essas atividades são primordiais para o desenvolvimento intelectual, social e psíquico da criança. Nesse sentido, as interações e a brincadeira saiu o foco do currículo nessa etapa.* (Professora Sofia. Grifou-se).

*Em princípio, deve-se perceber que o caráter de ludicidade não está necessariamente atrelado ao recurso utilizado pelo professor. Não há recurso lúdico em si. A ludicidade é o efeito de um encontro, que acontece no entre: entre o sujeito e o recurso utilizado. O que é lúdico para alguém, pode não ser pra outra pessoa. Então atividades lúdicas na educação são atividades que potencialmente podem servir para a aprendizagem de alunos sendo o processo de aprendizagem balizado por atividades prazerosas e divertidas. Essa resposta está restrita à reflexão sobre atividades lúdicas na educação. Isto é importante, pois a ludicidade por estar presentes em diversas atividades do cotidiano, sejam elas edificantes ou não.”* (Professora Graça. Grifou-se).

Para descrever suas compreensões sobre atividades lúdicas, também se vê uma série de argumentos distintos, quais sejam: atividades inovadoras, que estimulam a autonomia e a criatividade, que promovem o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais, com linguagens diversas. É tal como se descreve atividade que traz a oportunidade de vivenciar a ludicidade, que faz o aluno aprender com prazer, atividade que tem caráter arreatador, capaz de capturar o sujeito de modo integral, mas considerando que o caráter lúdico de qualquer atividade é dado pelo sujeito, pois a ludicidade é o efeito de um encontro, que acontece entre o sujeito e o recurso utilizado. Também se revela, contudo, que são atividades que precisam levar em conta o público-alvo e os objetivos propostos. Desse modo, as atividades lúdicas foram conceituadas como inovadoras, criativas, sociais, cognitivas e emocionais, com linguagens diversas, perpassando a pessoa, que pode torná-la lúdica ao vivenciar a experiência de modo pleno, fazendo o discente aprender com prazer. Ainda se afirma que o caráter lúdico de qualquer atividade é dado pelo sujeito e é, portanto,

subjetivo, porquanto ludicidade não está necessariamente atrelada ao recurso utilizado pelo professor, é o efeito de um encontro entre o sujeito e o recurso utilizado. Por isso, percebe-se a predominância das concepções defendidas por Luckesi (2022), ao afirmar que a ludicidade é um estado interno; então, acredita-se que importa ao educador como profissional que atua na formação de outros seres humanos, em primeiro lugar, cuidar de si mesmo, a fim de que cuide de cada um dos seus estudantes.

Consequentemente, foi perguntado se os professores pesquisados no questionário tinham vivenciado experiências lúdicas, onde e como elas aconteceram. Sendo assim, foram dadas as seguintes respostas: “Não. Não tenho experiências com essa área.” (Professor Filomeno); “Sim, *as experiências lúdicas estão associadas aos momentos de alegria, imaginação criativa e prazer.*” (Professor Florinda; Grifou-se); “Sim, das mais variadas formas.” (Professor Luana); “Sim, *em vários lugares durante a minha formação e como docente à frente das formações.* Nas salas de aula, auditório, oficinas nas visitas às escolas campo dos estágios etc.” (Professor Sofia. Grifou-se); “Em relação à categoria *Ludicidade* prefiro não responder, pois não trabalho com o público da Educação Infantil em particular, mesmo sabendo que referida ferramenta possa ser utilizada em qualquer idade.” (Professor Milton); “Sim. *Tanto como aluno, quanto como professores.* Algumas foram interessantes e motivadoras, outras foram desinteressantes e até constrangedoras.” (Professor José. Grifou-se); “*Sim, para mim, as experiências que me são significativas são lúdicas, estudar e me apropriar de um conceito que me era importante, realizar uma pesquisa, uma atividade coletiva. Já vivi atividades lúdicas em diversos contextos.*” (Professora Lorena. Grifou-se).

*Na minha trajetória escolar e na formação acadêmica, bem como, no desenvolvimento da docência, atuando na Educação e no Ensino Superior.* Todas as ações e as experiências lúdicas se expressaram por meio das metodologias de ensino, envolvendo o ensino de algum conteúdo curricular. (Professor Lucas. Grifou-se).

Sim. Muitas. *Em toda a minha vida, desde a infância até atualmente.* Nos mais diversos espaços (casa, faculdade, rua, ...). Aconteceram como propostas formativas em cursos que fiz, em minhas ações extensionistas com crianças, nas oportunidades de dançar, de criar (artisticamente, no trabalho, etc). (Professora Lívia. Grifou-se).

Sim. *Em minha experiência escolar, na condição de estudante. Na Universidade, sobretudo na condição de bolsista do projeto de extensão relacionado à Aprendizagem Cooperativa.* Tínhamos atividades que transcendiam o enfoque cognitivo e se direcionavam às sensibilidades humanas, em sua perspectiva plena. Diálogos com a música, a literatura, o esporte, entre outros. (Professora Rosa. Grifou-se).

*Na educação? sim. quando aluna, me envolvia bastante nas atividades culturais propostas pelas escolas onde estudei e muitas vezes eu e meus amigos fomos propositores de algumas atividades. Na escola, nos organizávamos com estética pra montar peças teatrais, fazer jornaizinhos da escola, etc. Isso sem contar com professores que requeriam-nos criatividade na criação de trabalhos com estética*



*diferenciada quando comparados com outros recursos tais como provas, fichas de leituras e resumos de assuntos tratados. Na faculdade, embora a ludicidade não fosse a tônica de meus professores (o curso de Psicologia era bastante conteudista e formal), minha equipe constante de trabalho sempre inventava boas formas de apresentar trabalhos de fim de disciplinas: pequenas esquetes sobre o assunto estudado, exposição de pinturas feitas com sujeitos de pesquisa, dentre outras possibilidades. Nunca descuidamos do aspecto formal mais requerido no curso. Estes não eram os únicos resultados por nós apresentados. Em verdade, a cada semestre eu e minha equipe produzíamos, no mínimo, uma monografia com cerca de 50 páginas, resultado de pesquisas em espaços onde desenvolvíamos nossos trabalhos (é verdade este ‘bilhete’). hospitais, escolas e instituições de ‘tratamento’ de doenças mentais foram espaços importantes na minha vida acadêmica. Também não descuidávamos das provas, prática mais comum entre todos os docentes. Na minha prática docente, talvez a ludicidade esteja mais presente na minha forma de dar aulas do que no acionamento de uma atividade específica. Creio que meu jeito descontraído muitas vezes arranca risos dos alunos. A despeito desse lúdico cotidiano, já trabalhei com fanzines, uso de filmes pra impulsionar debates, construção de paródias musicais, visitas às atividades culturais na cidade de Itapipoca, pra citar alguns recursos. (Professora Graça. Grifou-se).*

À vista disso, com relação às experiências lúdicas dos participantes da pesquisa e onde e como estas aconteceram, foi dito que ocorreram das mais diversas maneiras em práticas pedagógicas, minicursos, oficinas e projetos, tanto como docentes como quanto discentes, na trajetória escolar e na formação acadêmica, desde a infância até a idade atual, nos mais diversos espaços de formação contínua docente e de formação humana. Demais disso, fruto da compreensão da ludicidade como algo pertencente à cultura infantil, dois professores responderam que nunca vivenciaram experiências lúdicas ou preferem não falar sobre elas, pois a ludicidade não pertence às suas áreas de estudo. Em oposição, outra professora aponta que viveu momentos de alegria, imaginação criativa e prazer. Em complemento, outra docente também apontou que é capaz de viver esta ludicidade em vários lugares durante a formação e como docente à frente de formações. O professor José aponta um dado importante, ao descrever que, dentre as experiências lúdicas que viveu, algumas foram interessantes e motivadoras, outras, porém, desinteressantes e até constrangedoras, o que é fruto da sua compreensão de que jogo, brinquedo e brincadeiras são experiências lúdicas, mas, baseando-se na teoria de Luckesi, se essas experiências para ele foram constrangedoras e desinteressantes, logo não foram lúdicas, considerando que a ludicidade não humilha, nem exclui, muito menos deve constranger. Em razão disso, é expresso que todas as experiências significativas, para o sujeito que a vive, são lúdicas.

Considera-se importante a experiência com a ludicidade nos diversos espaços e nas mais variadas situações da vida, no entanto, parte dos professores retrata muito as experiências lúdicas por meio das metodologias de ensino, envolvendo o ensino de algum conteúdo curricular, além da experiência escolar, na condição de estudante. Nessa situação, crê-se que “[...] a ludicidade, propriamente dita, se situa na dimensão interna do ser humano,

tanto individual [...] como coletiva [...]” (Luckesi, 2022, p. 41). Por isso acontece nos mais diferentes âmbitos de relação da vida humana e atividades que, muita vez, são tidas como lúdicas, são passíveis de vir a não ser lúdicas, a depender dos sentimentos, sensações e influências que causam nas pessoas que as vivem.

Assim, se perguntou aos professores pesquisados no questionário se há diferença entre dicções “ludicidade” e “atividades lúdicas”. Nestas circunstâncias, foi revelado que: “*Ludicidade é uma dimensão do que é lúdico e as atividades lúdicas são práticas que envolvem ações lúdicas, são termos inter-relacionados, mesmo que distintos.*” (Professor Lucas. Grifou-se); “Eu não sei responder esta questão. Porém, acredito que sim...” (Professor Filomeno); “*Ludicidade seria algo mais amplo. Você pode ter um olhar lúdico. A atividade seria algo prático, palpável.*” (Professora Luana, Grifou-se); “*A ludicidade é um campo amplo de estudo e as atividades lúdicas são maneiras de usar os conceitos desse campo.*” (Professora Sofia. Grifou-se); “Em relação à categoria *Ludicidade* prefiro não responder, pois não trabalho com o público da Educação Infantil em particular, mesmo sabendo que referida ferramenta possa ser utilizada em qualquer idade.” (Professor Milton); “*Ludicidade é um termo mais geral e abrangente, algum tipo de estado funcional que envolve a realização de uma tarefa qualquer. Recurso lúdico é o material empregado para assegurar a ludicidade.*” (Professora Graça. Grifou-se); “Sim, *a ludicidade é a experiência em si, enquanto as atividades são os meios* que permitem vivenciar a *ludicidade.*” (Professora Lorena. Grifou-se); “Sim, embora se integrem. *Compreendo a ludicidade como o conceito mais amplo, a premissa de abordagem uma orientação pedagógica em suas potencialidades. As atividades lúdicas trazem consigo um caráter mais prático, de viabilizar essas premissas.*” (Professora Rosa. Grifou-se).

*As atividades são o arcabouço das vivências lúdicas, implica a ação do brincante, implica um fazer, um viver ludicamente. A ludicidade é um termo genérico que demarca a potencialidade de uma proposta, que se torna lúdica na ação e sentido do brincante, ou ainda o estudo ou a área de estudo que abriga o conceito correspondente.* (Professora Lívia. Grifou-se).

Sim. Há uma diferença. *Ludicidade é um conceito mais amplo que implica na valorização da experiência prazerosa como elemento essencial para o desenvolvimento humano. As práticas lúdicas se inserem como algo mais específico: jogo, arte, brincadeira e etc, é por meio delas que a ludicidade é expressa e experimentada.* (Professor Florinda. Grifou-se).

*Eu compreendo que sim. ‘ludicidade’ eu vejo como uma forma de abordar um tema ou uma situação. As atividades lúdicas são planejadas e desenvolvidas com essa finalidade. Inclusive existem atividades propostas como lúdicas, que não conseguem desenvolver uma abordagem na perspectiva da ludicidade.* (Professor José. Grifou-se).

Nesta conjuntura, os sujeitos mostram variadas compreensões sobre as expressões “ludicidade” e “atividades lúdicas”, ao afirmarem que ludicidade é a dimensão, campo amplo de estudo, a experiência em si, e atividades lúdicas, por sua vez, são as práticas, maneiras de usar os conceitos da ludicidade, material empregado, os meios que permitem vivenciar a ludicidade - o arcabouço das vivências lúdicas que implica a ação do brincante. A sensação de ludicidade, por sua vez, é uma experiência interna de quem a vivencia. Uma atividade adjetivada de lúdica é simplesmente uma atividade suscetível de ser descrita de modo objetivo, gerando ou não esta sensação de ludicidade a depender da dimensão subjetiva de cada sujeito. As atividades lúdicas exprimem múltiplas facetas, todas articuladas: sociocultural, psicológica, pedagógica, recreativa, terapêutica, cultural, dentre outras. Mediante isso, Luckesi (2022) também aponta que tanto na infância, como nas faixas etárias subsequentes da vida humana, são lúdicas as atividades que viabilizam experiências plenas, confortáveis, íntegras também jocosas, porém, não obrigatórias, necessárias e exclusivamente com essa característica. Nessa conjuntura, na entrevista que dá ensejo a um diálogo mais natural e dinâmico, foi perguntado o que é ludicidade, obtendo-se, assim, respostas mais aprofundadas do que no questionário, ampliando os dados qualitativos.

*Ludicidade* para mim é uma palavra, é um conceito, eu gosto de chamar conceito guarda-chuva, é um conceito que abriga muita coisa, e, particularmente, eu lembrando aqui da Kishimoto que, particularmente, é uma autora que eu gosto muito, abriga os conceitos de jogo, brinquedo e de brincadeira. Mas ela é muito mais ampla do que a pedagogia, do ponto de vista do ensino, por exemplo. A *ludicidade* ela atravessa o campo da arte, por exemplo, ela tá na literatura infantil. Então é um conceito que eu, particularmente, não acho fácil de definir, mas é uma dimensão que aparece em algumas situações que fazem com que a gente seja arrebatado, que a gente seja seduzido, que nos mova integralmente, que mexa com nosso ser e que expanda tudo isso, que expande o nosso ser, é uma característica da *ludicidade* ela expande nossos sentidos, nossa imaginação, nosso olhar sobre as coisas, expande a nossa sensibilidade, nossa inteligência, então ela tem essa dimensão. E se a gente for falar de modo mais específico, mais conceitual, mais fechadinho, como jogo, brinquedo e brincadeira, aí a gente vai para aquela de que o brinquedo é um suporte da brincadeira, todo material que seja suporte do brincar, e aí no caso eu falo não só do brincar infantil, acho que tanto a *ludicidade* como o brincar atravessa a dimensão humana, embora ele apareça com mais efetividade na infância e deve aparecer, porque às vezes a gente tem as infâncias roubadas, mas também na idade adulta. (Professora Lívia).

Por esse ângulo, vê-se a ludicidade como conceito guarda-chuva, pois abrange um grupo de conceitos relacionados, tais como jogo, brinquedo e de brincadeira; no entanto, vai além das vivências na escola, por abranger situações em que se sintam arrebatados, expandindo sentidos, a imaginação, o olhar sobre as coisas, a sensibilidade e a inteligência e, por isso, atravessando a dimensão humana. Logo, conceituar ludicidade é apenas para aqueles

que, na subjetividade, encontram momentos de significância e conseguem ver no seu cotidiano esperança e motivos para se reinventar. Outra professora pontua que:

*Ludicidade* é bastante complexo de se definir, tem vários vieses, mas, quando eu penso na perspectiva do Luckesi, que é uma perspectiva que eu considero bastante interessante, ele olha para essa *ludicidade* enquanto uma experiência, um momento de uma experiência de imersão, e aí essa imersão ela tem vários âmbitos possíveis. Mas eu compreendo a *ludicidade* como o momento em que existe ali uma imersão, dentro de uma atividade qualquer que esteja se realizando, e essa imersão, a produção do sentido, a produção do significado, gera essa experiência lúdica pelo sentido que se constrói ali. Então, vamos dar um exemplo, do mesmo jeito que uma brincadeira, quando você pensa na infância, é significativa para criança, porque ela faz com que a criança lide com situações sejam elas positivas ou negativas e, a partir delas, gerar aprendizagens, como numa brincadeira de faz de conta, e isso se torna lúdico; para um estudante universitário, por exemplo, estar lendo um texto sobre dificuldades específicas da matemática em crianças com autismo, por exemplo né, para algumas pessoas essa leitura pode não ser um momento lúdico, mas eu tive uma aluna que ela tinha uma irmã autista, então os olhos dela brilhavam lendo esse texto e dava para ver que ela tinha sido envolta por completo nessa discussão, nessa leitura. Eu trago isso porque sempre se tem a ideia de que a experiência, de trazer atividades que possam levar a esse momento lúdico, precisa ser um circo de Soleil, precisa ser uma coisa de outro mundo. Mas, na verdade, é buscar algo que seja significativo, é essa a minha percepção então, se o aluno está estudando para ser professor de criança é significativo para ele ter um contato com a criança, ter uma experiência com a criança. Então, às vezes eu passo testes com crianças, então eles vão lá até as crianças e fazem um teste, essa experiência pode ser muito lúdica no sentido de que eles se envolvem e aí passam a se enxergar como professores, passam a olhar para o desenvolvimento da criança, porque a criança é capaz, porque a criança mobiliza, e, às vezes, também vejo alunos ficarem com os olhos brilhando a partir dessa atividade. (Professora Lorena).

Ludicidade é como experiência, um momento de imersão. Significa pensar a ludicidade na perspectiva da produção do sentido. Demandar por algo que seja significativo para os estudantes, por esse viés, é trazer a ludicidade, feita experiência sensível, para a prática pedagógica. E, para isso, é preciso conhecê-los, dialogar com sua realidade, ver os aspectos positivos e negativos que envolvem a sua prática e que tornam possível ou dificultam a aprendizagem dos discentes. Por isso, relata-se que:

Para mim, a *ludicidade* são práticas pedagógicas que você transcende aquilo que é tradicional. Então, quando eu penso, por exemplo, em metodologia do trabalho científico ou qualquer outro componente curricular mais dotado assim de conteúdo, é você trazer, de modo tradicional, trazer textos, recortes de obras e você trabalhar aquele texto, aquele conteúdo. Isso para mim se aproxima mais de uma forma tradicional do educar. Mas quando eu trago elementos que vão fazer ali uma nova relação com aqueles conteúdos, que vão mudar a experiência daquele estudante com os conteúdos e com a própria aula, com a própria oportunidade pedagógica, já entendo que estamos falando ali de elementos lúdicos. Então, por exemplo, o elemento musical, que é o que eu mais gosto de trabalhar com os estudantes, ele pode trazer, eu busco trazer elementos musicais que tenham relação com o conteúdo ou com alguma discussão mais atual, mas ela também traz uma outra forma de experienciar a aula. Uma coisa é eu começar a aula dizendo, indo direto ao texto, o que vocês compreenderam do texto e outra coisa é eu trazer uma música para iniciar a aula, sobretudo quando eu escolho alguma música, da lista que eles me entregaram, músicas que eles têm identificação, que eles têm vínculo, que têm

identidade relacionada àquela música, porque aí o aluno já se sente valorizado também, se eu escolho, que na maioria das vezes é o que acontece, eu escolho uma música de minha proposição e outra proposta por eles, então ele já se sente também parte integrante de forma mais ativa naquela aula. Então a *ludicidade*, ela traz esse elemento mais frutivo também, de você trazer uma experiência mais prazerosa no âmbito da prática pedagógica, da didática. Então você trazer um elemento que transcende o conteúdo, para mim é falar de *ludicidade*. (Professora Rosa).

Exercer o tradicional na prática pedagógica, por sua vez, é reproduzir formatos de ensino em que a exposição oral de conteúdos seria o foco. Transcendê-lo significa transformar estas práticas por meio de uma nova relação com aqueles conteúdos. Isso seria inovar na prática pedagógica, mas, não necessariamente, trazer a ludicidade para ela, pois esta envolve uma experiência mais prazerosa. Essa atividade musical, mencionada pela professora, pode ou não ser lúdica, a depender dos sentimentos dos sujeitos e do processo de fruição suscitado.

Eu entendo a *ludicidade* como, muito mais do que uma categoria teórica, como uma abordagem prática de como eu penso a relação ensino-aprendizagem e como é que essa relação ensino-aprendizagem se constitui de uma maneira que toca as pessoas, como uma experiência. Eu entendo a *ludicidade* como uma dimensão de como fazer, de como estimular a aprendizagem ser leve, a aprendizagem ser dinâmica, a aprendizagem ser prazerosa, envolver diferentes sentimentos, sensações e que ela não cabe numa caixinha e ela não é expressa por um livro, por uma aprendizagem de um livro. Eu entendo a *ludicidade* como uma postura pedagógica que eu assumo dentro da minha prática pedagógica. (Professor Lucas).

A ludicidade, na docência, torna a aprendizagem prazerosa, pois envolve diferentes sentimentos e sensações; no entanto, ainda se necessita de maior compreensão teórica e prática, por parte dos professores, para se conhecer a verdadeira dimensão da ludicidade, que não é apenas trazer uma experiência inovadora para dentro da sala de aula, mas procurar desenvolver essa sensibilidade nos estudantes. Também é preciso compreender que a ludicidade não é apenas um posicionamento pedagógico, pois se encontra nos mais diversificados momentos da vida. Nessa perspectiva, outra docente, além de conceituar a ludicidade e afirmar a sua importância na atuação docente, também já antecipa a resposta da pergunta posterior da entrevista, descrevendo como a ludicidade repercute na sua aprendizagem e na aprendizagem de seus discentes.

*Ludicidade* tá muito associada com essa dimensão do prazer, da alegria, do que motiva, com essa energia canalizadora positiva. O que pode ser lúdico para mim, pode não ser lúdico para você, Luckesi já traz sobre isso né e tem um texto dele que ele cita um exemplo de uma experiência que a professora faz em sala de aula que a gente fala cobra cega, mas lá no texto tá cabra cega, e pode não ser lúdico né pra alguém. Então, o meu doutorado foi sobre educação socioemocional, então a partir disso eu tive que estudar bastante coisas a respeito dessa dimensão afetiva, dessa dimensão do cérebro, essa dimensão do sistema límbico, associada ao prazer, à alegria, e eu lembro que eu não encontrei essas referências todas na educação, então eu fui assim de metida, de gaiata, fazer duas disciplinas com a medicina. Uma era neuroanatomia, que eu queria entender sobre a dimensão do cérebro da alegria, do prazer, que eu não tinha conhecimento. E uma outra foi sobre desenvolvimento

integral de crianças, associado a neurociência. Tentei estudar mais sobre neurociência e essa dimensão como eu disse né é muito negligenciada na sala de aula, na educação, muitas vezes acham que o professor que está brincando é o que tá enrolando, a gente não tem uma compreensão assim tão respaldada da importância da cultura lúdica e aí, principalmente, no âmbito do Ensino Superior. Essa importância de pensar: “Será que o meu aluno está bem? Como ele está presente na sala hoje?, Será que ele tá ali corpo-mente na sala?” Eu sei que nós professores não temos como ter esse controle, mas quantas vezes né nós tivemos professores que entraram e saíram e aí eu lembro de um trabalho que eu fiz, na época da secretaria de acessibilidade, que foi entrevistar professores que tiveram alunos com deficiência no semestre anterior e aí eu perguntei para uma professora como é que foi dar aula para uma cega e ela disse que não sabia que tinha tido uma aluna cega no semestre anterior. Quanto que muitas vezes é só o conteúdo, é eu dar uma aula, passar um texto e querer que os alunos, e cobrar dos alunos algumas expertises relacionando somente a essa dimensão cognitiva. Então eu vejo assim claramente, aí tem um texto que diz assim o vínculo afetivo vem antes da cognição, é algo assim. Eu acredito muito e assim eu procuro, lá na minha prática de sala de aula, trabalhar muito, desenvolver as atividades sempre pensando, aliando estas duas situações, essa dimensão lúdica, essa dimensão do conteúdo, essa dimensão também dessa escuta ativa dos alunos. Compreendendo-os de uma forma holística né, que aprende com o corpo inteiro. (Professora Florinda).

A fala desta professora concede ênfase na importância da cultura lúdica, elucidando que, repetidas vezes, o que importa para os professores é apenas a dimensão cognitiva, esquecendo-se da importância do socioemocional, pois, quando o discente não se sente motivado, não se engaja, não enxerga sentido em determinado componente curricular e as aprendizagens ficam muito orientadas apenas para a memorização e repetição. Assim, a ludicidade assente na compreensão holística dos alunos e, assim, promove uma integração corpo-mente, razão-emoção, em todo o ensino/aprendizagem.

O espaço potencial entre a subjetividade e sua expressão objetiva é o espaço no qual se dá a experiência ativa e criativa, do adolescente, como também do adulto. É nesse espaço potencial que ocorre o brincar, como uma experiência lúdica e criativa da criança, do adolescente, como também do adulto. [...] Todos transitam, pois, do subjetivo para o objetivo. [...] (Luckesi, 2022, p. 101).

Para transportar a ludicidade para a docência universitária, é preciso, então, transitar por estes espaços, relacionando subjetividade e sua expressão objetiva na consolidação de vivências nos cursos de graduação, porquanto o professor universitário tem extrema relevância nas futuras ações docentes desempenhadas nas mais diversas esferas, pois, atuando em um curso de formação inicial, fica responsável pelo início da profissionalização docente.

No questionário foi indagado se seria possível desenvolver experiências lúdicas na docência universitária, como e quais influências isso ocasionaria. Restaram obtidas as seguintes respostas: “*Sim, por meio da integração nas ações didáticas, como postura e prática integrativa de inovação e mudança de comportamento, rompendo com o tradicionalismo.*” (Professor Lucas. Grifou-se); “*Acredito que sim. Atividades de extensão.*”

(Professor Filomeno. Grifou-se); “Sim. *O professor pode criar metodologias que façam o aluno potencializar processos criativos a partir de sua sensibilidade*, levando em consideração suas sensações.” (Professora Luana. Grifou-se); “Em relação à categoria *Ludicidade* prefiro não responder, pois não trabalho com o público da Educação Infantil em particular, mesmo sabendo que referida ferramenta possa ser utilizada em qualquer idade.” (Professor Milton).

*Penso ser possível e, no caso do curso de Pedagogia, creio ser necessário. As atividades lúdicas devem ser acompanhadas pelo estudo teórico, pela reflexão e, sempre que possível e necessário, serem realizadas junto a crianças. Nesse caso, elas fundamentam/formam o professor brincante*, cujo perfil, quando pedagogo, deve abranger a empatia lúdica, a ampliação de repertório lúdico, a criação de atividades lúdicas, o desenvolvimento da escuta sensível e da documentação pedagógica, entre outros aspectos que podem ser desenvolvidos em um projeto de formação lúdica docente. Não se pode esquecer que a brincadeira é um dos eixos do trabalho do professor de Educação Infantil e infelizmente ainda há muita resistência e desconhecimento do potencial que essas experiências guardam na vida das crianças e adultos. (Professora Lívia. Grifou-se).

*No contexto da docência universitária, a ludicidade é utilizada como uma estratégia pedagógica para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo, dinâmico e eficaz, ajudando os alunos a assimilar conteúdos de maneira mais significativa e prazerosa. Proponho metodologias diversificadas: atividades manuais e dinâmicas em grupos. Sinto que desperta mais o interesse, principalmente para os estudante do curso noturno que chegam na Universidade cansados.* (Professora Florinda. Grifou-se).

Sim. Trabalhei com o componente curricular ‘Dinâmica de grupo’ 2018, 2019 no curso de Pedagogia. *E na avaliação os estudantes apontaram a importância de se trabalhar com essa estratégia como uma aliada na formação docente.* No Estágio Supervisionado trabalhamos com uma oficina de produção de materiais didáticos para a o período da regência. *A ideia é produzir jogos e brinquedos que possam ser produzidos com o público-alvo da sala.* (Professora Sofia. Grifou-se).

Sim, com certeza. *Eu, pessoalmente, vejo muitas potencialidades na utilização das expressões artísticas em sala de aula universitária.* Promove um clima de aprendizagem com maior nível de participação dos estudantes, trabalho com as sensibilidades e subjetividades humanas e reflexões mais amplas. (Professora Rosa. Grifou-se).

*Confesso que sou mais conteudista. Não creio que a formação tem que ser prazerosa. Seria ótimo se fosse, mas a questão central está em domínio conceitual e aplicabilidade do conteúdo aprendido, o que nem sempre é fácil. Mas sim, é possível sim e talvez os recursos lúdicos escolhidos possam, inclusive, ser reproduzidos na prática dos futuros professores.* Penso nos fanzines, por exemplo. Quão potente eles podem ser, né? Nessa onda de hipervalorização do lúdico na educação, por vezes me pergunto: em que medida uma possível ditadura da *ludicidade* pode fazer com que o aluno pense que não há algum trabalho árduo e trabalhoso na sua prática formativa? Claro, um bom produto a ser apresentado pelo aluno (com ou sem *ludicidade*) depende de algum esforço no sentido da compreensão conceitual. mas essa minha preocupação não emerge à toa. Vejo alunos que obtém notas satisfatórias sem ter tido experiência de leitura, por exemplo. Suas criatividades por vezes bastam pra obtenção de bons resultados. De todo modo, as atividades lúdicas parecem ampliar a possibilidade de envolvimento dos alunos com a tarefa e não devem ser descartadas. (Professora Graça. Grifou-se).

*Sim, é possível. Vejo esta questão como algo específico é difícil generalizar. Particularmente tenho me colocado como um problematizador desta perspectiva "salvacionista" da ludicidade na educação. Por me colocar como um problematizador desse aspecto, que ao meu entendimento, muitas vezes é abordado de uma maneira idealista, com base em senso comum, tenho intensificado minhas atividades com ludicidade no ensino superior. Nos últimos semestres desenvolvi um conjunto de atividades com essa abordagem como: o 'Dominó da Pedagogia de Paulo Freire', o 'Bingo da EJA' como atividade de aferição, o uso de dinâmicas interativas no site 'Wordwall', músicas, com instrumentos musicais em sala de aula entre outras. Os impactos são bastante positivos, porém demonstram que a ludicidade em si, não é solução para o processo de aprendizagem. Ela cumpre um papel interessante, quando combinada com outros fatores que compõem o processo educativo. (Professor José. Grifou-se).*

*Acredito que é necessário buscar que as experiências propostas sejam lúdicas, creio que a diversificação de estratégias e metodologias, o apelo aos sentidos, aos sentimentos, ao prazer, o desafio, são elementos que permitem vivenciar a ludicidade em qualquer nível de ensino. Creio que o impacto é maior engajamento, comprometimentos com os próprios processos de aprendizagem. (Professora Lorena. Grifou-se).*

Nessa perspectiva, se pontua que é passível de que se desenvolvam experiências lúdicas na docência universitária como posição e prática integrativa de inovação, com metodologias que façam o aluno criar. Ainda se retrata a importância de atividades lúdicas acompanhadas pelo estudo junto às crianças. Ademais, se retrata o componente curricular dinâmica de grupo, no qual se compreende como recurso para a prática pedagógica. Também há aqueles que associam ludicidade com expressões artísticas. Assim, destaca-se que a ludicidade é passível de estar na docência universitária na integração nas ações didáticas, nas atividades de extensão, potencializando processos criativos com base em sua sensibilidade, pelo estudo teórico, pela reflexão e, sempre que possível e necessário, junto às crianças, em um projeto de formação lúdica docente. Nesse sentido, também se expressa que a ludicidade é capaz de tornar o ensino-aprendizagem mais atraente, dinâmico e eficaz, sendo também desenvolvida na formação inicial com a produção de jogos e brinquedos, na utilização das expressões artísticas em sala de aula universitária, na diversificação de estratégias e metodologias, no apelo aos sentidos, aos sentimentos, ao prazer.

Ainda se relata que a ludicidade não é solução de todos os problemas e o aspecto capaz de impulsionar o processo de aprendizagem cumpre um papel interessante, mas quando combinada com outros fatores que compõem o processo educativo. Outro docente se nega a responder, por não ser este seu campo de estudo e, enfim, outra professora afirma que a formação inicial docente não deve ser lúdica, pois a questão central está em domínio conceitual e aplicabilidade do conteúdo aprendido. Mesmo considerando que as atividades lúdicas ampliam a possibilidade de envolvimento dos estudantes e não devem ser descartadas, a professora relata que é indispensável o esforço para a compreensão conceitual, dedicando-se



às leituras e comprovando que se apropriou verdadeiramente dos conceitos, o que, para ela, quando há predominância do lúdico, é possível não acontecer.

Nesse universo de respostas, veem-se as variegadas práticas desenvolvidas nesse curso de licenciatura em Pedagogia, que intenta preparar os formandos a fim de ministrar aulas para crianças. Há pensamentos, crenças, habilidades, orientações teórico-metodológicas diversas. E nessas distintas maneiras de planejar, executar e avaliar, são notórias a liberdade e a autonomia do docente no Ensino Superior, que colabora para que esta profissão seja lúdica para quem a desempenha - uma vez que o próprio docente escolhe como as disciplinas curriculares serão desenvolvidas, mesmo que tenha que seguir uma ementa.

Mediante esses aspectos, por que não permitir também que os discentes sejam protagonistas de sua formação? Por que tentar aprisioná-los em determinada memorização e repetição de ideias? Por que não estimular a criatividade, a redescoberta e a criação de uma identidade profissional? Os conceitos teóricos memorizados para uma avaliação só auferem sentido quando o sujeito que os assimilou passa a dar sentido a eles em sua prática, pois não há como se inculcar sentido, compreensão e aprendizagem na cabeça de outrem, porquanto a dimensão cognitiva está intimamente ligada à subjetividade e ao emocional.

Nesta realidade, urge a necessidade da escuta acolhedora, da formação de laços e da conexão entre ser humano, meio ambiente e sociedade na Educação, nesse contexto, na formação inicial de professores em cursos de graduação. Isso implica colaborar e aprender com os outros, considerando sua subjetividade. Assim, no curso de Pedagogia, deve-se sempre pensar nas crianças, sujeitos com os quais os futuros professores irão se relacionar no exercício de sua profissão, formando o professor brincante. Esse professor brincante, por sua vez, aceita que as crianças exerçam a sua autonomia e expressem suas emoções, sentimentos e conhecimentos, por intermédio da empatia lúdica, da escuta sensível e da documentação pedagógica. Na docência universitária, com efeito, é preciso dar a vida e a liberdade desse processo de autodescoberta, prazer, alegria e de criação. Deste modo, não implica apenas produzir jogos e brinquedos, mas viver, de fato, esta experiência interna e, sentindo suas potencialidades, conduzi-la ao processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, defende-se veementemente a ideia de que “[...] a vivência de atividades criativas e artísticas por parte deste professor é um caminho ótimo para a construção de sua consciência acerca da importância da *ludicidade* no processo educativo e integração entre aquilo que proclama e que faz em sala de aula.” (Almeida, 2014, p. 161). E, nessa conjuntura, indagou-se aos professores pesquisados na entrevista como a ludicidade repercutia na sua aprendizagem e na de seus estudantes.

Se eu falo que a ludicidade é uma dimensão que arrebatava, que expande, eu acredito que eu me torno uma pessoa melhor. Eu me torno, isso eu falo da minha aprendizagem como da aprendizagem dos meus alunos, e aqui eu coloco a aprendizagem no sentido mais de formação, no sentido mais amplo de aprendizagem, eu compreendo que ela aguça o meu olhar, minha sensibilidade, isso faz com que eu seja também mais aberto, mais receptivo a novas aprendizagens. Então é um movimento que eu considero que é um movimento incessante. É como se a *ludicidade* ela nos permitisse uma maior fluidez do ponto de vista da apropriação do mundo, da compreensão do mundo. E não só apropriação no sentido de vir de fora para dentro, mas nessa relação também de oferecer ao mundo, ao outro, experiências diferentes, olhares diferentes. Eu creio que quando eu falo aos meus alunos, por exemplo, da minha experiência com a Literatura Infantil, que tem uma dimensão lúdica muito aguçada, a forma como eu falo que alguns traduzem como de paixão, de encantamento e às vezes até de sedução “Dá vontade, professora dá vontade!”, quer dizer eu desperto o desejo de conhecer, de se apropriar, isso para mim é em decorrência dessa dimensão lúdica que eu experimento. Entendeu? E que vai fluindo. É que eu às vezes eu tento dar uma orientação por conta da minha profissão, dar uma intencionalidade pedagógica, mas eu não consigo me desvincular dessa dimensão que flui, que aparece, que me arrebatava, que me toma, por completo entende? Então eu vou ler uma história, eu vou falar sobre uma determinada história, eu vou compartilhar uma leitura de um livro, sugerir um livro “Ai gente, esse livro é fantástico, é maravilhoso!” Ai eu vou ler um pedaço e tal, então, de um modo geral, eu experimento essa dimensão lúdica é inevitável, e isso repercute nos meus alunos, eu tenho recebido feedbacks, eu falei. (Professora Lívia).

A ludicidade conduz à essência e à reflexão, porque aguça o olhar, a sensibilidade, levando a uma fluidez do ponto de vista da apropriação do mundo. E o docente que propicia experiências lúdicas desperta o desejo de conhecer, de se apropriar, também conduzindo a esta intencionalidade pedagógica, pois, ao viver esta experiência lúdica, também se preocupa em suscitar nos estudantes a ludicidade. Outra professora assim se exprime:

Na minha aprendizagem e nas aprendizagens, em geral, eu penso que é muito difícil existir aprendizagem sem engajamento, a aprendizagem requer, no mínimo, motivação e o engajamento do sujeito naquela proposta. Então, só acontece uma aprendizagem, no momento em que eu me engajo, para que eu me engaje, eu enquanto pessoa de forma geral, eu ou meus alunos, para que o indivíduo se engaje é necessário que, o que está sendo proposto, faça sentido para ele. Então, se eu tô fazendo o curso de Pedagogia, e eu não quero ser Pedagoga, eu não quero estar em sala de aula, pode acontecer de ser muito difícil para o aluno se engajar no curso inteiro e isso vai trazer a ele possibilidades mínimas de ter experiências lúdicas ao longo do curso. Já, para os alunos que se identificam com a docência, com crianças e tudo mais, a partir do momento em que aquela atividade faz sentido, a partir do momento em que ela tinha atividade permite a ele visualizar possibilidades, construir possibilidades, isso gera uma experiência lúdica. Então, para mim, é como se a experiência lúdica tivesse ligada à aprendizagem, uma coisa gera outra, não é a mesma coisa da aprendizagem, mas é ela que vai propiciar, através desse fazer sentido, dessa atribuição de significado, a possibilidade de que, de fato, ocorra a aprendizagem. E aí isso acontece para mim e para os meus alunos, eu não vejo uma diferenciação nesse sentido. (Professora Lorena).

Uma aprendizagem sem curiosidade, sem reflexão, sem motivação, é uma mera reprodução de conceitos, que com o tempo irão se perder e não influenciarão na atitude docente. Desse modo, para que o futuro professor se engaje na sua formação inicial, é

essencial o desejo de conhecer e se apropriar dos saberes profissionais propiciados nesse espaço de formação, porque, sem esse desejo, tudo perde seu sentido e não se consegue viver experiências lúdicas. À vista disso, reflete-se:

Ah, muito interessante essa pergunta, porque desde que eu me entendo por gente, na condição de estudante, eu sempre me recordo de aprender conteúdos ou de refletir sobre pautas escolares a partir da música. Isso é algo muito singular na minha história, então, Biologia, eu me recordo de utilizar aquelas paródias pra mobilizar os conteúdos, ou História, por exemplo, músicas que remetam a um período de história. Então eu sempre utilizei o elemento musical na minha aprendizagem discente, então como eu sempre vi muito essas potencialidades do elemento musical e o seu diálogo com os conteúdos escolares, em todos os momentos em que eu exerci alguma ação docente, eu costumava pelo menos cogitar a ideia de trazer uma música. Não foi sempre, lógico, em todas as minhas práticas pedagógicas elas não tem como trazer sempre uma música, mas eu sempre cogito essa possibilidade e busco trazer, porque eu vejo que na prática os resultados eles são muito satisfatórios no sentido de que é algo diferente pra começar, nem todos os professores trabalham com recursos mais lúdicos e aquele primeiro chamado ali “Olha, tem algo diferente nessa aula! Então eu vou ver o que tá acontecendo.”. Ai depois de convidar esse aluno à discussão, ao debate, a gente vai fazendo esse traçado ali, esse entrecruzamento com os conteúdos e eu observo que trazer o elemento lúdico tem me dado um bom termômetro. Eu lembro que, no semestre passado, eu resolvi fazer uma avaliação com eles da disciplina, sobre a forma com que a disciplina foi conduzida, eu fiz um formuláriozinho no Google e eles puderam comentar aquilo que eles mais gostaram, aquilo que eles acham que poderiam melhorar e vários deles citaram o elemento musical como algo positivo. Então eu mantenho isso, eu busco manter isso na minha prática, porque eu vejo os resultados profícuos que podem sair do elemento musical enquanto recurso lúdico na prática pedagógica. (Professora Rosa).

Com esse fragmento, revela-se que muitas das práticas propiciadas por professores são consequência da experiência que tiveram em outros percursos formativos, sendo reproduzido aquilo que foi mais significativo. Percebe-se, com efeito, a importância da ludicidade na aprendizagem profissional, porque, ao aprender teores ou refletir sobre pautas escolares com arrimo nessa experiência, é possível levar para os estudantes vivências com essa intencionalidade. Também é expresso que:

Quando eu estou na condição de aprendiz, se as aulas que eu estou desenvolvendo ou que estão me ensinando têm essa perspectiva do prazer, do estímulo ao gosto pelo aprender, isso torna mais leve, a minha aprendizagem, e mais exitosa. Do mesmo modo, eu percebo os meus alunos. Por exemplo, tenho o desafio de ensinar a fazer um projeto de pesquisa, pela natureza, pelos conteúdos, tem uma perspectiva bastante teórica. Mas eu tento, a cada aula, trazer estratégias que estimulem o aluno a querer fazer, que ele se perceba fazendo, instigado a fazer, e não que ele se sinta obrigado a fazer. Inclusive, ontem, eu tive aula de monografia 1 e, quando eu cheguei em casa, com meia hora, eu recebi uma mensagem de uma aluna, que eu gostaria de ler e a que não está identificando ela e eu penso que cabe. E isso foi um feedback. E esse feedback tem relação com como eu faço a aula, como eu constituo toda a ação didática. Ai ela disse assim: “Professor, estou passando aqui para lhe agradecer pelas suas aulas, por ser você. Ultimamente, eu estava passando por momentos muito difíceis, problemas de saúde, ansiedade, tudo que eu não desejava era ir para a faculdade e as aulas voltaram. Mas eu precisa lhe dizer o quanto me sinto bem nas suas aulas, o quanto chego em casa alegre, feliz, entusiasmada em estudar para a minha monografia. Obrigada de verdade, você transmite muita luz

para aqueles que o conhecem. Eu amo suas aulas!”. Ela está falando sobre a minha prática. Ela está falando sobre como eu faço a aula, como eu os estimulo a participar da aula. E para uma aula ser lúdica, não, necessariamente, ela tem que ter um jogo, não, necessariamente, ela tem que ter um brinquedo, porque é um outro contexto. Eu posso fazer uma aula lúdica sem ter esses recursos, que são agregados como elementos que dão *ludicidade* a uma aula na Educação Infantil, no Ensino Fundamental. Quem torna a aula lúdica é como a prática é feita, como ela é desenvolvida. (Professor Lucas).

O sentimento de leveza e satisfação é algo raro em um ambiente impositivo, em que o professor, dominado pela arrogância, se eleva como detentor do saber. Então, este professor escreve acima um argumento que vem em oposição a esta aprendizagem impositiva, pois, a cada aula, procura trazer estratégias que estimulem o discente a querer fazer, instigando a fazer e não o obrigando a fazer parte daquele processo. Ao exemplificar a maneira como os discentes se sentem em suas aulas, é notório que este profissional conduz ludicamente seu magistério, pois o que torna a aula lúdica é o jeito de realização da prática e o envolvimento dos alunos.

Por esse ângulo, “A arte, a *ludicidade*, a criatividade têm estado, geralmente, distantes do conhecimento socializado pelos professores. [...]” (Almeida, 2014, p. 161); porque estes acreditam que o mais importante é a apropriação teórico-conceitual e que os processos de ensino e aprendizagem prazerosos não são realizados com o devido compromisso e perdem a possibilidade de ampliar a dimensão cognitiva, o que é um pensamento totalmente errôneo. Nesse contexto, foi solicitado no questionário que os professores pesquisados citassem uma atividade lúdica aplicada por eles em sala de aula na Educação Superior.

Perante isto, foi destacado: “*Produção de cartões.*” (Professor Lucas. Grifou-se); “Nunca apliquei esta modalidade em sala de aula” (Professor Filomeno); “*Mosquito africano* (proposto por Augusto Boal como parte da formação de atores no teatro do oprimido).” (Professora Lívia. Grifou-se); “Pedir aos alunos que escrevam uma *carta para a criança que foram um dia.* Na disciplina de Psicologia da educação 1, que é sobre infância.” (Professora Luana, Grifou-se); “Já contemplei.” (Professora Sofia)<sup>8</sup>; “Utilização de linguagens artísticas: músicas, trechos de filmes, poesias etc.” (Professor Rosa); “Em relação à categoria *Ludicidade* prefiro não responder, pois não trabalho com o público da Educação Infantil em particular, mesmo sabendo que referida ferramenta possa ser utilizada em qualquer idade.”

---

<sup>8</sup> Oficina de produção de materiais didáticos para a o período da regência.

(Professor Milton); “Já respondi, mas vou dizer a mais marcante: o uso de *fanzines*.” (Professora Graça. Grifou-se); e “Citei algumas na questão anterior.” (Professor José).<sup>9</sup>

No semestre anterior, realizamos diversas atividades lúdicas, incluindo a *projeção de documentários* acompanhada de pipoca, aulas na praia da Baleia, apresentações sobre as trajetórias de vida dos alunos, criação de autorretratos e elaboração de textos afetivos acerca das aulas. Costumo começar cada aula com um momento de acolhimento, por meio de uma dinâmica de grupo. Às vezes, essas dinâmicas estão ligadas ao conteúdo da aula; em outras ocasiões, seu propósito é exclusivamente promover nossa conexão como seres humanos, fortalecendo nossos laços afetivos. (Professor Florinda. Grifou-se).

Em uma aula sobre o sistema de numeração decimal propus a *manipulação de diversos materiais* manipulativos para estudar esse conceito. Dividi a turma em grupo e para cada grupo distribuí um material por vez (ábaco, material dourado, bolinhas de gude) e lancei desafios sobre diferentes aspectos do sistema de numeração decimal. *A medida que os estudantes iam explorando as possibilidades dos materiais elaboravam insights sobre repercussões para a aprendizagem de crianças*, articulavam a conceitos do texto e assim iam atribuindo sentidos à experiência. (Professora Lorena. Grifou-se).

Foram indicadas atividades concebidas como lúdicas, aplicadas por eles em sala, destacando-se cartões, mosquito africano, cartas, músicas, fanzines, assistir a documentários e elaborar autorretratos e textos afetivos. Na produção de cartões, tem-se a expressão artística e emocional, envolvendo-se dedicação, capricho e uma ação de exteriorizar suas emoções no desenvolvimento livre e espontâneo deste produto. O mosquito africano, por sua vez, acontece quando, no círculo, o mosquito vai passar por cima da cabeça de todos os participantes, saltando de um para o outro. Quando o mosquito está na cabeça de alguém, essa pessoa abaixa-se e os parceiros dos dois lados batem palmas, simultaneamente, como se estivessem tentando matar o mosquito. Esta dinâmica serve para trabalhar com a acuidade auditiva, pois o ritmo dos sons realizados por parte de cada um do grupo forma uma sincronia que não é possível ser quebrada. Assim, sincronia e ritmo dependem da participação e percepção auditiva. Não é encontrada, pois, a finalidade de levar o estudante à reflexão mecânica, mas de conduzi-lo ao abstrato do seu interior para despertar sensações de alegria, união e satisfação no diálogo grupal, nas interações democráticas e cooperativas entre os participantes.

Escrever cartas, no que lhe concerne, é outra atividade fascinante, pois, transpondo a estrutura a ser seguida nessa elaboração: cabeçalho com local e data, saudação, texto, despedida e assinatura, tem-se a oportunidade de criação, fruição e expressão. Assim, rememora-se a emoção de escrever sentimentos e esperar a resposta do outro, com um grande

---

<sup>9</sup> **O Dominó da Pedagogia de Paulo Freire**, o **Bingo da EJA** como atividade de aferição, o uso de dinâmicas interativas no *site Wordwall*, músicas, com instrumentos musicais em sala de aula, entre outras.

espaço de tempo, em que a ansiedade, o medo, a insegurança e a saudade representam um misto de sensações no aguardo da resposta. Outra atividade fascinante na graduação é a produção de fanzines, porque estes são revistas confeccionadas artesanalmente, feitas com desenhos, colagens e textos digitados ou escritos à mão. Dessa maneira, há diversas linguagens artísticas conducentes à ludicidade, por meio da sinestesia das palavras, que não conseguem resumir a essência da descoberta.

A feitura de materiais que têm por objetivo apoiar a atividade pedagógica, de modo que o seu conteúdo esteja relacionado à transmissão do conhecimento de maneira sistematizada e de acordo com o planejamento pedagógico, é propícia para ser uma atividade lúdica ao conduzir o aluno a fazer a inter-relação da teoria com a prática. O domínio da pedagogia de Paulo Freire, no que lhe concerne, possibilita pensar as práticas educativas para além da escola, compreendendo-as no interior dos movimentos sociais e populares, uma vez que esse autor defende o ponto de vista de que o domínio da palavra e o fato de saber escrever e ler somente adquirem sentido se conduzirem a uma melhor capacidade de leitura do mundo.

Ver documentários, como uma produção artística que explora a realidade, faz com que se perceba que sempre há realidades distintas, saberes diversos e fatos a serem conhecidos. Aulas de campo, por sua vez, são situações de muita ludicidade, onde se percebe que os conhecimentos científicos e acadêmicos transcendem o espaço do laboratório e a sala de aula na Universidade e têm total relação com o mundo. Em continuação, apresentações sobre as trajetórias de vida dos estudantes fazem com que estes se achem aceitos, acolhidos e se expressem livremente naquele ambiente. A criação de autorretratos possibilita a observação estética e sentimental, na admiração e na curiosidade para si, expressando como se veem. Portanto, todas essas experiências demonstram que, na Universidade, por meio da inovação ou até mesmo nas práticas comuns, é possível conduzir os discentes às experiências lúdicas.

Consoante assere, entretanto, a professora doutora Bernadete Porto (2014), para que o educador experiencie e acredite em atividades que estimulem a criatividade e sejam também criativas, é necessário que ele, algum dia, tenha, com amparo na vivência pessoal, constatado a importância das atividades para a consecução dos objetivos a que se proponha em sala de aula. Desse jeito, foi solicitado aos professores na entrevista que citassem as experiências lúdicas que marcaram sua história de vida e formação escolar e explicassem de que maneira aconteceram.

Sou da zona rural, então teve uma aula que eu nunca esqueci na minha vida que foi quando a professora levou assim a minha turma para tomar banho de rio. Foi assim um dia, muito, muito, especial, foi a turma inteira tomar banho de rio e, assim, essa professora foi muito marcante na minha vida. Ela sempre promovia, olha agora eu

me toquei que ela, antes de começar a aula, lia um texto afetivo, tipo aqueles livros que você abre e tem uma motivação do dia, eu tô copiando a minha professora e nem sabia! Era minha professora da Educação Básica, foi na quinta série. E ela também fez com a gente um mural chamado projeto de vida né, pra gente documentar o que é que a gente queria ser, com cinco, com dez e com vinte anos. Essa minha professora, da Educação Básica, da quinta série, fez isso. E ela assim era muito legal, sabe? E como a disciplina dela era história, eu amava história, muito em virtude dela, com certeza. Então tinha esses encontros, banho de rio, fazia aula assim em campo, tinha lanches coletivos. Então ela diversificava, não ficava só naquela coisa de fazer tarefas, que é o que a gente menos lembra da escola, fazer tarefas, então essas são memórias lúdicas né bem especiais que eu tenho. (Professora Florinda).

As vivências com esta professora na Educação Básica foram lúdicas porque ultrapassaram os muros da escola, seja física ou mentalmente, uma vez que, ao sair da escola para um banho de rio, os discentes, no contato com a natureza, tinham também um encontro com seu íntimo, além das leituras de frases afetivas que os faziam refletir sobre como era a vida fora da escola. Relativamente a essa preparação para vida, tem-se também a escrita dos sonhos e do que se deseja ser no futuro. E, no fim das contas, o que realmente, tanto a Escola como a Universidade deveriam tentar fazer seria esse preparo para encarar a vida profissional, que tem nuances desafiadoras.

Uma experiência lúdica do Ensino Fundamental foi a organização de uma feira de ciências, nós tínhamos um tema que era sexualidade e estávamos no sexto ano do Ensino Fundamental, um momento em que, no processo de desenvolvimento né, há maior interesse pela sexualidade e então eu e minha equipe fomos pesquisar sobre aquilo e foi um mergulho assim em que a gente começou a entender sobre reprodução humana, em que a gente começou a entender sobre DST's, em que a gente começou a entender sobre consentimento e várias outras coisas que nem se passavam na cabeça de um estudante de doze, treze anos. E a gente montou essa feira de ciências, a nossa estande da feira de ciências, com panfletos com dúvidas que nós tínhamos e que sabíamos que os colegas iam ter, com vídeos do processo de crescimento do feto na barriga da mãe, com orientações sobre prevenção de DST. E eu lembro que, em tudo isso, houve o engajamento, porque existia interesse específico na nossa faixa etária, então toda a experiência de organização da feira de ciências foi muito lúdica. Do Ensino Médio, eu não me lembro de muitas experiências lúdicas, talvez algumas escritas de redação ou leituras de livros de literatura, que foram significativos, mas assim que eu consigo me recordar agora é só isso. No Ensino Superior, eu consigo lembrar da primeira vez em que eu fui fazer uma atividade com a criança, a gente no início da graduação ainda imatura tem a ideia de que você pega a teoria redondinha e você vai lá na prática e você observa. E eu lembro que o trabalho era sobre o método de alfabetização Paulo Freire e eu tinha uma ideia de que era só sentar ali com a criança e escolher uma palavra e tudo ia acontecer e acontece que essa criança não tava nem um pouco interessada no que eu tinha a dizer, e foi uma experiência totalmente diferente do que eu esperava. Para mim aquilo foi muito significativo, dentro da minha experiência formativa, porque virou a chave de como eu percebia essa relação entre teoria e prática. Outra experiência foi o estágio em si, a primeira vez que eu entrei em sala de aula, é também por essa possibilidade. Outra experiência de atividade lúdica foi quando eu me deparei situações matemáticas, eu hoje trabalho com matemática mas, eu não era uma grande amante da matemática e as atividades que foram propostas, em relação a desafios matemáticos, para mim foram extremamente lúdicos porque geraram uma transformação na minha forma de enxergar o papel da matemática no mundo, então aquilo foi extremamente lúdico. (Professora Lorena).

Dialogar sobre a sexualidade na escola é um tabu, mas é necessário, pois a criança e o adolescente precisam aprender a distinguir as expressões que devem fazer parte apenas de sua intimidade e da sua privacidade, daquilo que é pertinente ao convívio social, para que saibam quando estiverem sendo assediadas ou abusadas e venham a denunciar estes crimes. Para adolescentes, é um meio de orientação e autoconhecimento, porquanto a gravidez na adolescência é fruto, principalmente, desse processo de descoberta e da ausência de conhecimentos sobre os meios de prevenção. Demais disso, tratar das doenças sexualmente transmissíveis na adolescência faz com que haja uma reflexão e prevenção, sobretudo. Sendo assim, foi lúdica essa aprendizagem, porquanto envolveu aspectos essenciais para a vida daqueles discentes e que despertavam neles curiosidade, fazendo-os estar plenamente atentos e atuantes na elaboração destes conhecimentos.

Enquanto era aluna no Ensino Superior, esta professora também viveu experiências lúdicas, retratando a primeira vez que foi fazer uma atividade com a criança, quando suas expectativas foram frustradas, mas lhe possibilitaram aprender, e aquilo foi significativo, aspecto que lhe possibilitou articular teoria e prática. O estágio também foi lúdico, a primeira vez que entrou na sala de aula, porque a execução do que se planeja nunca acontece fidedignamente, mas, ao mesmo tempo, a sala de aula não é lugar de improvisação, e sim o espaço onde o docente pratica o que planejou para promover a aprendizagem. Outro aspecto lúdico foram os desafios matemáticos, que lhe possibilitaram conceber a Matemática de outra maneira e passar a desenvolver uma afinidade com esta matéria. Revela-se também que

Eu lembro muito de um professor que eu tive de Espanhol, já no ensino médio, não tinha uma aula em que ele entrasse ali na sala de aula sem levar o seu violão. E o nome dele era Cláudio. E ele ministrava as aulas de Espanhol, uma língua estrangeira que eu já tinha optado, porque na época a gente podia optar, por conta do ENEM, a gente podia optar se é Inglês ou Espanhol, e eu optei pelo Espanhol e conheci o professor Cláudio. E, desde a primeira aula até a última aula, ele sempre estava com o seu violão e ele tinha habilidade para tocar o instrumento. Porque assim, para trabalhar com a *ludicidade* do elemento musical, a gente não, necessariamente, tem que ter habilidade instrumental, não necessariamente a gente tem que saber tocar um instrumento para trabalhar com isso, mas no caso dele ele sabia. E isso me marcou muito, porque ele trazia as músicas em Espanhol e primeiro ele interpretava, para depois trazer as questões mais próximas do conteúdo, do vocabulário, e trazer ali aquelas experiências com a Língua Espanhola para a gente. Então isso me marcou muito, porque eu ficava ansiosa pela aula de Espanhol, porque fugia completamente daquilo que eu tinha nas outras disciplinas. Se eu tinha aula de Matemática, eu tinha que memorizar as benditas fórmulas. Se eu tinha aula de Língua Portuguesa, até a literatura mesmo que é um espaço tão importante para a gente trabalhar nossa fruição estética, nossa sensibilidade, nessa época não era nesse sentido, a gente tinha que decorar as correntes literárias, tudo isso de uma maneira muito tradicional. E quando o professor de Espanhol trouxe esse elemento musical, que de certa maneira trazia uma descontração para a aula também, trazia uma experiência de sensibilidade diferente das demais aulas, isso causava uma ansiedade



positiva. Não só da minha parte, como de outros colegas também, de esperar: “Daqui a pouco é a aula do tio Cláudio!”. Então a gente já se felicitava por isso e eu lembro muito disso. E em outros momentos também, que eu me recordo, sempre tem a ver com música. Penso nas aulas de história, o professor Clodomir também trazia algumas músicas para tratar de momentos históricos distintos. Lembro muito quando ele foi falar da ditadura civil-militar e trouxe as músicas de protesto para a gente escutar. No caso, ele não tinha habilidade de tocar violão, mas trouxe músicas para a gente do Chico Buarque, Geraldo Vandré e tudo mais. E essas músicas, especificamente que ele trouxe, de protesto foram as primeiras vezes em que eu escutei as músicas. Então isso me marcou de uma maneira permanente. (Professora Rosa).

Determinadas pessoas vivem a ludicidade com o auxílio de algum elemento artístico que a faça transcender, e esta professora escolheu a música, com esse potencial de fazer com que se ligue à realidade imaterial, de uma natureza metafísica e puramente teórica e também racional, articulando-a constantemente às vivências da realidade material, apreendida nos sentidos do corpo humano. Tudo isso lhe foi marcante para a construção de sentido e do conhecimento, na qualidade de aluna. Em adição, outro professor pesquisado expõe que:

Eu sou de uma geração que o Ensino Fundamental era pelo Telensino e era um professor que era chamado monitor de aprendizagem e as aulas eram pela TV. Embora tenha toda uma série de críticas a esse sistema, na minha formação, e eu acredito que de muitos pares meus e muitos colegas da época, foi positivo porque tinha dinâmicas. Nós éramos organizados em grupos. Aí tinha um grupo de socialização, tinha um grupo de avaliação, tinha um grupo de jornalismo. Se eu não me engano, eram seis grupos. Cada aula, um grupo tinha uma função. E a gente fazia parte da aula, fazendo aquela função. Aí, na semana seguinte, a gente mudava de grupo. Quem era jornalismo ia ser da socialização, quem era da socialização ia ser da dinâmica. Tinha uma função específica. E isso estimulou, em mim e nos meus colegas, algo que foi muito positivo, que é, por exemplo, ser líder, ter autonomia, ter iniciativa, maior interação. Então, com todas as fragilidades que possa ter, por exemplo, por eu não ter um professor de uma área específica dentro de sala de aula, isso foi positivo. E isso são elementos que também aparecem na minha prática hoje, quando eu organizo o trabalho dos alunos, não com essas equipes, mas dividindo funções, colocando eles como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem a partir da minha mediação. (Professor Lucas).

Esse sistema metodológico com a composição de equipes para coordenação, socialização, síntese e avaliação, orientadas pelos professores monitores, mesmo sendo realizada neste sistema de telecurso, em que os professores não eram licenciados nas diversas áreas específicas que tinham que coordenar, possibilitou uma participação ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, ensejando iniciativa e autonomia, visto que toda semana o fato de estar em uma equipe diferente com colegas diferentes os fazia interagir, desinibir-se e vencer as inseguranças na comunicação oral. Sendo assim, tem-se que se refletir como estão sendo desenvolvidos os processos de ensino e aprendizagem atualmente, se é dada a oportunidade do discente ser protagonista de sua aprendizagem ou este apenas fica sentado

na cadeira escutando o professor falar por mais de uma hora, anotando para depois reproduzir nas provas.

Minhas experiências lúdicas ao longo da minha vida, eu tive experiências riquíssimas, *os meus pais eram pessoas que sempre valorizaram a brincadeira a gente sempre teve muito brinquedos não estruturados, tínhamos poucos brinquedos industrializados, mas tivemos jogos que eles brincavam também com a gente*, palavra cruzada, dominó, baralho, ping pong, bola, mas a gente brincava muito com caixinha vazia, a gente criava muita brincadeira, *eu lembro de aniversário de boneca que eu fazia*, eu não lembro se eu tive a minha mãe como modelo, mas eu lembro que eu fazia o bolo de aniversário da boneca, ela cortava uma banana em rodelinha e empilhava aí roubava alguma coisa da dispensa, como leite em pó ou um pouquinho de farinha láctea, para botar em cima do bolo, espetava um palito de fósforo, convidava as minhas amigas para trazer as bonecas para cantar parabéns, aí tinha, eu lembro bem de vidrinho vazio, retalho de tecido, coisas assim que traziam para as bonecas. *Muita brincadeira de rua*, brincadeira de pega-pega, bandeirinha, esconde-esconde, 31, sete pecados, brincadeira de roda, muita brincadeira de roda, muita mesmo! Canções de ninar que eu considero que a minha mãe cantava desde sempre, quando faltava energia minha mãe gostava de cantar com a gente. Vôlei, é isso da minha experiência pessoal, em casa e na rua. *Na escola eu tive muito pouco experiências de brincadeira, pré-escola eu comecei a fazer e eu não fui mais porque tinha uma menina que me batia, eu só voltei para fazer a chamada alfabetização, na época, eu brincava muito pouco na escola não tinha praticamente espaço, só tinha um escorregador e era muito disputado, eu tinha muito medo de cair, as crianças me empurravam, eu era uma criança muito mole, na minha rua onde eu brincava, eu brincava com todo mundo*. Mas eu não era uma dessas de correr, eu era de brincar, de bicicleta, elástico foi com os meus filhos, eu brincava com eles, sim depois como mãe também brincava demais com eles. Na escola, eu lembro que teve um passeio no Dia das Crianças a gente foi para um parquinho que ficava ali perto do antigo aeroporto, aí eu lembro que fui naquele gira gira, aquela roda que fica girando, eu lembro até que eu caí, foi péssimo, eu fui muito animada para brincar, mas foi muito ruim a experiência. *Na escola, aí já adolescente a gente brincava de carimba e eu sempre fui muito envolvida em esporte, joguei vôlei, basquete, carimba, handebol e a gente fazia apresentações, brincava muito de mímica, de adedonha quando era criança. E as minhas brincadeiras de infância, eu brinquei com os meus filhos, brincava de casinha, de cozinhar, carrinho, fazer brinquedo, brincar com terra, na praia fazer castelo, castelo de areia, enfeitar com sementinha*. Na Educação Básica, eu fui professora da Educação Infantil por um semestre só, eu confesso a você que eu não lembro das brincadeiras, mas tinha brincadeiras com as crianças e eu gostava muito de brincar com elas. Ah pronto! eu lembrei de uma que a gente tinha um projetor de slide, não é esse projetor de slide atual, e lá tinha uns slides de umas figuras de uns peixes aí eu cria uma história, talvez fosse de alguma história mas eu não tinha o texto, então eu criei essa história. *E eu fiz uma sessão de cinema com as crianças, eu recortei com eles, papel, revista para ser o dinheiro e uns pedacinhos de papel para ser o ingresso, fiz tipo um trenzinho, com umas cadeirinhas, para ir de ônibus, de trem para o cinema e projetei. Então fiz todo um contexto, que era o contexto de ir para o cinema, eu lembro bem que todos os dias a gente brincava, todas as tardes, e fui também professora de quinta até oitava e ensino médio, só não fui professora de primeira a quarta série. Não tinha brincadeira. Já no ensino superior não, tem tudo isso que eu já falei para você. Então às vezes brincadeiras de apresentação e para mim o que se destaca mais é a leitura de histórias que tem uma dimensão lúdica muito forte, que não é, nem todo mundo reconhece como, uma brincadeira, mas tem uma dimensão lúdica importante é uma experiência lúdica.* (Professora Lívia. Grifou-se).

As experiências lúdicas iniciam no ambiente familiar, no diálogo afetoso, nas interações, nas brincadeiras com os pais, que vão além de um brinquedo caro e estruturado

que sacia os ideais consumistas da sociedade capitalista. A ludicidade vai além destes objetos, que têm uma função definida e direcionam a brincadeira, uma vez que o mais importante na brincadeira é a construção, aumentando o seu repertório criativo e inventivo, e a ludicidade vai além da ação brincante.

Nessa realidade, os brinquedos não estruturados proporcionam um mundo de fantasia, imaginação e criatividade para a criança, sejam potes, tampas, retalhos, caixas, latas, cones, canudos ou folhas, pois valem muito mais do que os industrializados, pois não têm limites aos seus materiais e modo de usar. Os industrializados ou estruturados, por sua vez, se limitam quanto ao gênero e o modo de usar, rotulando brinquedos com os quais os meninos e as meninas vão brincar e deixando as crianças pobres excluídas, pois nem todos os pais têm condições financeiras para comprar tais brinquedos.

Os jogos e as brincadeiras, no que lhe concernem, ajudam as crianças a vivenciar regras preestabelecidas. O jogo palavra-cruzada consistia em preencher os quadradinhos com palavras, utilizando-se das dicas para descobri-las. As letras destes vocábulos deviam se combinar em novas unidades de ideia, tanto na vertical quanto na horizontal. Dominó, no que lhe diz respeito, é um antigo jogo de mesa que é jogado com duas a quatro pessoas e envolve 28 peças com números dos dois lados. O objetivo do jogo é colocar todas as suas pedras na mesa antes dos adversários e marcar pontos, ou seja, é dar seguimento a peças que são jogadas no centro da mesa e ser o primeiro a se livrar de todas as suas peças. O baralho, por sua vez, é um conjunto de cartas ilustradas e numeradas; o principal baralho, de 52 cartas, em uso atualmente, inclui 13 cartas de cada um dos quatro naipes franceses, paus, ouros, copas e espadas, com cartas de figuras. Cada naipe inclui um ás, que descreve símbolo único de seu naipe, muitas vezes apenas o ás de espadas, um rei, uma rainha e um valete, cada um representado com um símbolo de seu naipe, com valores de dois a dez, com cada cartão mostrando o número de símbolos de seu naipe. Ademais, os baralhos comerciais, geralmente, incluem dois coringas. Em adição, o tênis de mesa, também conhecido como pingue-pongue, é o jogo em que duas pessoas ou duplas usam raquetes de madeira para passar uma bolinha de um lado a outro de uma rede instalada no meio de uma mesa.

As brincadeiras de faz de conta possibilitam à criança interpretar o universo adulto, considerando suas necessidades e possibilidades. Essa brincadeira citada pela professora, de fazer aniversário das suas bonecas, de fazer o bolo de aniversário da boneca com uma banana cortada em rodela e leite em pó e com suas amigas para trazer as bonecas para cantar parabéns e presentes que eram vidrinhos vazios, retalhos de tecido, era a pura essência do brincar que as crianças perderam. Hoje elas ganham um aparelho celular e passam

horas nas telas; atualmente, não ficam felizes com coisas simples, não se permitem mais imaginar, querem os brinquedos caros, não exploram mais a natureza e não se admitem criar, na simplicidade, formatos de representação da realidade.

As brincadeiras de rua, na atualidade, estão praticamente extintas, o que é lamentável, pois brincar ao ar livre é proporcionar uma variedade de situações em que se terá a autonomia de escolher os riscos que se quer correr, gerenciá-los e aprender com eles. O pega-pega consiste em uma pessoa ser escolhida para ser a pegadora, e as outras têm que correr e se esconder para não serem pegas. Quando alguém é pego, vira o próximo pegador. A brincadeira bandeirinha, no que lhe concerne, é formada por dois grupos com o mesmo número de pessoas, e um dos participantes tem que desenhar uma linha no chão, para dividir a área em dois campos. No fundo de cada campo, é desenhado um círculo, e uma bandeira, representando o time, é colocada dentro dele. Quando uma criança grita “Bandeirinha arreou!”, um time tem que roubar a bandeira do outro e trazer para o seu campo.

No esconde-esconde, no que lhe diz respeito, há uma criança que será o pegador, que conta até um certo número, com os olhos fechados, e há outras pessoas que se escondem. As pessoas que se esconderam, ao serem achadas, têm que correr e voltar ao lugar onde a primeira pessoa contou e bater no ponto de partida, antes do pegador, falando uma frase, como: “1, 2, 3! (nome de quem bateu)” para se salvar, caso contrário torna-se o pegador. Na brincadeira 31, uma pessoa se esconde e as outras vão procurar. Quem achar se esconde com ela, até todos ficarem escondidos juntos. O último a descobrir o esconderijo tem que pagar um mico. Na brincadeira de sete pecados, várias crianças se reuniam. Formando-se um círculo com várias crianças, uma delas era encarregada de jogar a bola para o alto e, ao mesmo tempo, falar o nome de alguém da turma. A pessoa que fosse chamada tinha que ficar e apanhar a bola, enquanto todos os outros deveriam correr para o mais longe que conseguissem. Assim que o participante escolhido pegasse a bola, ele deveria gritar para que os outros parassem de correr e todos deveriam ficar parados onde estavam. Quem estava com a bola na mão dava sete passos e tentava acertar com a bola quem estivesse mais perto. Se acertar, a criança pega a bola e joga em outra criança antes que todas entrem no círculo e recomecem a brincadeira. Quem tiver, então, sete pecados, ou seja, for acertado sete vezes, terá de pagar uma “prenda”.

As brincadeiras de roda são realizadas com cantigas folclóricas e populares, onde os integrantes brincam, dançam e cantam em roda: ciranda, cirandinha, peixe vivo, a canoa virou, fui no Tororó, batata quente, escravos de Jó e tantas outras, em que as crianças cantam, brincam, segurando as mãos dos amigos na roda. Na infância, também brincou de mímica e

de “adedonha”. Na mímica, a criança usa o corpo para se comunicar, tendo a oportunidade de experimentar variadas maneiras de comunicação. Na “adedonha”, desenvolvem-se conhecimentos gerais e específicos, assim como a concentração, a memória e a velocidade no raciocínio e na escrita, pois escolhe-se uma categoria ou tema e todos dizem “adedonha” e colocam o número de dedos que quiserem à mostra. Depois, contam os dedos como se cada um deles fosse uma letra do alfabeto. Depois de contar, os participantes têm que dizer palavras com a última letra mencionada na contagem, para pontuarem no jogo. E, assim, vai se escrevendo as palavras, e vence quem tiver mais pontos. Outra forma, para as crianças que ainda não sabem ler, é depois de contar: os participantes têm que dizer palavras com a última letra até alguém errar, e quem errar leva um tapa com dois dedos.

Na Escola, conforme relatado pela professora, quando ela era criança, a escola não tinha praticamente espaço, só tinha um escorregador e era muito disputado, e que as crianças a batiam. Então o espaço escolar não lhe foi lúdico naquela época. Na adolescência, porém, esta desfrutou de outras brincadeiras na escola, que envolviam esporte, como vôlei, basquete, carimba e handebol. E, uma vez feita mãe, levou tudo isso para a criação dos seus filhos, brincando com eles.

Esta professora também amplia a pergunta, por meio de sua resposta, já contemplando o que seria indagado posteriormente, ao falar da sua experiência como professora e das vivências lúdicas, rememorando sua prática. Retrata que fez uma brincadeira de faz de conta com as crianças, em que, em uma sessão de cinema imaginária, recortou, com as crianças, papel para ser o dinheiro e uns pedacinhos de papel para ser o ingresso, fez um trenzinho, com cadeirinhas, para irem de ônibus, de trem para o cinema, e projetou no retroprojetor imagens para remeter a um filme. No Ensino Fundamental e Ensino Médio, não realizou brincadeiras, mas, no Ensino Superior, onde atua há mais de 18 anos, faz brincadeiras de apresentação e a leitura de histórias que têm uma dimensão lúdica para este público que está se formando para ser professor. A *contação* de histórias é vista como brincadeira, por ser algo que encanta, envolve e inclui encenação, ajudando a reinventar o espaço da sala de aula, tornando-o mais divertido e atrativo aos sentidos. Por tudo isso, percebe-se parte do universo da cultura lúdica e da sua importância nos mais diversos momentos da vida, bem como na formação escolar e universitária, dando vida e sentido a tudo o que se realiza.

Temos de redescobrir o exercício da docência quando nos propomos a trabalhar com o universo da cultura lúdica, pois adentramos num campo simbólico no qual as ações não são apenas expressões de necessidades orgânicas ou biológicas, elas traduzem linguagens, vontades, emoções. Redescobrimo a oportunidade de

entusiasmar, de sonhar, de fantasiar, de saborear o riso no trabalho do encontro educativo. (Almeida, 2014, p. 115).

Brincar possibilita, então, o vínculo com toda sua ação, imprimindo-lhe sentido, e, por isso, promove o autoconhecimento, tanto no docente como no discente, conduzindo à ludicidade. Tendo em vista estes aspectos, foi solicitado aos professores pesquisados que citassem experiências lúdicas vividas ou desenvolvidas em sua prática pedagógica, tanto na Educação Básica como na Educação Superior, e explicassem de que modo aconteceram. Veja-se.

As minhas práticas foram mais na Educação Superior, eu até mostrei lá no meu site que eu tenho esses momentos de criação de autorretrato, experiências de fazer releitura de obras artísticas, então foram momentos muito legais, de muita *ludicidade*, muito prazer, de muita alegria, eu via assim a empolgação da turma, de tá recortando, de tá recriando essas obras. (Professora Florinda).

Nesse sentido, foi descrito que as principais experiências lúdicas possibilitadas foram criação de autorretrato e releitura de obras artísticas, envoltas por alegria e prazer. O autorretrato nem sempre representa a imagem real da pessoa, mas como esta se vê, sendo uma expressão de sentimentos. A releitura de obras artísticas significa a criação de mais uma obra, ressignificando ou homenageando obra anterior, o que possibilita conhecer obras de arte em profundidade e, ao mesmo tempo, usar ao máximo a criatividade ao tentar recriá-las. Em acréscimo, outra professora exprime que:

Não tive tanta experiência na Educação Básica, mas eu me lembro de uma em que estava sendo feito um projeto sobre alimentação na escola e se estava levando legumes, frutas, verduras para sala de aula e discutindo sobre preparos, gastronomia, aspectos de como eles ajudavam, prejudicavam a saúde, enfim, de quando eles deveriam estar no prato, de formas de preparo. Aí eu lembro que tinha um monte de batata e a ideia era trabalhar sobre os alimentos e a batata que é um alimento que está em várias culturas, falar sobre isso, mas *as crianças começaram a brincar com as batatas, essas batatas viraram bonequinhos, colocaram palitinhos, desenharam olhinhos e acabou que a experiência foi transformada ali, eu vi a possibilidade ali de aproveitar a atividade para outro fim e essas batatas viraram personagens, para as crianças recontarem a história da Chapeuzinho Vermelho, que era a história que tava sendo trabalhada naquela semana, e aí teve um momento e aí elas construíram ali com as batatas e fizeram a contação da história e foi uma atividade que foi muito lúdica, tanto para mim quanto para os alunos por causa das aprendizagens que se geraram ali naquele momento, que eram alunos ali do Infantil V, primeiro ano do Ensino Fundamental, na perspectiva de hoje né porque ainda não era Ensino Fundamental de nove anos. No Ensino Superior, eu penso que é um momento muito lúdico, quando eu peço para os alunos fazerem experiências, investigações que envolvem crianças, então eu peço para aplicar testes piagetianos, e isso pode gerar momentos muito lúdicos nessa aprendizagem, para as crianças avaliarem ou para os alunos avaliarem a compreensão de texto das crianças, com base ali em alguns pressupostos teóricos, essa é uma atividade que pode ser muito lúdica. Do ponto de vista mais da ideia mais tradicional-lúdico, a gente faz ciclos de oficina de jogos, onde os jogos despertam muito interesse, momentos de elaboração de brincadeiras relacionadas ao conteúdo da disciplina que está sendo trabalhado. Eu penso que tiveram algumas atividades de elaboração e de reflexão sobre plano de aula, que*

foram momentos, para os alunos, bastante lúdicos, a elaboração de recursos didáticos também foram bastante lúdicos, a manipulação e a experimentação de recursos didáticos também foram momentos bastante lúdicos, a própria vivência de algumas brincadeiras para exemplificar possibilidades da BNCC, em algum momento, também foram momentos lúdicos. (Professora Lorena. Grifou-se).

A professora menciona uma atividade desenvolvida na Educação Básica, onde o centro seria trabalhar a alimentação, mas as crianças recriaram esta temática quando começaram a brincar com as batatas, as quais viraram bonequinhos; colocaram palitinhos, desenharam olhinhos e a experiência foi transformada. A professora teve uma atitude interessante, pois não reprimiu as crianças, mas aproveitou os desejos e a imaginação delas a fim de utilizar a atividade para outro fim, fazendo essas batatas virarem personagens, para as crianças recontarem a história da Chapeuzinho Vermelho, que estava sendo trabalhada naquela semana. Isso demonstra que a professora valorizava a autonomia das crianças e as colocava como centro do processo de ensino e aprendizagem, deixando que elas fossem protagonistas deste processo, o que tornou lúdico aquele momento, para ela e para as crianças. No que se refere ao Ensino Superior, é dito que as investigações envolvendo crianças, aproximando das crianças os estudantes (futuros professores), costumam ser lúdicas, assim como oficinas de jogos e elaboração de brincadeiras. No desdobramento das entrevistas, também foi expresso que:

Para citar um exemplo mais recente, quando eu estava para sair do meu último concurso, que foi na prefeitura de Fortaleza, eu estava no terceiro ano do Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais. E a minha última atividade com eles foi justamente uma atividade musical, que era focada no Dia das Mães, que a escola tratava como o Dia da Família, que eu acho bastante acertado. E eu escolhi uma música para trabalhar com eles e eles gostaram muito. Eles não conheciam a música, que é a música “Mais bonito não há” e eles adoraram a música, aprenderam a música inteira. E a gente desenvolveu junto uma coreografia, que não é o meu forte, mas eles foram também sugerindo alguns passos da dança para construir uma apresentação coletiva, com esse elemento musical e com a coreografia para apresentar às famílias deles. Então isso me marcou muito, para falar do Ensino Básico, e, no Ensino Superior, o que eu mais me recordo realmente são as músicas que eu trouxe para discutir algum elemento do conteúdo ou de articulação com algo mais recente das experiências sociais. Porque eu não consigo conceber o conteúdo de uma maneira desvinculada da nossa realidade concreta, da nossa realidade social. Então trouxe músicas de protesto, trouxe músicas vinculadas ao rock brasileiro. Uma das músicas que eu vou trabalhar agora no retorno, que eu justamente estava retomando o planejamento e eu vi que uma das alunas sugeriu, é a música Perfeição, da Legião Urbana, que tem uma crítica social muito intensa. E eu vou trabalhar com isso também, já estou ansiosa por isso. É algo que traz um elemento mais vivo para dentro da sala de aula. Lembro muito também de um dia que eu fui discutir o conhecimento popular, o conhecimento religioso e aí eu trouxe um trecho do Auto da Compadecida, que trazia pelo menos três formas, agora não me recordo direito, se são três ou quatro formas de conhecimento. Trazia algumas formas de conhecimento, formas diferenciadas do conhecimento, e era muito ilustrativa a forma com que os personagens ali do Auto da Compadecida traziam naquele trecho da cena. E foi muito interessante perceber que eu não precisei, os estudantes tinham feito a leitura anterior do texto, mas eu não precisei nem mediar muito esse momento para que eles

compreendessem quais foram os tipos de conhecimento mencionados naquela cena fílmica. Então assim, foi muito interessante, foi muito vivo, foi uma energia diferente ali naquela aula. Eles logo identificaram através do elemento artístico que eu trouxe ali naquele momento, o audiovisual. (Professora Rosa).

Menciona-se a organização de uma apresentação para o dia da família na escola, em que foi escolhida a música **Mais bonito não há** e que foi organizada uma coreografia. Percebe-se que esta é uma canção cheia de reflexões sobre a doçura da infância, acerca do sentimento de estar em casa, do olhar de criança no sol da manhã, da doce lembrança do sonho que tantos carregam no seu interior, da grandiosa beleza do abraço e do perdão, uma música que fala sobre a vida na sua plenitude, o que foi lúdico para a professora e para as crianças. No Ensino Superior, a música também enriquece a prática pedagógica, trabalhando-se com músicas direcionadas ao conteúdo ou até mesmo músicas desejadas pelos licenciandos. Como suplemento, trabalhou-se com o filme **Auto da Compadecida**, que debate temas atuais e que cercaram a história do Brasil, como a desigualdade social, o coronelismo, o cangaço, a religião, a seca e o influxo na vida dos nordestinos, a literatura, o teatro, os regionalismos, a pobreza e o analfabetismo. E tudo proporcionou uma aprendizagem lúdica, crítica e reflexiva. Outro professor também afirma que:

Existem experiências, houve práticas que na Educação Básica a maior parte da minha experiência foi como professor de Geografia. Então eu tentava tornar as minhas aulas lúdicas e o mais próximo, trabalhando conceitos geográficos, da realidade. Embora dentro de uma sala de aula eu não pudesse ter a realidade, porque a realidade toda não está lá, e, além disso, eu não tinha condições materiais, muitas vezes, para fazer aula como eu queria. Mas eu buscava usar os recursos, que eu tinha ou que eu poderia ter acesso, para tornar aquelas aulas mais dinâmicas, com o uso de cartazes, com o uso de dinâmicas de grupo. Vou citar, por exemplo, o seminário. Se eu fiz uso do seminário na Educação Básica, ele acontecia de um modo, mas a cada vez que eu colocava essa prática como uma das ações ou de ensino ou de avaliação, dependendo da perspectiva de como ele está sendo usado, eu tentava inovar para que não se repetisse o modo como ele acontecia. Isso também eu tenho feito aqui quando eu uso, dentro da disciplina, a prática do seminário. Não fica o seminário pelo seminário, o seminário é contextualizado com outras práticas, aqui mais singular, no Ensino Superior, com experiências de produção de um conhecimento. Por exemplo, se eu pedir que os alunos abordem determinadas temáticas na aula de pesquisa educacional, eu vou sempre associar a outra produção e que essa produção foi desenvolvida de modo sequenciado. (Professor Lucas).

Com os recursos passíveis de levar para a sala, no contexto em que estava acontecendo o ensino, este professor tornava as aulas mais dinâmicas, ou seja, inovava no processo de ensino, para suscitar a aprendizagem. Independentemente das maneiras de avaliar, a condução do professor e o envolvimento dos discentes dizem muito sobre como estão se sentindo e se a ludicidade está presente ou não neste processo. Desse modo, “Aprender na Universidade já não pode ser tão somente a repetição mecânica de conhecimentos, mas precisa incluir habilidades como a flexibilidade de pensamento, a



comunicação, o trabalho em grupo e a tomada de decisões nos processos.” (Imbernón, 2012, p. 51). Flexibilidade no pensamento, porque se faz necessário compreender, aceitar ou assumir as opiniões, ideias ou pensamentos de todos os que estão dentro da sala de aula; comunicação porque, nesse processo flexível, há trocas de variados saberes; trabalho em grupo é essencial, pois compreende unir diferentes pessoas que dedicarão todos os seus esforços, tempo, conhecimento e recursos; e avaliar tudo isso, por meio da reunião das aprendizagens e fazendo escolhas sobre o que deve continuar e o que não deve, procurando a melhor decisão.

Por conseguinte, foi indagado, no questionário, o que era inovação, tendo-se obtido as seguintes respostas: “*Inovação é mudança do que é tradicional ou corriqueiro, que tem um teor tradicional.*” (Professor Lucas. Grifou-se); “*Criação e aplicabilidade de conhecimentos novos.*” (Professor Filomeno. Grifou-se); “*Algo que surge de novo, reinventado ou criado (original) e que agrega um valor àquilo ao qual está ligado.*” (Professora Lívia. Grifou-se); “*Processo de criar ou transformar algo novo, usando alguma ferramenta tecnológica ou somente a imaginação e a criatividade.*” (Professor Florinda. Grifou-se); “*Criar algo novo.*” (Professor Luana); “*É algo que pode ser adequado a um novo contexto, ou seja, ser reformulado.*” (Professora Sofia. Grifou-se); “*Perspectiva de rompimento com a repetição de práticas tradicionais executadas sem reflexão constante e contínua. Contribuições diferenciadas exploradas a partir de novos ângulos e prismas.*” (Professor Rosa. Grifou-se); “*É trazer novas alternativas de resolução para os problemas sem afetar a condição de equilíbrio nas relações sociais, políticas e de oportunidades culturais entre seres humanos e nas relações sociais de produção entre seres humanos e a natureza.*” (Professor Milton. Grifou-se); “*Inclusão de alguma novidade em relação ao percurso anterior. Alteração de modos operatórios, modificação do curso em andamento.*” (Professor Graça. Grifou-se); “*Construir ou desenvolver algo novo, buscar fazer algo de maneira diferente, geralmente em resposta a uma demanda, ou visando a qualificação de um processo de modo geral.*” (Professor José. Grifou-se); “*Penso que a inovação é ação ou resultado de inovar, mas não creio que para isso seja necessário redescobrir a roda, desvalorizar descobertas anteriores, mas buscar sempre implementar diversificadas alternativas à prática pedagógica.*” (Professora Lorena. Grifou-se).

Nessas circunstâncias, conceituou-se a inovação de variados modos, ao afirmar-se que significa romper com o tradicional, criar ou transformar algo e trazer novas opções de resolução para os problemas. Em exposto contexto, inovação significa modificar as modalidades de atuação e, no que se refere à docência, envolve pensar e avaliar a prática com

vistas a propiciar mudanças que venham a ser significativas na aprendizagem. Estudo, reflexão, criação, pesquisa e valorização das diversas expressões, quais sejam: pintura, escultura, música, literatura, dança, arquitetura, cinema, fotografia, histórias em quadrinhos, jogos eletrônicos, são estratégias que levam à inovação na sala de aula. E esta deve ser valorizada nos variegados contextos, tanto na Educação Básica como na Educação Superior. E, quando esta formação inicial de professores é inovadora, há enlaces que conduzem a um sentimento de ludicidade. Para inovar, não necessariamente, será preciso construir algo ou fazer uma grande descoberta científica, sendo possível inovar com simples alterações nos jeitos de organização da atividade pedagógica de ensino, propiciando aulas de campo, metodologias de ensino diversificadas, aproveitamento dos diversos espaços da Escola, utilização de variados recursos que conduzam a uma maior concentração, dentre tantas outras maneiras.

Isto, no entanto, deve ser pensado com os discentes, conversando com eles e vendo que estratégias são propícias a se desenvolver para engajá-los mais no momento de aula, quais são os desafios que os impedem de estar bem na aula, como a sala de aula se tornaria um lugar leve e acolhedor, que conteúdos estão sendo de mais difícil compreensão e o que seria feito para assimilá-los. Logo, “[...] Cada professor deverá levar em conta o contexto onde desenvolve a aula para ver como estabelecer uma melhor comunicação com os alunos.” (Imbernón, 2012, p. 36).

Por consequência, também foi perguntado, no questionário, se os professores já tinham vivenciado experiências inovadoras, onde e de que modo aconteceram. Eis as respostas. “Sim, em disciplinas que historicamente são tidas como ‘disciplinas teóricas’, em que foram integradas atividades lúdicas como elemento mobilizador da docência.” (Professor Lucas. Grifou-se); “Só com atividades de pesquisa bibliográfica em seminários propostos.” (Professor Filomeno. Grifou-se); “Sim, em diversos momentos. Nas experiências de pesquisa, por exemplo.” (Professora Luana. Grifou-se); “Ex. Contação de história de livro infantil com fantoches, participação das crianças e, sobretudo, a caracterização da contadora e sua preparação para a entonação das vozes da narrativa.” (Professora Sofia. Grifou-se); “Sim.” (Professor José).

Sim. Durante uma formação com o *Teatro do Oprimido*, em Fortaleza, através de um projeto vindo do Rio de Janeiro. Durante essa formação havia muitas atividades lúdicas para mim inusitadas e que apontavam para uma sólida formação e que me ampliou a visão de mundo e me fez desenvolver vários aspectos pessoais. (Professora Lívia. Grifou-se).

Sim, nós, professores, estamos constantemente em busca de novos conhecimentos e

inovações para enriquecer nossas práticas pedagógicas. *Durante meu intercâmbio, tive a oportunidade de observar diversas práticas inovadoras, distintas daquelas com as quais eu estava familiarizada.* Por exemplo, recordo-me de uma professora que sempre fazia uma pergunta ampla sobre o texto que deveríamos ler na próxima aula, exigindo que realizássemos uma pesquisa sobre o tema. (Professora Florinda. Grifou-se).

Sim. É preciso ressaltar também que o conceito é subjetivo e não precisa de ações imensas e extraordinárias para se configurarem como inovação. *Recordo-me de participações no âmbito da pedagogia de projetos, que, considero um eixo deveras inovador.* (Professora Rosa. Grifou-se).

As experiências inovadoras (no sentido acima destacado) *são amplamente divulgadas por meio das pesquisas e no ambiente de sala de aula quando os docentes formulam coletivamente alternativas de superação do atual modo de produção e organização social.* (Professor Milton. Grifou-se).

Essa pergunta é um tanto difícil de responder. Penso na minha trajetória de aluna e vejo que eu não seria capaz de reconhecer quando um professor me fez viver algum tipo de inovação por ele proposta. Mas tenho algumas ideias sobre algumas delas. *Um professor, por exemplo, inovou ao ousar realizar uma revista acadêmica com bons artigos acadêmicos realizados com seus alunos, participei do conselho editorial da mesma). Na atualidade, não se pode deixar de perceber a introdução das tecnologias digitais nos curso das disciplinas.* A pandemia propagou o uso de Salas de aula virtuais, formulários digitais, dentre outros aspectos que não faziam parte do meu modo operatório e que hoje tento, cada vez mais, dominar. (Professora Graça. Grifou-se).

Sim, vou trazer o exemplo da escola em que lecionei onde havia um projeto de leitura, toda semana as crianças escolhiam um livro e deveriam anotar dúvidas de compreensão a serem respondidas por elas mesmas em roda de conversa com a professora. Uma atividade aparentemente simples, mas me encheu os olhos ver crianças de 5º ano debatendo a hora da estrela de Clarice Lispector, *o modo como a atividade foi conduzida despertou curiosidade, interesse e além disso, permitiu as crianças ampliarem suas habilidades de argumentação. O modo sistemático e frequente dessas rodas de debate sobre livro me pareceu inovador.* Para mim, enquanto docente iniciante, naquela época, foi uma grande inovação pensar o trabalho com a literatura desta forma.” (Professora Lorena. Grifou-se).

No que se refere às vivências inovadoras, são expressas variadas maneiras de conceber e viver uma experiência inovadora, sendo estas em espaços formais ou informais. Logo, a inovação fez-se presente na vida desses professores por meio de vivências com a ludicidade na sua formação, atividades de pesquisa bibliográfica em que se conhece e formula algo novo, em *contação* de histórias de livro infantil com fantoches, em uma formação com uma formação com o Teatro do Oprimido, no intercâmbio em Portugal com a oportunidade de observar diversas práticas inovadoras, também na pedagogia de projetos, no ambiente de sala de aula, na organização de uma revista acadêmica, na introdução das tecnologias digitais, assim como em um projeto de leitura em que as crianças escolhiam um livro, anotavam dúvidas de compreensão e iam debatendo em roda de conversa com a professora.

Disciplinas historicamente tidas como “disciplinas teóricas”, em geral, são inovadoras, quando proporcionam o envolvimento ativo dos alunos, rompendo com a ação de

simplesmente observar a aula expositiva do professor e tomar notas, ao haver participação, diálogo empático, consideração de vários pontos de vista, reflexão com o apoio de diversificadas perspectivas teóricas e espaço para que os alunos também conduzam determinados momentos da aula. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica é inovadora ao possibilitar esta imersão em distintos pontos de vista e conduzir o aluno a criar suas interpretações, levando-os também a escrever sobre e se tornar produtor de um conhecimento acadêmico e científico.

Ademais, experiências com pesquisas de campo são inovadoras porque possibilitam aos alunos refletir com amparo nas contribuições de vários sujeitos sobre problemas de pesquisa e, no diálogo com estes sujeitos, arrimando-se em procedimentos metodológicos, elaborar um saber e uma escrita acadêmicos. Isso é inovador, por propiciar a formação do professor pesquisador. *Contação* de história infantil também proporciona o contato com a inovação ao gerar saberes que tocam a sensibilidade, as expressões, as emoções tanto do contador, como dos ouvintes, sejam eles crianças ou adultos. O Teatro do Oprimido, no que lhe concerne, também tem potencialidades inovadoras na prática pedagógica quando proporciona aos espectadores tornarem-se protagonistas e transformadores da ação dramática, dialogando sobre temas opressores e, assim, demandando pela superação de problemas da realidade.

Nessa perspectiva, esta pergunta, lançada por uma das professoras do intercâmbio de uma das docentes pesquisadas, fazia com que em todas as aulas os discentes fizessem de modo prévio uma pesquisa, o que representou uma prática inovadora - dado que, na maioria das vezes, os alunos chegam às aulas julgando-se inferiores aos docentes e, a partir do momento que são convidados a se prepararem para o debate, nessa proposta tornam-se ativos e participantes. Em adição, projetos de extensão também são um jeito de inovar, pois permitem articulação entre Universidade e sociedade por meio de ações diversas. Na crítica a um sistema econômico que se baseia na propriedade privada, no lucro e no trabalho assalariado, também há inovação, pois se rompe com a conformidade e com a aceitação do sistema capitalista que está posto e se começa a desvelar suas artimanhas que escravizam o ser humano. Frente a isso, a própria inserção da tecnologia também é algo inovador se comparado a como era desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem no século passado. Além de tudo isso, despertar nos alunos a curiosidade, a reflexão e a argumentação é primordial e inovador mediante um processo de ensino que prioriza a memorização e reprodução dos conhecimentos em avaliações externas.

Todas essas experiências foram meios de alterar o modelo de ensino, no âmbito

do qual o professor transmite o conhecimento para os discentes em sala de aula, com ênfase na memorização, repetição de fatos e informações, e estes são apenas receptores do que o professor traz para a sala de aula. É preciso, desse modo, considerar que, “Quando estamos com os alunos há uma intencionalidade comunicativa: comunicar um conteúdo determinado [...] Mas esse conteúdo ocorre dentro de uma relação, de uma argumentação. [...]” (Imbernón, 2012, p. 65). Para aprofundar as respostas, também foi perguntado, na entrevista, o que os professores entrevistados compreendiam por inovação.

Inovação acho que é recriação, a gente nunca cria do nada, a gente tá sempre recriando, eu não posso dizer que eu faço algo que eu considero novo para mim, que eu não fazia antes, sempre tem uma pré-história, sempre tem um interlocutor, alguém que me disse alguma coisa e que eu juntei outras coisas de outras pessoas, outras ideias, outros pensamentos, outras experiências, conceitos diversos. Acho que é um amálgama de coisas que acontecem e que faz com que eu identifique uma experiência nova, diferente. (Professora Lívia).

Uma inovação não precisa ser, necessariamente, uma grande descoberta, mas, na maioria das vezes, tem relação com a transformação de um processo em curso, conduzindo a um ensino mais eficaz, sendo uma ideia que foi aplicada e que, tendo êxito, conduziu a uma mudança positiva nos processos de interação na prática pedagógica. Esta inovação sustenta práticas já em desenvolvimento, sendo um instrumento de, por exemplo, propiciar momentos diversificados de participação em meio a uma aula expositiva. Esta inovação, entretanto, também é passível de transformar, por completo, as metodologias, ao levar, por exemplo, os alunos à condução do processo, constituição de jogos, a *contações* de histórias, compartilhamento com a turma daquilo aprendido e como isso seria levado para a sua prática pedagógica.

A inovação ela ocorre quando eu transformo alguma coisa, quando eu crio uma situação nova, quando eu crio algo novo, quando eu passo de uma situação em que eu tenho um problema e eu quero resolver criando uma estratégia, criando uma situação nova, a partir de uma situação problema. (Professora Florinda).

Inovar envolve mudar materiais, recursos, metodologias, técnicas, modos de abordar o conteúdo, de estimular a participação dos estudantes, pesquisa de dinâmicas a serem aplicadas, tudo isso para atender as demandas provenientes das mudanças sociais. Isto porquanto a escola precisa acompanhar a evolução da sociedade, visto que esta atualmente é essencialmente informática e comunicacional.

Inovação é uma palavra que eu nem gosto tanto na educação, porque existe, às vezes, o uso dela como um jargão e o uso dela de forma rasa. Então, parece que tudo que envolve tecnologia acaba sendo inovação, tudo que envolve experiências com teorias, que estão em voga, acaba sendo inovação, mas a inovação para mim é entendida da forma mais básica de você gerar uma novidade. E, essa novidade, ela

não precisa ser a reinvenção da roda, pois, geralmente, se pensa que um professor tem práticas inovadoras porque ele criou um aplicativo, isso pode ser também inovação, mas eu sempre tento simplificar as coisas, no sentido de pensar que, em um curso em que os alunos nunca deram aula, fazer com que os alunos comecem a dar, fazer a experiência de ministrar aulas práticas para as crianças, no meio do semestre não só no fim, é uma inovação, dentro daquele contexto. Trazer possibilidades que são novas a uma cultura e, por exemplo, trazer a possibilidade de um aluno revisar o texto de um colega, isso não é algo tão complicado, mas pode ser inovador, porque já se sabe que a revisão textual é tão importante quanto a própria escrita textual para o processo de aprendizagem sobre a própria escrita em si, porque gera um momento de reflexão. Então isso pode ser uma inovação. (Professora Lorena).

Inovação é a criação, é fazer talvez algo semelhante, mas com sutis mudanças, no fazer criativo, conduzir à transformação de certas ações em desenvolvimento. Como citado, transformar um discente em docente é algo inovador, ainda mais no meio do curso, pois aquele estudante ainda não tem a identidade profissional formada e a constituirá por meio das mais distintas modalidades dialogais e das experiências que viveu durante toda sua trajetória. Conduzir os discentes a revisar textos dos colegas, além de ser inovador, é também um jeito de promover a interação dos alunos e colaborar para a elaboração da aprendizagem coletiva.

Olha, inovação para mim é você buscar romper ou buscar afrontar o tradicional. Existem modos para pensar a docência, por exemplo, existem modos canônicos de você ministrar uma aula, pensando inclusive historicamente o modelo expositivo é o que a gente consegue pensar assim de imediato, de algo que represente o modelo tradicional de ensino. Então quando você busca inovar, no âmbito da pedagogia, você busca trazer uma disrupção nesse modelo, por exemplo, utilizar práticas mais ativas, metodologias ativas que convidem o estudante a ser protagonista do seu próprio aprendizado, quando eu busco valorizar a participação desse estudante dentro de sala de aula, quando eu parto, quando eu vou pautando a minha narrativa a partir do que é falado pelos estudantes, além de valorizá-lo dentro da aula, eu também posso ir construindo essa rede entre o que ele fala e os conteúdos, valorizando as experiências prévias. Eu acho que a inovação ela tá muito ligada a metodologias mais ativas em sala de aula e penso sim que os recursos lúdicos estão diretamente relacionados a um potencial de inovação, pedagogicamente falando. (Professora Rosa).

Aqui fica explícita a ideia de que inovar é afrontar o tradicional, valorizando as experiências prévias dos estudantes. Por isso, inovação e criatividade ocorrem de modo simultâneo. Inovação e criatividade são conceitos distintos, mas que estão completamente inter-relacionados. Com a criatividade, leva-se para a sala de aula ideias, conceitos e estratégias novas ante os problemas enfrentados, sendo então algo que inicia no abstrato, desde os conhecimentos e vivências anteriores, e vai se ampliando com novas experiências, sendo flexível. Já a inovação envolve implementar ideias e modos de ação ou modificar as que já estão em vigor, com o intuito de propiciar melhorias e resolver problemas, atendendo a necessidades educacionais.

Inovação eu tenho como sinônimo mudança. Então, inovação eu não associo a uma tecnologia, mas a uma reestruturação, uma mudança de pensamento, uma mudança de postura. Então, quando eu penso sobre uma prática que eu fiz e eu vejo que aquela prática não está atingindo os objetivos que foram planejados para a aprendizagem dos alunos e na aula seguinte eu reestruturo, isso é uma inovação. É eu ter insights do que posso fazer para melhor desenvolver o meu trabalho. (Professor Lucas).

Inovação visa a romper com as maneiras tradicionais de compreender a relação entre docente e discente, os conteúdos ensinados, a Escola e a Universidade, sendo uma mudança de pensamento e de atitude, haja vista os objetivos propostos. Envolve, nesse sentido, criar um jeito novo de pensamento, em que se considere a mudança constante, para a melhoria contínua das práticas pedagógicas mediadas.

Por esse motivo, foi perguntado no questionário se é possível inovar na docência universitária e como isso aconteceria. Os professores pesquisados responderam que: “Sim, *por meio de práticas e metodologias lúdicas.*” (Professor Lucas. Grifou-se); “Sim, *estimulando a leitura e aplicabilidades de novos conhecimentos adquiridos.*” (Professor Filomeno. Grifou-se); “Sim, entendo que *a inovação parte de um problema* que precisamos resolver para modificar algo e melhorar nossa vida profissional.” (Professor Florinda. Grifou-se); “Sim, *a melhor forma de inovar é causando mudanças na vida dos alunos.* Fazer com que aquela vivência, naquela disciplina, seja algo marcante e com efeitos para a vida, independentemente do método utilizado.” (Professora Luana. Grifou-se); “Já contemplei.” (Professora Sofia); “Sim. *Promovendo uma prática sempre reflexiva, questionadora e problematizadora de forma contínua.* Partir e valorizar o conhecimento/experiências discentes.” (Professora Rosa. Grifou-se); “Com base no princípio acima destacado sim, *sempre apresentando alternativas ao modelo de produção e organização social vigente,* que oprime e explora a grande maioria das populações locais e global.” (Professor Milton. Grifou-se); “Sim, é possível! *Com metodologias.* Penso que uma grande inovação é desenvolver metodologias que aproximem a Universidade da realidade social.” (Professor José. Grifou-se); “Sim, *buscando ampliar oportunidades de aprendizagem, diversificando-as, testando-as e adequando-as aos interesses do público.* Se os jogos digitais são uma grande fonte de interesse, o uso de plataformas de gamificação, pode ser uma alternativa, por exemplo.” (Professora Lorena. Grifou-se).

Sim. *Ao nos colocarmos disponíveis à mudança e à recriação da prática,* a inovação deve, inevitavelmente, acontecer, sobretudo se também nos abrimos ao diverso e ao diferente. É preciso correr o risco e também assumir atitude investigativa crítico-reflexiva. (Professora Lívia. Grifou-se).

Sim, em qualquer lugar. *Tomada em sentido amplo, até a proposição de uma nova*

*disciplina representa uma inovação. A alteração de bibliografia, a utilização de recursos pedagógicos não utilizados, também poderiam ser considerados como tal. A própria legislação contribui pra práticas inovadoras.* Neste ultimo caso é possível perceber como na formação do pedagogo, atualmente, está sendo requerida atividades extensionistas. (Professora Graça. Grifou-se).

Os sujeitos da pesquisa apontam distintas modalidades de inovar na docência universitária, com procedência em práticas e metodologias lúdicas, mais conhecimentos adquiridos, resolução de problemas, causando mudanças na vida dos estudantes, na reflexão, questionamento e problematização da realidade social e sua inter-relação com a educação, ampliando oportunidades de aprendizagem, na mudança e na recriação da prática, nas atividades de pesquisa e extensão. Por esse ângulo, inovar na docência universitária significa pensar que se é capaz de fazer algo diferente, melhor, significando estratégias que transportem os discentes a se engajarem mais no processo de ensino, a questionarem mais os conhecimentos, levando ao debate e ao senso crítico, gerando amplitude de mudanças no percurso formativo, ao enxergar cada componente curricular como indispensável para a formação.

Em ditas circunstâncias, significa possibilitar aos alunos que experimentem uma sensação de liberdade e um estado de plenitude e entrega total, aspectos inerentes à ludicidade, também conducentes à inovação. Assim como o próprio processo de conhecer mediante a leitura dos textos acadêmicos, outros pontos de vista sobre teorias educacionais são havidos como vivências inovadoras na docência universitária, porquanto auxiliam na formação do senso crítico, enriquecem o vocabulário e aguçam a curiosidade, percebendo-se que nunca se é detentor de todo o saber e que a formulação do conhecimento é incessante.

Nesse sentido, considerar os problemas capazes de estimular o desenvolvimento de pesquisas e planejar processos investigativos, tendo como base aportes teórico-metodológicos, também são práticas inovadoras no Ensino Superior, ao suscitar uma formação inicial de professores reflexiva, questionadora e problematizadora, que conduz a refletir também sobre o modelo de produção e organização social vigente. Em complemento, inovar no Ensino Superior, também implica considerar variadas metodologias e recursos para atender ao público diverso, que chega à Universidade, com vistas a possibilitar uma formação crítica e reflexiva, ao fazer com que os docentes sejam sempre disponíveis à mudança e à recriação da prática.

Processos inovadores, por isso, não precisam estar necessariamente envoltos por metodologias ativas ou tecnologia, pois inovar diz respeito aos modos de pensar e agir, sem limitar-se ao presente. Portanto, acredita-se que “A análise das situações de sala de aula é



estratégia que fornece dados para a reflexão porque ajuda o futuro professor a pensar e a investigar possibilidades de resolução e problematizar para que possa levantar hipóteses e buscar novas alternativas de ação.” (André, 2016, p. 118).

Na entrevista, indagou-se como a inovação repercute na sua aprendizagem e na de seus discentes. As respostas estão à continuidade: “A inovação favorece o processo de fortalecimento da produção do conhecimento. Portanto, a inovação é a base sobre o ensino, sobre a aprendizagem.” (Professor Lucas). É a base do ensino e da aprendizagem, por estes serem dinâmicos, vivos e criativos, pela necessidade de frequente atualização, mudança e transformação dos modos de fazer para atender ao público diverso que chega às escolas e às universidades; um público que, na maioria das vezes, também sofre com as condições econômicas e sociais, ao terem que trabalhar para o sustento e acesso à Universidade, o que implica uma formação dinâmica com vistas a inseri-los efetivamente no diálogo, considerando seus modos de vida, desejos, sonhos, medos e inseguranças, e possibilitando o afeto e a escuta sensível neste ambiente formativo. Assim, inovar no Ensino Superior significa imergir no contexto dos alunos e conhecer o que a eles encanta e envolve para que o ensino contribua com a formação cidadã destes futuros professores, levando-os também a considerar e valorizar, em sua futura prática, a dimensão humana. Nessa linha raciocinativa, outra professora aponta que:

Eu acho que a primeira coisa, a primeira coisa eu penso, é que ela me faz muito bem autoestima, inovar, criar, eu acho que tem como base a criatividade, a inovação, isso passa por uma experiência prazerosa, do processo criativo. Se eu experimento no processo criativo prazer, a tendência é que essa atitude inovadora ela seja fortalecida, o que eu entendo é que o ser humano, pela experiência prazerosa, acabar alimentando um desejo de ser repetido. Mas eu também não posso ser só guiado pelo princípio do prazer, digamos assim, eu preciso compreender como é que isso repercute também na aprendizagem dos meus alunos que estão relacionados aos meus objetivos em cada componente curricular ou nos projetos que eu coordeno, mas via de regra isso repercute muito no envolvimento deles para os estudos e a mim também. Mas nos alunos eu considero, particularmente, que permite muito engajamento para estudar, para produzir resumo, por exemplo, como eu tenho também proposto aos estudantes que em vez de simples relatórios, para me entregarem, eles produzam resumos para participarem de eventos e apresentarem seus trabalhos e tal. Eu acho que mais é no envolvimento. (Professora Lívia).

Inovar, com efeito, não depende exclusivamente da aplicação de novas tecnologias, pois inovar prescinde do uso das tecnologias da informação, que realizam o armazenamento, o processamento, a utilização e a transmissão da informação trazendo soluções com base em recursos computacionais. Inovar passa por uma experiência prazerosa, do processo criativo, acontecendo quando se muda determinada parte do processo educativo

que não está contribuindo para o êxito, levando em consideração os desejos dos estudantes. Sendo assim, relata-se que:

Olha, *eu vejo eles assim bem animados*, por exemplo, é semestre passado eu fiz uma, sempre antes do momento da aula mesmo a gente ficava um pouquinho, eu falei para ele que a gente não precisava usar as carteiras, que eles poderiam trazer tapetes, almofadas, que iria ficar no chão. Então, assim, já foi uma desconstrução enorme né, tipo assim, E aí é muito engraçado vê esse engessamento do corpo, vê o quanto que esse se sentar na cadeira é algo assim tão engessado. Sempre tinha uma mandala e a gente deixava materiais que a gente ia usar, no começo nós fazíamos, eu não vou falar que era prática de yoga apesar de ter formação né, mas *a gente fazia momentos de consciência corporal, respiração, de fazer tocar o outro, e eu sempre perguntava “Vocês já se tocaram? Vocês já olharam o outro que está do lado? Olhe para o seu colega, toque no seu colega!”* E, às vezes, assim, no começo, eu senti um pouco de resistência. E logo depois eles responderam de forma bem positiva, em relação às práticas, no final do semestre eu pedi um portfólio sobre as vivências, que eles fizessem colagens sobre o que eles estavam sentindo. E o portfólio foi muito bacana, sabe?, porque eles falavam assim “Professora, olha eu fiquei muito triste porque teve um feriado e a gente não teve a nossa prática de aula porque é quando eu venho para sua aula e esqueço do mundo!” E isso foi muito marcante para mim. Porque, às vezes, o aluno não consegue sair do mundo para entrar em sala de aula, e eles falaram isso né, então nós tivemos várias situações no âmbito dessa disciplina que foram situações bem marcantes né para mim. Eu tenho notado assim e, principalmente depois da pandemia, que nós passamos a viver uma epidemia de saúde mental e de adoecimento mental e os alunos trazem situações de adoecimento mental muito grande. E, por isso, muitas vezes não é só saber do conteúdo que vai dar conta, tem que dominar todas essas questões. E também eu tenho uma certeza muito forte que *nós não temos esse controle, enquanto professor, de dar conta de todas essas demandas que os alunos trazem, inovar e pensar em várias estratégias de inovação, porque também nós precisamos desse suporte, psicológico, afetivo, mas a gente precisa entender que a docência é uma relação humana, é uma relação de pessoas e pessoas que têm um corpo inteiro. Tem o corpo, tem a mente, tem sentimentos, tem situações que precisam também dar conta.* E eu tenho o site ateliê docentes, que está em construção, onde eu apresento práticas que desenvolvi, porque acredito que *refletir sobre a docência por meio de mapas afetivos implica criar redes de afetos que atravessam os diversos espaços escolares, promovendo uma experiência compartilhada com e pelo outro, fundamentada nas relações e encontros que a sala de aula proporciona.* São práticas com alunos, onde há vários trabalhos sobre saberes existenciais, os modos de vida, tinham alunos que trabalhavam em oficinas, alunos indígenas, vários contextos, e para mostrar quem eles eram, tem-se também trabalhos de releituras de obras clássicas, são atividades que eu procuro dar visibilidade de quem são esses alunos e trazer eles para a sala de aula, promover assim a participação, quando eles assim sim se percebem nas fotos, então eram bem bacana, que foram também registros da Universidade. Eu estou atualizando esse site, porque já teve outras e outras experiências que eu não documentei e então é algo que eu tenho muita vontade de fazer né. E também está registrado o lugar que eu nasci, na zona rural, todas as experiências que eu tive para chegar na Universidade. (Professora Florinda. Grifou-se).

Essa experiência relatada pela professora demonstra como práticas inovadoras são conducentes à ludicidade, pois o fato de esquecer-se do mundo já privilegia esta comparência, à aula, do corpo e da mente, razão e emoção. *Ex-positis*, os momentos de consciência corporal possibilitam desenvolver o equilíbrio por meio do autoconhecimento das sensações e das percepções corporais, demais de contribuir para conhecimentos sobre si e o outro, desde características biológicas, adquirindo uma imagem global do próprio corpo na ampliação de

experiências sensoriais, expressivas, corporais. A preocupação com a saúde mental dos estudantes, por sua vez, demonstra que esta professora tenciona, realmente, orientar sua prática para a realidade dos discentes. Uma fala marcante é quando se diz que não se tem esse controle, postado como professor, de todas essas demandas que os alunos trazem, para sempre inovar e pensar em várias estratégias de inovação, porque os próprios docentes também precisam de suporte, psicológico, afetivo. Algo essencial, todavia, é ver a docência como uma relação humana e considerar o discente com todas as suas dimensões humanas, transposto à cognição, criando-se redes de afetos. A professora demonstra que documenta sua prática em um *site* e isso é importante para colaborar com a prática de outros professores que venham a acessar seu sítio da internet, uma vez que nele está registrada sua trajetória pessoal e profissional. Esse fato de documentar a prática já é algo inovador, pois promove a reflexão sobre todos os caminhos trilhados na docência e como se foi mudando no decorrer dos anos. Nessa perspectiva, afirma-se que:

Acho que essa possibilidade, que a inovação pode trazer, de rupturas, pode repercutir no sentido de motivação, no sentido de tornar mais próximo a possibilidade de propiciar um momento lúdico, uma experiência lúdica, então acho que existe essa possibilidade, mas eu não vejo a inovação como mudando tudo o tempo todo né. A inovação pode vir inclusive de eu inovar, refletindo sobre minha própria prática, eu inovar fazendo algo diferente, aí no sentido mais raso do inovar. Então eu penso que, no sentido de buscar fazer diferente, sendo ali dotado de significado e sentido, isso sim pode gerar possibilidades de aprendizagens de maior qualidade e mais duradouras. (Professora Lorena).

Uma ação pedagógica nova ou melhorada que promove o ensino/aprendizagem, sendo adaptável aos variados contextos, aos interesses e às necessidades dos estudantes, é suscetível de ser havida como prática inovadora. Com vistas à prática da inovação, devem-se considerar as características das diversas turmas, escolhendo a abordagem apropriada para o grupo de alunos que está lecionando naquele determinado semestre. Outra docente indica:

Inovação é um conceito que eu me identifico, é claro que é difícil a gente apenas inovar em sala de aula e difícil a gente apenas trazer um ensino tradicional pra dentro de sala de aula, hoje em dia. O mais comum é que a gente vá fazendo ali um entre-meio entre essas práticas, então, quando eu observo uma possibilidade de inovação, eu busco trabalhar com ela, trazer recursos lúdicos, como eu falei, pra mim é uma inovação e eu busco trabalhar com esses elementos em sala de aula. Por exemplo, um elemento inovador, que eu considero dentro dos recursos lúdicos, que são obras de arte, eu nunca trabalhei com obras de arte no Ensino Superior como recurso lúdico, mas eu posso vir a trabalhar. Então, essas concepções de docência inovadora, de práticas lúdicas, tudo isso eu não considero que seja algo hermético, vai depender muito das experiências que nós professores temos, das experiências que nossos alunos têm e isso vai se modificando. Então a possibilidade de trazer práticas docentes mais inovadoras pra mim é sempre algo que está no horizonte, mas isso vai depender muito do feedback, do diálogo que eu tenho com os estudantes, mas o importante é destacar que elas não são herméticas, elas podem sofrer

modificações e essa característica dinâmica, pra mim, é muito característica da prática docente. (Professora Rosa).

Enxergar a aula como dinâmica significa estar aberto à inovação na prática pedagógica, pois se vê a aula de uma maneira expandida, ampliando as possibilidades de aprendizado, estimulando a criatividade dos discentes e suscitando a compreensão de problemas reais que compõem a profissão que eles estão se preparando para exercer. Inovar na Educação e, de modo mais específico, na formação de professores, por meio de mudanças na docência universitária, é um expediente para se alcançar os objetivos propostos pela Universidade na formação dos futuros docentes. Isso é essencial, pois “[...] um professor é criativo quando consegue reelaborar sua experiência de ensino (teoria, métodos, estratégias de aula, recursos, avaliação) e ainda, quando consegue fazer com que seus alunos reelaborem o conhecimento-contéudo.” (Porto, 2014, p. 161). Sob esse jeito de enxergar, perguntou-se, na entrevista, qual a diferença entre **ludicidade** e **inovação**. As respostas estão sequenciadas.

*Para mim a ludicidade eu acho que ela é uma dimensão que vai atingir mais os nossos sentidos, a nossa sensibilidade, e a inovação é o ato de produzir alguma coisa, é o ato que gera um produto. Gera um determinado produto que pode ser a estruturação ou é o produto, também a estruturação de uma aula, por exemplo, a criação de uma atividade como o Observatório da Cultura Infantil ou como a brinquedoteca itinerante, e, de um modo geral, essas ações elas estão relacionadas a atingir um objetivo específico. Eu acho que elas são mais marcadas pela objetividade e a ludicidade mais pela subjetividade. A ludicidade eu acho que é mais do que eu experimento, do que eu sinto, em termos do que eu experimento subjetivamente, e a inovação é daquilo que eu faço, aquilo que eu produzo. Mas estão relacionadas, porque a ludicidade me move para a produção inovadora. Se for para citar um exemplo, contar histórias ou a Literatura Infantil ela tem a dimensão lúdica, isso que eu experimento, com essa perspectiva lúdica da Literatura Infantil, ela me move a construir uma ação que eu considero inovadora que é a Mostra do Livro Infantil. Que é pensado, que tem todo um planejamento, um conjunto de ações, tem um passo a passo que vai gerar essa mostra que é uma atividade inovadora dentro do meu processo de docência. É assim como eu compreendo. (Professora Lívia. Grifou-se).*

*A ludicidade, ela tá mais associada com prazer, com algo que motiva, que me dê alegria, que me dê felicidade, já a inovação parte de uma situação de criar, criação, nem sempre quando você cria algo novo pode ser lúdico. Pode ser que não seja lúdico, que não desperte esse contentamento. Então eu vejo a ludicidade como algo mais relacionado a essa dimensão afetiva, esse cérebro unido, e a inovação mais associada a questão da criação. E essa criação não precisa ser, necessariamente, relacionada a emoções e sentimentos. Pode ser algo na dimensão cognitiva também. (Professora Florinda. Grifou-se).*

*A ludicidade é essa experiência de atribuir um significado e atribuir um sentido a uma experiência que você esteja vivendo. E a inovação é a possibilidade de ruptura dentro de um contexto, dentro de uma cultura, para nessa ruptura trazer algo diferente do que estava posto. Então, não vejo similaridades nesse sentido. (Professora Lorena. Grifou-se).*

*Olha, eu acho que a ludicidade é um recurso para inovação, então a ludicidade, na minha opinião, ela é um recurso didático-pedagógico para uma prática pedagógica inovadora. Eu penso nesse sentido que a ludicidade, ela tem muito a agregar dentro*

da sala de aula do ensino superior, é bastante recorrente que a gente, quando estuda, quando se apropria sobre *ludicidade*, que ela seja associada muito mais à Educação Infantil, ou nos Anos Iniciais, ou mesmo nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no ensino básico né, de uma maneira mais generalista. E a gente esquece de discutir a importância da *ludicidade* no Ensino Superior. Então, assim, é muito importante trabalhar com a *ludicidade*, sendo um recurso para se alcançar inovações dentro de sala de aula do Ensino Superior. Eu penso que a *ludicidade*, ela tem muito a contribuir na nossa prática docente e na relação de ensino-aprendizagem na Universidade, porque essa transição ali do ensino básico com o ensino superior, também precisa ser gradual e contínua. (Professora Rosa. Grifou-se).

*A ludicidade é uma postura.* Eu vou explicar a partir do que eu conceituei anteriormente, entendo a *ludicidade* como uma postura. *Uma postura multirreferencial que envolve práticas, que envolve perspectivas do como ensinar, o que estimula a aprendizagem dos alunos. A inovação se apresenta como um elemento que mobiliza situações diferentes, situações lúdicas, porque eu entendo que a ludicidade não é fixa.* Então quanto mais eu vou trazer inovações para as minhas aulas, mais eu entendo que eu estou trazendo *ludicidade* para a minha aula, então eu percebo que *são categorias diferentes, mas elas dialogam.* (Professor Lucas. Grifou-se).

Perante isto, percebem-se distintas visões sobre ludicidade e inovação, mas ambas concordam que sejam conceitos distintos. Portanto, exprimem que a ludicidade é uma dimensão, na qual a inovação é suscetível de estar contida, além de expressarem que a ludicidade envolve alegria, dá significado, ao passo que a inovação estimula a criatividade, a ruptura com um contexto. Ainda persistem, no entanto, falas que situam a ludicidade como recurso para uma prática inovadora. Assim, os sujeitos da pesquisa revelaram que ludicidade envolve os sentidos, a sensibilidade, e traslada à inovação. Está associada a motivação, prazer, alegria e felicidade, considerando-se, não apenas, a cognição, mas, também, a dimensão afetiva, razão por que possibilita atribuir um sentido a uma experiência. Também apontada como um recurso didático-pedagógico para uma prática pedagógica inovadora, quando se limita a pensar nas atividades lúdicas e se acha que elas são o mesmo que ludicidade. Em contraposição, a situa como uma posição *multirreferencial* que envolve práticas, perspectivas do como ensinar, o que estimula a aprendizagem. Inovação, por sua vez, perpassa a produção de uma determinada ação, projeto, produto, mais associada à criação. Ademais, também, é ruptura num contexto, numa cultura, para trazer algo diferente. Destaca-se, com efeito, a ideia de que a inovação mobiliza situações diferentes, que são passíveis de ser lúdicas, o que promove o diálogo entre as duas categorias teóricas. Logo, a ludicidade, sob este viés, é uma experiência interna que assente o contato com a essência. A inovação, por sua vez, constitui recursos, metodologias e estratégias que rompem com o tradicional, propiciando a vivência de algo novo, por meio da criação, da fruição, da capacidade de refletir e de argumentar nos mui diversos momentos da aula.

Ao se reunir todas estas compreensões, detém-se a crença de que as manifestações lúdicas conduzem a distintos sentimentos e tornam possível inovar na sala de aula, o que rompe com um método de ensino expositivo, livresco, com pouco ou nenhum sentido prático. Atentando-se para isso, foram investigadas na entrevista as consequências do lúdico para a inovação na formação inicial docente em relação ao tradicionalismo.

Eu gostaria de dizer as consequências da formação lúdica, da formação do professor brincante, se eu considerar como foco o educador infantil, se bem que eu posso também trazer o educador, o professor do Ensino Fundamental, a formação lúdica que atravessa os componentes curriculares que eu leciono, que eu ministro, elas partem da ideia de que a gente precisa garantir a infância das crianças. Enquanto as crianças forem crianças, a infância precisa estar na escola, e a infância ela não pode ser deslocada da *ludicidade*. Então a formação lúdica do educador, do professor de crianças, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, ela é importantíssima para a garantia dessas infâncias. E as infâncias e o direito à infância, é também a garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Então, existe um currículo a cumprir, existem experiências de aprendizagem que precisam ser oportunizadas a essas crianças e, na garantia de que essas infâncias e essas aprendizagens aconteçam, a *ludicidade* ela vai aparecer. Eu considero que são necessários, o brincar é um eixo do trabalho pedagógico na Educação Infantil e eu compreendo que ele não pode ser apartado da aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental também. Então quando esse professor iniciante, esse professor em formação inicial tem experiências ricas, significativas, desafiadoras que o provoquem a pensar, que o provoquem a experimentar, a riqueza dessa imersão na *ludicidade* para sua própria aprendizagem e também para a aprendizagem das crianças, a tendência é que isso contribua para que ele assuma esse lugar já como um professor em exercício de oportunizar experiências inovadoras também, que ele crie experiências que tenham essa dimensão lúdica e que quebrem com essa lógica transmissiva, essa lógica de que só ele tem conhecimento, de que o trânsito do conhecimento é unilateral, saia mais da caixinha. (Professora Lívia).

Na formação do professor brincante, ou seja, daquele que enseja formatos de brincadeiras que envolvam a interação e desenvolvam habilidades diversas, é preciso garantir que estes futuros professores tenham a preocupação em assegurar a infância das crianças, considerando-as como um sujeito histórico e de direitos. Por isso, a ludicidade precisa fazer parte da formação do professor e, de modo mais específico, do profissional que irá atuar com crianças, uma vez que o ato de brincar é um eixo do trabalho pedagógico. Portanto, esta formação precisa levar os licenciandos ao pensamento, a experimentarem a imersão na ludicidade para sua aprendizagem e com vistas aprendizagem das crianças. Outra professora revela que:

Vou te dizer que dá trabalho né, quando você quer pensar em várias estratégias para pensar a inovação, pensando a *ludicidade*, aí dá mais trabalho, o ensino tradicional é muito mais cômodo. Ele é muito menos energizante, tanto para o professor como para o aluno, mas o que eu posso dizer é que quando a gente tá assim alinhada com o nosso propósito “Ah eu estou ocupando um lugar, que eu sonhei muito em estar, muito legal, muito bacana, que, apesar de todas as situações, eu quero estar ocupando esse lugar, então estou feliz!”. Estou canalizando motivação, estou canalizando situações boas e aí eu penso em *ludicidade* ou eu penso em inovação e

isso me dá mais trabalho, porque eu vou pensar em recursos diversificados, eu vou pensar em estratégias e metodologias diferentes do que é só uma prova escrita, do que é só uma aula expositiva, do que é só um datashow lá na frente e expôr, falar, falar, falar né e os alunos só ouvirem. Mas a consequência é muito mais compensadora, do ponto de vista de estar alinhada com seu propósito, de estar alinhada com professores e práticas que foram interessantes ao longo da jornada e com situações em que não foram legais. Então é muito bacana isso, é muito bacana ter essa troca, esse retorno, algo que a educação tradicional não promove. (Professora Florinda).

Quando o professor quer atuar no magistério, quando a profissão foi sonhada, desejada por ele, a motivação já nasce do fato de estar neste ofício. Impende, todavia, considerar que muitos docentes sofrem com baixos salários e sobrecarga de trabalho, uma vez que os ganhos curtos impossibilitam uma vida digna e os conduz a assumirem diversas aulas ou outros empregos, o que causa um adoecimento docente e, quando se está doente, não há como esta experiência em sala ser lúdica. Portanto, os docentes precisam viver essa ludicidade para fazer com que seus discentes também a sintam, e isso depende de uma saúde emocional e mental, que está cada dia mais fragilizada pelo clima organizacional das próprias instituições e por toda essa conjuntura social expressa. Inovar, entretanto, e propiciar experiências lúdicas envolve esforço, e muitos professores também, mesmo estando saudáveis, preferem ir pelo caminho mais fácil e não concedem a devida importância ao processo de ensino.

Eu creio que nós devamos, enquanto docentes, buscar propiciar experiências lúdicas e, nessa busca, nesse processo de buscar abordar as coisas de forma que possam ser lúdicas, isso pode favorecer a inovação, no sentido de que o que me importa não é só o que eu venho fazendo, o que me importa é o que faz sentido para o aluno e esse sentido ele vai mudando de geração e geração, de cultura e cultura. Não tem como eu não buscar, nesse processo de trazer possibilidades para o meu aluno vivenciar lúdico, também inovações. Frente ao tradicionalismo, o tradicionalismo é que você quer dizer o tradicionalismo nas práticas, nas metodologias, na cultura dentro de um momento, dentro de uma instituição ou dentro de um contexto educativo, não é isso? Pronto, o tradicionalismo é você, entendo eu, prezar pela tradição, prezar pela conservação, prezar pela repetição, em detrimento dos resultados, em detrimento das aprendizagens, em detrimento da qualidade de ensino de um modo geral. Quando você busca garantir melhores experiências de ensino-aprendizagem, melhores possibilidades de aplicação dessas aprendizagens, melhores possibilidades de que aconteça a aprendizagem, se você também acaba buscando, de certa forma, trazer essa experiência lúdica, para a sala de aula, e, essa experiência lúdica, ela, de certa forma, vai querer que você olhe não só para a repetição da cultura, para conservação, mas a necessidade de mudar também às vezes. Então, se algo não tá dando certo, significa que não tá tendo experiência com significado, com sentido, se ele não se engajar eu tenho que mudar, se eu tenho que mudar algo para que ele possa ter uma experiência que seja lúdica então é como se fosse oposto, essa busca pela *ludicidade*, e talvez inovação, ao tradicionalismo. Porque, quando eu olho para outros fatores e, não apenas para tradição, para manutenção e para conservação, eu posso até manter algo dentro de uma cultura institucional, que seja algo que notadamente venha trazendo boas experiências para os alunos, mas a busca sempre é essa: pensar na formação, nos princípios formativos que se deseja para aqueles futuros profissionais e isso vem sempre trazendo a necessidade de pesquisar, de refletir, de dialogar, não só com os alunos, mas também com as exigências da sociedade, para que se formem os profissionais, na verdade, se propicie um momento formativo aos profissionais, de melhor qualidade possível. (Professora Lorena).

A reflexão a respeito de que o principal sujeito do processo de ensino e aprendizagem não é o docente, e sim o discente, é alvitrada nesse entrecho, pois se revela que importante é o que faz sentido para o aluno e esse sentido vai mudando de geração em geração. Sendo assim, para trazer possibilidades para o estudante vivenciar o lúdico, é indispensável também trazer inovações. Prezar pela tradição, ou seja, pela conservação, vai de encontro a trazer essa experiência lúdica, porque é necessária a mudança, a inovação, para levar ao sentimento de ludicidade. Então, para formar os futuros professores, espera-se que suscite a pesquisa, a reflexão e o frequente diálogo.

Refletir sobre a ludicidade como um recurso para se alcançar práticas mais inovadoras, na educação, realmente é muito importante de ser trabalhado desde a formação inicial docente. Então, uma formação primeira, com educadores em formação, precisa estar atenta às possibilidades, ao modo com que o lúdico, ao modo com que a inovação é central dentro de uma prática pedagógica. Porque quando eu penso no ensino tradicional, o que nos vem à cabeça? Vem uma prática pedagógica que esteja a serviço da repetição. Então, uma prática pedagógica tradicional, o que ela busca? Ela busca que conteúdos tradicionalmente canônicos sejam repetidos pelas gerações. Quando, na verdade, o que os nossos estudantes precisam é construir conhecimento, muito mais do que repetir conhecimento, memorizar conhecimento. Então, esse rompimento, esse enfrentamento, esse afrontamento ao tradicional, significa você se aproximar cada vez mais de práticas pedagógicas inovadoras. E inovar, muitas vezes, parte do básico, do que a gente compreende hoje como básico, que é ouvir os seus alunos, que é entender que eles são sujeitos complexos. Eles não estão ali somente para repetir informações. Eles são capazes de construir conhecimento junto com você. Seus estudantes são capazes de construir novos conhecimentos, novos elementos, de modo horizontal ao docente. E trabalhar com esses elementos é também, de certa maneira, inovar. Quando você rompe com essa prática pedagógica tradicional como um elemento que guia a sua prática, você já está se aproximando de uma inovação pedagógica. (Professora Rosa).

Na Universidade, precisa-se operar conhecimento, muito mais do que o repetir, memorizá-lo, o que vai de encontro ao defendido pela perspectiva tradicional e ao encontro do que se postula com respeito à perspectiva lúdica. Em consideração a isso, a ludicidade conduz a uma formação integral e reflexiva dos estudantes, futuros professores, pois traz a estes a possibilidade de operar mais conhecimentos, de modo horizontal ao docente universitário.

Se eu tenho um processo formativo que coloca o lúdico como base da trajetória formativa, por exemplo, na graduação, e esse professor ele foi instigado com práticas lúdicas, esse professor na formação inicial, isso poderá repercutir na prática que esse professor vai constituir profissionalmente. Mas eu não quero dizer que um é garantia do outro, porque formação é processo, mas como eu faço uso do que eu aprendo através da minha formação, isso vai depender de compromisso, de decisão. Então, se eu tenho um rol de professores, um conjunto de professores que foram formados em uma perspectiva lúdica, eu entendo que poderá, nas práticas deles, isso trazer uma repercussão de suas práticas lúdicas. Mas isso não é uma garantia, porque nem sempre, porque um professor aprendeu de um modo, ele vai ensinar daquele modo. Por isso digo que é muito mais uma postura, não é um domínio de um saber teórico. (Professor Lucas).



*Ex expositis*, a formação lúdica é habilitada a conduzir os futuros professores a práticas lúdicas, mas isso também dependerá do contexto de atuação, das motivações, das dificuldades enfrentadas e das possíveis soluções dadas a elas, do diálogo com os pares e de tantos outros aspectos. Indiscutível, porém, é que, por intermédio da ludicidade, tem-se o contato com uma formação estética, lançando sua óptica sobre o mundo e se conectando com as diversas dimensões da sua formação. Portanto, “O objeto do impulso lúdico, representado num esquema geral, poderá ser chamado de *forma viva*, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos, tudo o que em resumo entendemos no sentido mais amplo por *beleza*.” (Schiller, 1989, p. 73. Grifo do autor). Significa contemplar o ensino, os conhecimentos, as atitudes, as habilidades, os valores, as crenças, tudo o que envolve a formação docente, e percebe-se como ser individual e social. Tendo-se em mente estes pressupostos, investigou-se como os professores entrevistados sentiam-se quando viviam uma experiência lúdica. Foi respondido que: “Feliz, arrebatada, tomada, em expansão, mais arrebatada, para explicar acho que é como eu já falei.” (Professora Lívia).

*Viva, estou alinhada com o meu propósito, estou feliz, eu estou viva.* Eu vejo para além de todos os desafios que a minha profissão traz, mas eu consigo ver beleza, cor. Na minha trajetória consigo ver sentido e quando tem sentido é como se a gente tivesse uma bússola ali guiando, pra você tá no caminho certo né. (Professora Florinda. Grifou-se).

*Eu me sinto realizada, porque a atribuição de sentido é momento mágico, algo que tava ali na sua frente e não tinha um sentido e você começa a mobilizar ali uma atividade e começa a fazer sentido, então é aquele momento de brilho no olho.* É aquele momento de agora eu estou me conectando, estou me relacionando afetivamente com essa proposta, com essa atividade, então eu penso que o sentimento geral de vivenciar uma atividade lúdica é de realização, de se sentir realizado por essa conexão, por essa possibilidade de atribuir sentido. (Professora Lorena. Grifou-se).

*As experiências lúdicas têm um poder de mexer diretamente na nossa sensibilidade, umas mais, outras menos, vai depender de uma série de fatores,* como a nossa identidade musical, nossos gostos musicais, os ritmos e os gêneros que mais nos despertam a sensibilidade. Mas quando eu estou em contato com uma música, por exemplo, que me toca de alguma maneira a sensibilidade, eu sinto uma relação muito intensa com essa produção musical. É algo que eu experiencio, eu sinto de uma maneira muito intensa as artes, de uma maneira geral, mas a música de uma maneira específica. Eu me recordo de um momento recente que eu assisti pela primeira vez o filme A Hora da Estrela, que é uma obra fílmica baseado ali numa obra de ficção literária. E aí, A Hora da Estrela, traz aquela personagem tão significativa que é a Macabéa. E eu me recordo de assistir o filme, assim, assistir no cinema. É um filme antigo, muito antigo ali, acho que é dos anos 70. Mas eu assisti recentemente no cinema, que teve uma reexibição e eu fiquei por dias, eu fiquei melancólica, porque é um enredo muito triste, é um enredo muito delicado e que traz um pouco da nossa realidade social de uma maneira muito urgente. Então eu fiquei por dias ali, refletindo sobre aquilo. *É algo que me toca profundamente, são as produções artísticas.* (Professora Rosa. Grifou-se).

*Eu fico encantado. Eu quero dizer que isso está associado também à sensação de como eu estou naquele momento. Porque nós, enquanto professores, temos que entender que a dinâmica da sala de aula é muito mutável. Então, eu vou falar olhando como professor respondendo eu aluno, se eu trago uma experiência, uma aula, que os alunos precisam se movimentar, mas eu percebo que um não quer, eu não posso forçar, porque eu tenho que respeitar o tempo de aprendizagem do aluno, o interesse da aprendizagem do aluno. Na mesma perspectiva sou eu, então eu penso que sempre que um professor for fazer uma prática, ele precisa, antes, conhecer quem é seu público e como é que esse público está, para que, de fato, aquela prática tenha sentido e significado para a formação do aluno, que, no caso, eu me coloco como aluno. Então, as experiências lúdicas que eu tive que me tornaram, que me motivaram a aprender, foram aquelas em que os professores, previamente, conheciam a nossa realidade, conheciam o nosso contexto e nos motivaram a aprender. (Professor Lucas. Grifou-se).*

Tendo ciência de que a ludicidade é uma experiência interna, faz-se de supina importância conhecer como cada professor entrevistado se sentia ao viver uma experiência lúdica, que sensações, emoções, perspectivas essa dimensão lúdica fazia com que notassem. Daí a relevância de se exibir todas as respostas dos sujeitos nesta análise. Portanto, ludicidade propicia um sentimento de bem-estar e contentamento, em que se extasia e se está maravilhado, é ter um objetivo e saber exatamente quem é e o que move a pessoa na vida. Sendo assim, proporciona um sentimento fantástico de satisfação com a vida, de modo geral, por meio de uma percepção sensorial, que envolve emoções, sentimentos e sensações físicas e psíquicas. Desse modo, é algo que atrai, seduz, cativa e fascina, levando a uma contemplação estética e a uma imersão no próprio eu.

A atribuição de sentido, ou seja, quando algo se torna significativo para os diferentes sujeitos que vivenciam uma experiência, traduz a sensação marcante, envolvente, em que são vividos, efetivamente, os sentidos que a ludicidade proporciona. Por isso, a ludicidade é conceituada como o *brilho no olho*, como aquela sensação de entusiasmo, motivação e êxtase de energia. Com efeito, é sinal de que alunos e professores estão apaixonados pelo que estudam e pelo ofício do magistério, determinados a alcançar seus objetivos, repletos de positividade. Por isso, a ludicidade é um estado de espírito e possibilita a sensação de estar feliz, motivado e confiante em suas capacidades.

Em consonância, conhecer por intermédio das palavras e da voz dos sujeitos no questionário e na entrevista, o que compreendiam por ludicidade, experiências lúdicas, ouvir suas experiências lúdicas na história de vida, na formação escolar e universitária, na docência, perceber como compreendiam inovação e como a distinguiam da ludicidade e saber como se sentiam ao viver a ludicidade, foi crucial para analisar as consequências da ludicidade na docência universitária para a inovação na formação inicial de professores. Por conseguinte, quando o professor em formação inicial tem experiências ricas, significativas, desafiadoras,

que tornem sua formação lúdica e o provoquem a pensar sobre as contribuições da imersão na ludicidade para a própria aprendizagem, e para a dos seus futuros alunos, a tendência é que isso contribua para, quando se tornar um professor em exercício, ensejar experiências inovadoras em suas aulas, que venham a suscitar em seus estudantes, também, essa dimensão lúdica, rompendo com a lógica transmissiva do conhecimento.

Portanto, os principais achados foram que a ludicidade envolve estado de repouso e movimento máximo, em simples momentos no exterior, que são surreais para o interior, pois se vivenciam, simultaneamente, as ocorrências de sentir, pensar e agir. Uma parte dos professores compreendeu a ludicidade como dimensão formativa e atitude de vida, experiência sensível e criativa; no entanto, outra parte a enxergou como ferramenta de aplicação do brinquedo, de jogos e práticas de ensino e aprendizagem. E, com relação às atividades lúdicas, as que ordenam ou reordenam o campo da energia de cada um, foram conceituadas como inovadoras, criativas, sociais, cognitivas e emocionais, com linguagens diversas, perpassando a pessoa, capaz de torná-la lúdica ao vivenciar a experiência de modo pleno. Algo lúdico para um sujeito, entretanto, é passível de não ser lúdico para outro, considerando-se que esta dimensão subjetiva da ludicidade enseja vivenciar um estado pleno de realização e arrebatamento do plano exterior ao tocar a interioridade humana. Em transposição a isso, evidencia-se que a experiência com a ludicidade é capaz de ser vivida nos diversos espaços e nas mais variadas situações da vida; no entanto, a ludicidade, na docência, torna a aprendizagem prazerosa, pois envolve variados sentimentos e sensações, e, com vistas a trazer a ludicidade para a docência universitária, é preciso relacionar subjetividade e sua expressão objetiva na consolidação de vivências nos cursos de graduação. E, em decorrência disso, são notórias a liberdade e a autonomia do docente no Ensino Superior nas suas distintas maneiras de planejar, executar e avaliar, que colaboram para que esta profissão seja lúdica, evidentemente, para quem a desempenha. Assim, a ludicidade conduz à inovação na formação inicial de professores, por despertar o desejo de conhecer, de se apropriar, também conduzindo a esta intencionalidade pedagógica e auxiliando no preparo para encarar a vida profissional, que tem nuances desafiadoras.

### **5.3 O desenvolvimento profissional de professores da formação inicial docente: repercussões da ludicidade**

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. [...] (Imbernón, 2011, p.

15).

A decisão de tornar-se professor nasce das afinidades tecidas em todo o percurso escolar, nas experiências com professores, tendo-os como referência; mas, também, são surgentes por influências provenientes de experiências em outros *locis* sociais, chamados de espaços informais de ensino, quais sejam: a família, a igreja, no convívio com os amigos, assim como por meio de leituras de jornais, revistas, livros, dentre outros. Tudo isso é passível de produzir uma expectativa e a constituição de saberes primitivos sobre a função social do professor.

Ao aportar aos cursos de formação inicial docente, entretanto, sendo estes uma graduação e, de modo mais específico, um curso de licenciatura direcionado para a formação inicial de professores, se inicia a constituição da identidade docente e dos saberes profissionais, por meio de uma formação teórico-científica e técnico-prática. *In hoc sensu*, há licenciatura em: Letras Português, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Libras, Educação Física, Artes, Filosofia, História, Geografia, Ciências Sociais, Pedagogia, Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática.

Cada área prontifica o docente em determinada senda de conhecimento, e a Pedagogia, sendo a Ciência da Educação, se exprime como graduação fundamental a todos os que se propõem professores, porque esta possibilita sólida formação didático-pedagógica e capacidade de articular a unidade teoria e prática numa perspectiva problematizadora e geradora de conhecimento e intervenções na realidade social e educacional, em espaços onde haja práticas educativas. E, além disso, se expressa como uma graduação essencial para os que irão dedicar ensino a crianças, chamados professores polivalentes, adquirindo conhecimentos básicos nas distintas áreas para desenvolver um trabalho multidisciplinar na sala de aula na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conforma, também, curso propício para desenvolver competências e habilidades de pesquisa que compreendam a seara do ensino como espaço de produção de conhecimento em meio às contradições do labor docente, garantindo a formação do professor-pesquisador.

Assim ocorrendo, não se há de defender a ideia de que ser professor é uma vocação, pois, desse modo, se excluiu o entendimento da profissionalização necessária a este ofício. Considera-se que a ideia de dom e vocação anula da docência o caráter de profissão, porque contribui para pensar que as qualidades necessárias ao ofício da docência são inatas e que há pessoas que, por terem inteligência emocional, comunicação desenvolvida, resiliência e sede de conhecimento já estão preparados para serem professores. Postula-se, contudo, a ideia de que se aprende a ser professor por meio das formações inicial e continuada, da

prática, da pesquisa e das interações com os pares e com os alunos, tudo isso de modo intencional.

*A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. (Nóvoa, 1995, p. 74, grifo do autor).*

À vista disso, o professor não é um técnico, totalmente preparado para todos os desafios da profissão docente, por ter elaborado um plano de aula e ter cursado o Ensino Superior. Tampouco é um improvisador, que já nasceu sabendo ensinar e não precisa de planejamento. Logo, a docência transporta um conjunto de saberes, atitudes e valores, retroalimentados a cada experiência vivenciada.

Por consequência, a formação inicial de professores influencia no desenvolvimento profissional do docente universitário e dos futuros professores que estão se formando, porquanto os conduz à formação teórica consistente e à capacidade de leitura crítica da realidade, nas dimensões ética, filosófica, política e estética. Desse modo, seja no curso de Pedagogia ou nos outros mencionados em passagem anterior deste texto, faz-se indispensável a aproximação entre Universidade e sociedade, que resulte na produção de conhecimento acadêmico, artístico e cultural, articulado ao saber popular, fruto dessas relações dialógicas. A ludicidade, nessa perspectiva, aparece na formação inicial como parte da possibilidade de leitura da realidade por intermédio da dimensão estética.

Considerando estes aspectos, o início da profissionalização docente acontece na formação inicial, por meio do arcabouço teórico-científico e técnico-prático com o qual se tem contato. Assim, espera-se que se dialogue com apoio em conhecimentos científicos e acadêmicos sobre a profissão, suscitando nos graduandos, também, a pesquisa científica, a escrita acadêmica e a produção de conhecimentos. Isto possibilita aos docentes constituírem os próprios saberes e tecerem reflexões sobre a prática, constantemente, em todos os componentes curriculares e, com maior afinco, no estágio supervisionado, na extensão e na realização de pesquisas.

*A formação prática incluída no período de formação inicial deveria permitir ao futuro professor: 1. Identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos. 2. Ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo produtivo. Os problemas de disciplina de ensino-aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada um dos seus alunos. (Nóvoa, 1995, p. 119, grifo do autor).*

De tal maneira, nestas experiências com a prática docente, o futuro professor deveria ser estimulado a pensar em como irá conduzir sua prática, em quais problemas permeiam a Educação e impedem seu desenvolvimento profissional e sua atuação docente e como, que metodologias serão propostas que, efetivamente, são capazes de conquistar a transposição pedagógica dos conteúdos. Portanto, há uma rede de saberes e reflexões que circunscrevem o fazer docente e ganham ênfase na formação inicial.

Por isso, nessa subseção, foram debatidos os influxos da ludicidade na atuação docente quando da formação inicial de professores, para o desenvolvimento profissional docente dos formadores, tendo como debate principal a subcategoria *Formação inicial de professores* e a categoria *Desenvolvimento profissional docente*. Acredita-se que “[...] A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais.” (Imbernón, 2011, p. 17).

Por essa influência, perguntou-se no questionário que experiências da formação inicial dos partícipes do ensaio sob relatório foram decisivas na escolha por se fazerem docentes na Educação Superior. Sequentemente, estão as respostas. “*Monitor da disciplina Introdução à Psicologia.*” (Professor Lucas. Grifou-se); “*Participação de seminários e apresentação de material coletados em pesquisas de conteúdo estudado.*” (Professor Filomeno. Grifou-se); “Creio que nenhuma me conduziu ao ensino superior. Porém, *minhas escolhas no campo da educação (infância), sim, ainda influenciam meu lugar no ensino superior.*” (Professora Lívia. Grifou-se); “Eu tive *bons mestres!*” (Professora Florinda, Grifou-se); “Os professores que tive desde a escola mudaram minha forma de ver o mundo. Eu queria ser isso. *Eu queria poder contribuir para as escolhas de alguém.*” (Professor Luana. Grifou-se); “*A docência realizada no IEC me despertou para a vontade de fazer o curso de Pedagogia e seguir para a Educação Superior.*” (Professora Sofia, Grifou-se); “Sobretudo: *participação em bolsas de monitoria e estágios supervisionados. Observação da prática docente inspiradora de alguns professores das graduações que cursei.*” (Professora Rosa, Grifou-se); “*A extensão por meio do Programa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária - PRONERA; A participação no movimento estudantil; e o processo de ensino de modo geral.*” (Professor José. Grifou-se); “Creio que já respondi nas questões anteriores.” (Professora Lorena).

*As formações que me proporcionaram a tomada de consciência da existência da divisão internacional do trabalho e da divisão de classes na sociedade e consequentemente a consciência que o Estado também é classista e que existem projetos distintos de educação. E que tudo isto são fatores determinantes da exclusão*

social. *Isto me motivou a escolher a docência, dentre outros objetivos, para refletir essas questões com os educandos.* (Professor Milton. Grifou-se).

Como disse antes, *exemplos familiares e a busca por estabilidade financeira foram determinantes. Mas não apenas elas. Na minha formação, desde muito cedo ficou claro que meu desejo pulsava mais forte pela Psicologia educacional/escolar.* Foi nesta área que desenvolvi meus estágios de curso. Talvez esse desejo, em grande medida, tenha sido cultivado pelo meu profundo apreço pelo professor da área. (Professora Graça. Grifou-se).

Destacaram-se experiências diversas - monitoria, seminários, escolhas no campo da infância, professores e seus influxos na vida dos seus estudantes, participação em bolsas de estudo, experiências com a docência, participação no movimento estudantil, formações, exemplos familiares e a demanda por estabilidade financeira. A bolsa de monitoria, por sua vez, proporciona um contato mais aprofundado com a docência universitária, pois o monitor planeja, executa e avalia o ensino com o professor. A participação em seminários, no que lhe concerne, desenvolve a comunicação oral e a capacidade de exposição clara de determinado conteúdo, a pesquisa e a análise dos dados propõem um trabalho exaustivo de reflexão sobre as respostas dos sujeitos e de que modo elas possibilitam responder ao objetivo da pesquisa. As escolhas no campo da Educação para a infância, no que lhe dizem respeito, conduziram a professora à Pedagogia para suscitar nos estudantes estas aprendizagens relacionadas à infância, pois serão professores de crianças.

No início da profissionalização docente, na formação inicial, há vivências marcantes passíveis de repercutir nas escolhas profissionais dos docentes em formação, visto que a Educação Básica possui os seguintes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em aditamento, o docente é levado a escolher atuar no Ensino Superior, trilhando a carreira acadêmica e galgando os títulos de mestre e doutor. Assim, o docente universitário forma outros professores, sendo inspiração nessa relação dialógica de troca de saberes, pois, “Se o *eu* é importante, o *outro* também é. Ao ‘porem-se no lugar do outro’, os professores têm de se aperceber exactamente das atitudes e significados trazidos para a situação dos recursos pessoais e sociais que os justificam e das possibilidades para futuras acções. [...]” (Nóvoa, 1995, p. 132. Grifo do autor).

Desse modo, é na constante autoanálise da prática pela voz dos outros, que participam ativamente da construção do fazer docente, que os professores vão conhecendo os significados de sua atuação na formação dos discentes, seja na Educação Básica ou Superior. Nesse sentido, no desejo de uma aprendizagem crítica e reflexiva, faz-se importante estar atento às demandas dos alunos e aos objetivos que se pretende alcançar com a prática.

Em adição, destacam-se, também, nas respostas dos sujeitos, o exemplo dos professores e sua importância na escolha da profissão de alguém. A participação no movimento estudantil, como meio de expressar pedidos ou problemas relacionados à vida acadêmica, organizar ações ou eventos de interesse dos discentes e, principalmente, ser a voz dos estudantes na instituição, contribuiu para um dos professores pesquisados chegar até a docência universitária. Em complemento, outro docente revela que, ao tomar consciência da existência da divisão internacional do trabalho e da divisão de classes na sociedade, sentiu a necessidade de ser docente universitário para levar aos seus alunos esta realidade desigual. Ainda se pontua que exemplos familiares e a procura por estabilidade financeira foram determinantes, porquanto se sabe que o salário do professor universitário, na maioria das vezes, inicialmente, representa quatro salários-mínimos e chega até oito SM, mas isso é quando o professor já possui doutorado e muitos anos na carreira. Nessa perspectiva,

[...] Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. [...] (Imbérnon, 2011, p. 17).

Essa adaptabilidade diz respeito à capacidade do diálogo entre teoria e prática, que conduz a inúmeras experiências e a aprendizagem reflexiva dos discentes, que estão estudando para serem professores. Isso provoca uma educação contextualizada, em que acontece a intervenção social com transformação, dando um novo significado à realidade e levando isto para sua prática. Também foi investigado na entrevista o modo como sucedeu a formação inicial dos professores pesquisados, se, de fato, se formou um professor lúdico e foi pedido para citar experiências lúdicas vividas/desenvolvidas em sua formação inicial e como isso contribuiu para o seu desenvolvimento profissional docente. Eis as respostas:

Da minha formação inicial, eu não lembro de nada, eu acho que eu não tive não. Na faculdade mesmo, na formação inicial na faculdade, *eu tive fora da faculdade, por isso que eu falo que a minha característica pessoal, ela tem um componente forte nessa dimensão lúdica*. Eu fui do movimento escoteiro, tanto fui bandeirante quando fui escoteiro, eu era chefe de crianças pequenas, o nome é chefe mesmo no movimento, então promovi muita brincadeira, eu levava muitas brincadeiras, gostava de ler. Então eu não tive uma formação lúdica como professora na minha formação inicial. Eu não posso nem citar essas experiências, na formação inicial realmente não tive, se eu lembrar de alguma depois eu posso lhe dizer mas agora mesmo não lembro. (Professora Lívia. Grifou-se).

Percebe-se, pelo excerto, o quanto os processos formativos são suscetíveis de ser meramente depósito de informação nos discentes, acreditando-se que apenas receber toda aquela teoria será essencial para estes. Como, porém, esta professora tem a dimensão lúdica aflorada foi procurar em outros espaços, onde o desenvolvimento acontece baseado em



valores, respeito, amizade, fraternidade e no amor pela natureza, foi possível viver inúmeras vivências lúdicas.

*A minha formação inicial foi em Pedagogia na UFC e o curso de Pedagogia da UFC tem uma formação bem aprofundada, diferente até de outras instituições que eu atuei. Porque eu já trabalhei na Universidade Federal do Piauí, já trabalhei na UECE, em alguns campi do interior, e na minha formação eu percebi que tinha esse aprofundamento no próprio currículo né, diferente desses outros cursos né. Eu tive uma disciplina chamada Ludicidade, Educação e cinema, Arte-educação e Educação matemática e Educação Infantil, todas essas disciplinas, trabalhava muito com essa dimensão estética, essa dimensão do corpo, essa dimensão da arte, essa dimensão práticas lúdicas, de outras linguagens que a gente pode aprender, diferente de um currículo muito engessado, do aluno ir para a Universidade e só escutar o que o professor tem para falar né. Aí pensando nesse método tradicional de ensino. Por causa do meu curso, eu tive a felicidade, de ter este aprofundamento na minha graduação. Eu sempre fui assim muito curiosa, durante a graduação eu participei de vários projetos, de pesquisa, de extensão, de ir para a escola. O PIBID proporcionou um olhar muito investigativo sobre o processo de aprendizagem, logo na graduação. Também eu fui fazer outras disciplinas em outros cursos, porque eu era muito curiosa. Então assim, tinha disciplina na Arquitetura, que era sobre espaço escolar, eu solicitava como aluno ouvinte ou como aluna especial. Então eu tive uma formação inicial muito diversificada, porque eu tinha muita curiosidade de ver o que tinha de interessante em outros. Eu lembro que tinha uma disciplina sobre felicidade, no curso de Filosofia, e eu fui cursar. Então assim eu entendo que a minha formação me proporcionou isso, esse aprofundamento, e eu também fui muito curiosa para poder promover um currículo com experiências mais lúdicas na formação inicial. (Professora Florinda. Grifou-se).*

Em seu currículo de formação inicial, a professora dialogou com as dimensões estética, do corpo, da arte e das práticas lúdicas; visto que, verdadeiramente, se estuda a cultura como resultante da atividade do ser humano que cria e vive a ludicidade, a sensibilidade ético-estética, o papel das artes na formação humana e na ação pedagógica e as diversas linguagens artísticas, bem assim, a dimensão estética da formação do pedagogo. Ante esse fato, também se aponta que:

*Minha formação inicial, considero que foi uma formação inicial boa. Eu me formei também pela UECE, se foram experiências que propiciaram a minha formação enquanto uma professora lúdica, eu não sei se eu posso dizer que eu sou uma professora lúdica, eu posso dizer que eu sou uma professora que busca incorporar a ludicidade, se eu sou lúdica ou não, é até uma boa pergunta para fazer para os meus alunos. Mas, eu sim, tive experiências na formação inicial que contribuíram para isso, tanto experiências fora da sala de aula, como na monitoria, em que eu tive que, por exemplo, fazer oficina para a turma de graduação, a qual era monitora. Eu lembro que foi um momento muito desafiador, mas que também muito prazeroso por esse sentido que eu atribuí. Acho que eu citei algumas experiências em algum outro momento da entrevista, quando eu falei sobre a minha formação inicial, que eu falei do estágio, essa possibilidade de relacionar teoria-prática, algumas vivências de debate em sala de aula, eu lembro que teve uma dinâmica de debate em que a professora trazia um assunto e uma parte da turma era a favor e outra parte era contra e a gente tinha uma semana para elaborar argumentos, então a argumentação ali foi bastante lúdica no processo de aprendizagem, àquela situação eu me recordo vividamente da sensação provocada. Teve uma professora que propôs a nós elaborar um livro didático, na verdade um livro para crianças, e aí a gente fez um livro que era sobre o funcionamento da língua, sobre as partes da*

*língua, sobre a parte responsável - doce, salgada, amarga e tal - e a gente fez um livrinho ali e, essa elaboração, e o processo de perceber que nós éramos capazes de elaborar isso foi muito lúdico. Eu acho que eu tive algumas experiências lúdicas na formação inicial, como essas experiências contribuíram para o meu desenvolvimento profissional eu penso que elas geraram aprendizagens, que elas foram necessárias para constituir a profissional que hoje eu sou. Mas o desenvolvimento profissional é muito complexo, então ele envolve as questões afetivas, as questões dos conhecimentos, as questões da compreensão sobre a própria prática e da reflexão, eu penso que ela me deu uma boa base de repertório para constituir a minha prática e isso contribuiu para o meu desenvolvimento profissional. (Professora Lorena. Grifou-se).*

Nessa perspectiva, experiências na monitoria, quando consegui elaborar e conduzir uma oficina para a turma de graduação, da qual era monitora, o estágio supervisionado, porque relaciona teoria-prática, algumas vivências com dinâmicas de debate em sala de aula e elaborar um livro para crianças, geraram aprendizagens e possibilitaram um repertório para constituir a prática e ampliar seu desenvolvimento profissional. Sendo assim, estes momentos foram marcantes e contribuíram para a produção de conhecimento acadêmico, artístico e cultural, fruto de relações dialógicas e sistemáticas com a comunidade. Assim, também foi dito que:

*A minha formação inicial é um caminho muito específico, porque o meu primeiro curso de graduação não foi Pedagogia, foi licenciatura em História lá em 2011, na UFC. E naquele momento os meus professores não tinham uma preocupação, pelo menos eu não sentia que eles tinham uma preocupação, com o elemento lúdico. Realmente a preocupação central sempre foram os conteúdos, para saber se nós iríamos dominar os conteúdos e tudo mais. Um dos meus professores, nessa época, trabalhou com uma produção fílmica para tratar da história da América. Esqueci agora, acho que é a Conquista do Paraíso, o filme, algo assim. E isso mexeu com a minha aprendizagem e isso agregou positivamente a minha aprendizagem, porque os textos que eram trabalhados de história da América eram textos muito densos, eram textos muito complexos. E assistir a produção fílmica com um olhar investigativo é assistir pensando numa articulação com os conteúdos, para além da experiência prazerosa de uma produção artística, que também é importante. Mas, nesse caso, existia uma articulação muito forte com os conteúdos. E isso já trouxe uma diferenciação na minha aprendizagem, uma diferenciação positiva. Mas eu não me recordo de outros momentos em que as práticas lúdicas estavam ali presentes. Não me recordo. Na Pedagogia já foi um pouco mais diferente. Eu lembro de alguma professora trazendo proposta de oficina, por exemplo, construção de fanzines, se eu não me recordo bem, mas trazendo uma proposta mais ativa ali, de uma aproximação um pouco mais artística ou cultural. Mas também não era uma preocupação central. Então, parando aqui pra refletir, desde as minhas experiências no Ensino Básico, como estudante e como estudante no Ensino Superior, o recurso lúdico não foi uma centralidade. Eu posso lhe afirmar isso. (Professora Rosa. Grifou-se).*

Dessa maneira, no seu percurso de formação inicial, a ludicidade não foi central, visto que se focou mais na dimensão cognitiva, em detrimento da incorporação nos comportamentos e atitudes do cotidiano e a socialização do ato de ser artístico nas ações educativas. Diante disso, possibilitar subsídios teóricos sobre Educação em face das mudanças

sociais é importante, mas envolver o socioemocional e conhecer, de fato, seus discentes é mais ainda. Em complemento, destacou-se também que:

*A formação inicial, como um todo, ela não foi lúdica. Eu posso dizer que meus professores tinham práticas, metodologias lúdicas. Portanto, depende do professor e não, necessariamente, da disciplina ou do curso. Por exemplo, nos Ensinos. Eu lembro com muita saudade das professoras que fizeram parte dessa época, porque elas tornavam essas disciplinas lúdicas. Então, a ludicidade estava muito mais na postura e no interesse e no compromisso daquelas professoras, porque acreditavam nessa abordagem, eu me referi em alguns momentos como postura, mas eu entendo que pode ser colocada como uma postura e uma abordagem de como eu penso a minha prática. Essas professoras, essas práticas são referências para muito do que eu faço hoje, do que eu penso hoje. Então, quando você me questiona como é que foram essas experiências, já vem na minha cabeça as práticas da professora, e não o curso todo. Que bom seria que o curso todo tivesse essa inter-relação. Elas organizavam a produção, eram quatro disciplinas, três professoras, elas organizaram um evento aqui na faculdade, onde nós iríamos apresentar uns jogos para cada um tipo dos ensinos. Para o Ensino de Português, para o Ensino de Matemática, Ensino de Ciências e Ensino de História e Geografia, porque Ensino de História e Geografia estão juntos em uma disciplina, por isso quatro disciplinas. E foi tão prazeroso, a gente construir os jogos para trabalhar determinados conceitos teóricos do conteúdo a ser abordado do primeiro ao quinto ano ou na Educação Infantil, e nos motivou a aprender. Quando eu me lembro disso, são experiências que marcaram a minha trajetória. (Professor Lucas. Grifou-se).*

No excerto recém passado, ficou explícito que depende do professor, ou seja, não é algo que está garantido ou assegurado no currículo. Dessa maneira, a ludicidade não é vista como importante para a formação inicial de professores, pois não há preocupação em contemplar, no Ensino Superior, a diversidade física, intelectual, sensorial, cultural, social, racial, linguística e sexual dos educandos por meio de experiências estéticas. A Universidade ainda persiste no foco de propiciar apenas a base intelectual, científica e técnica. Nesse sentido, se exprimem as experiências que algumas professoras possibilitaram de produção de jogos para trabalhar determinados conceitos teóricos do conteúdo e, posterior exposição na Faculdade.

Por consequência, ao saber que a formação inicial não propicia todos os saberes necessários, vai-se ao encontro da formação continuada, porque “[...] a formação continuada ou capacitação começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais. [...]” (Imbernón, 2010, p. 39). Nem sempre, todavia, as estruturas e propostas do currículo dos cursos de pós-graduação ou de aperfeiçoamento são coerentes e possibilitam inovação nos processos educativos. Assim, foi perguntado se, após concluir a formação inicial, o professor pesquisado ingressou em outro curso de graduação ou pós-graduação, quais e que consequências estes cursos promoveram em sua formação docente.

*A minha formação inicial é em licenciatura em psicologia, então eu me formei para ser professora de psicologia, logo em seguida, emendei com o bacharelado que foi*

*só acrescentar algumas disciplinas. Aí depois eu fiz educação pré-escolar, uma especialização, e fiz o mestrado em educação brasileira pela UFC. Mas, depois que eu vim para cá, eu fiz também especialização em alfabetização de crianças, mas eu não concluí porque eu não apresentei a monografia. E nunca fui lá nem para pegar o meu certificado. Então, na verdade, primeiro a psicologia eu fiz mas eu queria pedagogia, aí eu fiz logo licenciatura porque eu queria pedagogia, é como se o curso, a escolha fosse consequência desse meu desejo. Então eu fiz licenciatura, mas eu queria também terminar a psicologia. Aí eu concluí os dois, aí eu fiz especialização em educação pré-escolar, porque eu queria Pedagogia, então isso dialogava muito com o meu desejo, então isso foi me conduzindo para a minha formação como docente, foi uma escolha. Eu estava consciente dessa escolha, porque eu queria ser professora, então essa formação inicial acabou me conduzindo, junto com a experiência que eu tive como psicóloga em uma instituição de Educação Especial, para chegar aqui na UECE. É tanto que o setor de estudos que eu sou lotada tem tudo haver com a minha formação, que foi em educação pré-escolar, eu fui psicóloga em uma instituição de Educação Especial é outro componente, entendeu? Eu diria que, em termo de consequência, é muito mais relativa à consistência da formação acadêmica conceitual, do que mesmo do ponto de vista metodológico. Eu acho que do ponto de vista metodológico, da minha parte, eu acho que teve muito mais coisas que eu produzi, que eu inovei do que eu reproduzir ao longo dessa formação, mas claro que tem também, não tenha dúvida. Eu tenho memórias de algumas atividades que, por exemplo, a aplicação do teste piagetiano, nós realizamos uma atividade similar no curso de especialização em educação pré-escolar, com uma professora. (Professora Lívia. Grifou-se).*

Relata-se que o processo de formação inicial e continuada como docente foi uma escolha, pois sempre quis ser professora. Seus percursos formativos contribuíram para a formação acadêmica-conceitual, muito mais do que do ponto de vista metodológico, porquanto, em muitas coisas, ela inovou muito mais do que reproduziu no decurso da formação, mas também levou para suas práticas experiências desse processo formativo que lhe foram significativas.

*Quando eu terminei a minha formação inicial, que foi em Pedagogia, eu fiz o mestrado em educação e, posteriormente, eu fiz o doutorado em educação. No Doutorado em Educação, eu consegui uma bolsa para passar um ano em um intercâmbio acadêmico, em Coimbra. O mestrado e doutorado, que foi bem nessa dimensão estética, o mestrado foi sobre o espaço escolar e o meu doutorado foi sobre afetividade, conversa bem sobre essa questão estética e socioemocional, no intercâmbio eu tive muitas experiências bacanas, porque eu visitei várias escolas, como Reggio Emilia, como a Escola da Ponte, e outras escolas, bem específicas de Portugal, a ludicidade, a felicidade, essa dimensão estética faz parte do currículo da escola. A escola faz parte do currículo dos alunos que faziam licenciatura em Ciências da Educação, Psicologia, que era a faculdade que eu estava, e foi muito bacana poder presenciar, vivenciar, que é diferente de você ler um texto, sobre aquele campo de experiência. Então eu visitei várias e eu lembro de uma escola chamada Espaço Cerejeira, que foi uma escola que eu consegui também trabalhar um pouco lá, eu tive dificuldade de voltar para Brasil devido o período da pandemia, então, acabei ficando mais tempo lá. E foi muito bacana, assim, até as práticas das professoras, na Universidade, eu percebi que na Europa essa dimensão já é mais concretizada. Aqui a gente fala assim é importante isso, mas eu já presenciei situações, como acompanhando estágio né, meus alunos do estágio, em que quando os estagiários promoviam atividades mais integrativas, atividades que tinha brincadeiras para as crianças, a diretora passou na sala e perguntou assim “Vamos lá? Acabar com essa brincadeira e começar a aula?”. Eu tô falando inclusive de crianças, que o brincar é norteador das práticas das crianças, no trabalho docente junto às crianças. Então a gente ainda tem uma visão, aqui no Brasil, muito*

*forte de que a brincadeira, a ludicidade, é enrolação. Diferente do que eu presenciei aí nessas escolas da Europa, que de fato é defendido, faz parte do currículo. Eles entendem a criança ou o aprendiz como ser integral, completo e sistêmico, que aprende através de vários sentidos e a gente só consegue aprender se a gente tiver conectado e a emoção e cognição fazem parte, esse entendimento é uma verdade pra eles, não é questionado. (Professora Florinda. Grifou-se).*

Essa professora destaca a riqueza de sua formação, passando pela graduação, mestrado e doutorado, quando viveu o intercâmbio em Coimbra, por meio do Doutorado, tendo contato com Reggio Emilia, Escola da Ponte e outras escolas de Portugal, em que a ludicidade, a felicidade e essa dimensão estética fazem parte do currículo da Escola. No mestrado, estudou sobre o espaço escolar e, no doutorado, acerca da afetividade, o que a vinculou a estudos orientados para a dimensão estética e vivências nas escolas e na Universidade. Nessa vivência fora do Brasil, a professora percebeu que a ação de brincar é norteadora das práticas de ensino com as crianças e que, no Brasil, muita vez, a brincadeira e a ludicidade são havidas como enrolação. Portanto, faz-se necessário compreender o aprendiz como ser integral, completo e sistêmico, pois focar apenas na repetição e memorização de conceitos não irá conduzir a uma verdadeira aprendizagem. Em complemento, outra professora afirma que:

*Depois da graduação, eu trabalhei seis meses na escola e, mais ainda, nesse mesmo ano eu ingressei no mestrado e aí acabei saindo da escola e acho que as consequências disso foram meu interesse maior por adentrar, enquanto professora da Educação Básica, no Ensino Superior, de deixar a Educação Básica por conta da minha descoberta e identificação quanto à pesquisa. E acho que essas experiências, que eu tive no mestrado, as aprendizagens, os estudos, tudo isso alimentou em mim o desejo de ir para o Ensino Superior. E, terminando o mestrado, fui ser professora substituta, então ficou mais claro a identificação com o ensino superior, e, no fim do contrato de substituta, eu fui fazer o doutorado e aí para mim balizou isso. Então eu me sinto plenamente identificada e realizada com a profissão, que hoje eu exerço, e eu penso que foi ali no mestrado, por meio da abertura de possibilidades que o mestrado trouxe, que eu pude perceber o meu desejo pelo Ensino Superior. (Professora Lorena. Grifou-se).*

Desse jeito, revela-se que houve experiências como docente na Educação Básica, mas, do mestrado em diante, se percebeu que o verdadeiro público com o qual se interessava trabalhar eram os discentes da Educação Superior, o que se consolidou nas experiências de professora substituta e no doutorado. Nessa perspectiva, percebe-se a satisfação em exercer esta profissão, o que a conduziu a se motivar e se organizar em suas ações, facilitando o diálogo com os estudantes, os seus pares e em relação aos próprios sentimentos. Conseqüentemente, apontou-se que:

*Depois de me formar em História, eu percebi que a formação em História não me levaria ao futuro profissional que eu desejava. Eu sempre trabalhei com história da educação, então eu sempre tive leituras da História, da educação, e da Pedagogia. E*

*isso me levou à vontade de complementar e aprofundar minha formação inicial, me tornando também pedagoga. E aí, depois disso, fui fazer algumas especializações. Comecei com a de Ensino de História, mas depois fui para outras. E busquei aprofundar a minha formação de uma maneira contínua, tanto é que sempre tive um interesse pela pós-graduação. Meu mestrado ainda foi em História, porque justamente trabalhei com história da educação, trabalho com história da educação. Eu tenho um certo acolhimento, entre aspas, tanto da História como da Pedagogia. E o meu Doutorado foi em educação, selando esses elos. Comecei na História, fui na Pedagogia, Mestrado em História, Doutorado em Educação. Então eu fui fazendo essa dança, digamos assim, entre a História e a Pedagogia. Mas sempre numa perspectiva de formação contínua. Nunca entendi que os meus conhecimentos iniciais eram suficientes. E, aliás, para mim o conhecimento nunca é suficiente. Você sempre tem que se atualizar, buscar novas discussões, novos autores. O conhecimento, o campo científico, ele sempre é muito dinâmico e muito elástico. Você tem que sempre estar com os olhos atentos para buscar novos conhecimentos. (Professora Rosa. Grifou-se).*

Ao perceber que somente com a primeira graduação não alcançaria o futuro almejado, esta docente cursou outra graduação e pós-graduações que a levaram ao sonhado espaço como professora efetiva na Universidade, desvelando, com isso, a ideia de que o conhecimento nunca é suficiente, pois sempre é preciso se atualizar, demandar por novas discussões, outros autores, porque o conhecimento, o campo científico, é dinâmico.

*Depois que terminei a Pedagogia, entrei no curso de licenciatura em Geografia, porque era uma demanda que era solicitada inclusive da minha prática, nas escolas de Ensino Médio. As práticas lá não eram tão lúdicas como na Pedagogia, que isso também precisa ser ressaltado, pela natureza do curso, pela formação dos professores, parte dessas que eu citei eram pedagogas, então a abordagem, a formação delas repercutiu na minha formação. No curso de Geografia, nós não tínhamos tantos professores com práticas ou aulas lúdicas. Em seguida, fiz uma especialização em Gestão, Planejamento e Avaliação Escolar, posteriormente Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em educação. As práticas lúdicas apareciam de modo pontual, assim como na graduação em Pedagogia, dependendo de quem estava ministrando a disciplina. Eles me possibilitaram fundamentação teórica e prática sobre docência, sobre formação de professores, sobre didática. Contribuíram para eu entender o que diferencia também a docência na Educação Básica para o Ensino Superior. Deram-me muitos conhecimentos do campo curricular, disciplinar e também didático. (Professor Lucas. Grifou-se).*

Este professor relata que, em ultrapasse à Pedagogia, cursou Geografia, por lecionar no Ensino Médio e ser uma demanda de sua atuação ter uma graduação em área específica. Após isso, cursou especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. E, em todo o seu percurso formativo, as práticas lúdicas foram desenvolvidas de modo pontual, a depender dos professores responsáveis pelas disciplinas, e a grande contribuição dessas experiências para a sua atuação docente foi propiciar a fundamentação teórica e prática sobre docência, formação de professores e didática.

Imbernón (2010), acerca disso, expressa que a capacidade profissional dos professores não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, mas que alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece sua ação pedagógica. A formação

continuada apoia, cria e potencializa uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições, para examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo firmemente um processo de constante autoavaliação do que se faz e por que se faz. Em consequência, se perguntou na entrevista se, na pós-graduação, a ludicidade se fez presente, como isso aconteceu, e se solicitou a menção a experiências lúdicas vividas/desenvolvidas em sua formação continuada e como isso contribuiu para o seu desenvolvimento profissional docente. Eis os resultados: “Eu vou pontuar essa experiência que foi do meu intercâmbio, morando fora e visitando estas escolas. Acho que isso responde.” (Professora Florinda).

*Na pós-graduação eu só lembro na especialização de uma professora que ela tinha sido educadora infantil, a professora Elizabeth Dourado, eu me lembro dela ter feito uma atividade com todo o grupo de alunos, era uma música que estimulava a gente a fazer alguns gestos, que foi muito divertido, mobilizou toda a turma, mobilizou o coletivo de alunos e a gente teve a oportunidade de conversar sobre isso, que estava relacionado ao conteúdo que ela tava desenvolvendo com a gente, que eu não lembro exatamente sobre o que era, mas eu diria que era sobre brincadeira na Educação Infantil. E essas experiências, mesmo que pontuais, eu acho que elas foram aguçando, primeiro elas foram me orientando e fortalecendo a minha orientação que é muito claro para mim para trabalhar o campo da infância, mas foram também me estimulando a pensar do ponto de vista acadêmico também, não só sobre o fazer mas sobre o saber fazer, sobre compreender. (Professora Lívia. Grifou-se).*

*Acho que na pós-graduação já foi um pouco mais estrito, em relação às experiências lúdicas, porque os modelos de experiência de pós-graduação que eu vivi era meio que se virar sozinha e depois ter uma orientação para ver se, o que você fez sozinha ali, estava indo no caminho. Então, no mestrado, eu tenho memória de uma disciplina em que foi feito um texto coletivo sobre um livro do Paulo Freire e era em uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior. E eu lembro que foi feito uma subdivisão do texto e cada equipe tinha que fazer um pequeno texto reflexivo e depois esses textos foram juntos e foi feito um texto da turma toda. E eu não tinha vivenciado aquilo ainda e o texto ficou bastante interessante e eu lembro que foi um momento, uma experiência, uma atividade bastante lúdica do mestrado. Eu posso dizer que nos momentos de orientação, os processos de aprendizagem sobre escrita, tiveram momentos mágicos para mim que geraram experiências lúdicas, tive uma excelente orientadora. No doutorado, o doutorado foi sobre um tema que eu queria muito estudar e num programa de pós-graduação que eu queria muito estudar, então, estar ali, de início, foi um momento muito especial, mas experiências lúdicas eu não consigo citar nenhuma agora não. (Professora Lorena. Grifou-se).*

*Olha, para ser sincera, na pós-graduação eu não me recordo de experiências lúdicas, não. Mas as experiências lúdicas que eu tive durante a pós-graduação foram experiências proporcionadas pela Universidade, por exemplo, algum sarau, algum show cultural. Mas não era vinculado à área, aliás, à aula. Não foram experiências lúdicas dentro das aulas da pós-graduação. Não foi isso. Agora, dentro das instituições que eu passei, existiam oportunidades lúdicas, artísticas, em que eu buscava ir, buscava experienciar. Como eu lhe falei, por exemplo, saraus e shows. Saraus com poesias, com contos, cordéis. Isso eu me recordo, mas não nas aulas. Não era uma preocupação, de forma alguma, não era uma preocupação nas aulas das minhas pós-graduações, não. (Professora Rosa. Grifou-se).*

*Eu vou fazer referência de que, depois da graduação em Pedagogia, isso foi sendo minimizado, mas tem uma experiência que foi uma disciplina, que o nome dela era Metodologia do Ensino Superior, que não era Didática do Ensino Superior. A professora que ministrou foi a professora Socorro Lucena, então toda a construção da disciplina, ela se deu de modo lúdico. Então, ela nos ensinou, por exemplo, a produzir um artigo, mas o modo como ela ensinou, as estratégias para construir o texto, era lúdico. Então, marca a minha trajetória, quando eu lembro dessa disciplina, eu fiz ela no Doutorado. A cada aula ela tinha uma experiência ou uma prática que envolvia as leituras que eram abordadas naquela aula de um modo lúdico. Com cartazes, com produção de desenhos, com produções de mandala, várias experiências que integravam a nossa formação de um modo multirreferencial. Quando eu penso nas minhas práticas, ela é uma das professoras que eu tenho como referência. Além do que eu já disse anteriormente, quando eu estou em uma escola de Educação Infantil, quando eu estou em uma escola de Ensino Fundamental, mediando uma ação com os meus projetos e que eu conheço a realidade daquela escola, conheço a prática das professoras, eu também aprendo com elas. E eu trago essas experiências para o Ensino Superior. Mas, entendendo o que eu estou fazendo aqui é um ensino para um adulto. É diferente o modo como lida. (Professor Lucas. Grifou-se).*

As experiências tecidas na formação continuada, espaço de reflexão e formação dos professores que cotidianamente vivem a docência, propiciam estudo e interação com outros professores, aprendendo também com as vivências destes. Nesse sentido, a ludicidade é capaz de influenciar no desenvolvimento profissional, por meio do acolhimento, da escuta ativa e afetuosa e da liberdade de estabelecer seus saberes de modo prazeroso e sensível. Isso possibilita aos docentes debruçarem-se sobre inúmeros saberes, que, além do fazer, se direcionam também ao entendimento da ação docente, integrando a formação de um modo multirreferencial. Na pós-graduação, é raro viver experiências lúdicas, pois há uma escassez de interação, diálogo e vínculos afetivos, visto que a elaboração de monografia, dissertação ou tese exprime certo isolamento para refletir sobre determinado problema de pesquisa e, muitas vezes, a interação com o orientador e com outros colegas não é frequente e marcada pelo acolhimento afetivo.

Desse modo, foram citadas: a experiência do intercâmbio, experiência proporcionada no doutorado sanduíche por meio do programa de bolsa de estudo no qual lhe foi dada a chance de fazer parte do seu curso de doutorado em Coimbra – além de citar também atividades em grupo, experiências que foram orientando e fortalecendo o desejo de se trabalhar com o campo da infância, estimulando a pensar do ponto de vista acadêmico sobre como fazer e que compreensões deveriam se ter para atuar. Menciona-se também certa solidão, na pós-graduação, o que já é aspecto que ganha predominância pelo fato de realizar uma pesquisa sozinho e, nesse percurso, cada aluno de pós-graduação ir se encaminhando para os sujeitos de sua pesquisa e se distanciando de sua turma, a ludicidade estava mais no fato de galgar um espaço desejado por ingressar nestes cursos. Assim, existiam oportunidades lúdicas, artísticas, em que, por vontade própria, queria experienciar, não era algo obrigatório e



presente no currículo.

Em contraposição, destaca-se uma disciplina na qual a cada aula existia uma experiência ou uma prática que envolvia as leituras abordadas de um modo lúdico, tornando a formação multirreferencial, além de ressaltar que aprende com as experiências de outros professores, dialogando e adaptando-as a sua realidade. Em vista disso, concorda-se com Imbernón (2010), ao defender o argumento de que não afirma que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que deixa ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

Por conseguinte, foi perguntado no questionário o que os professores pesquisados compreendiam por desenvolvimento profissional docente. Eis as respostas: “*Processo que envolve trajetória de formação, experiências docentes, profissionalização e garantia e usufruto de direitos e deveres.*” (Professor Lucas. Grifou-se); “*Prática de ensino e formação permanente na participação de encontros de pesquisas.*” (Professor Filomeno. Grifou-se); “*Percurso de formação contínua vivida pelo docente, com vistas a desenvolver-se profissionalmente (ampliar, diversificar, renovar, seu repertório de práticas e reflexões docentes).*” (Professora Lívia. Grifou-se); “*É um processo que dura a vida toda e depende muito mais do campo subjetivo do que de títulos e formalidades acadêmicas.*” (Professora Luana. Grifou-se); “*O desenvolvimento é construído dia a dia na sala de aula, na pesquisa e em todos os locais.*” (Professora Sofia. Grifou-se); “*A compreensão de que a formação docente não se encerra na formação inicial e que é necessário a promoção de uma prática pedagógica sempre refletida, de modo contínuo e continuado.*” (Professor Rosa. Grifou-se); “*Quando o profissional desenvolve seu trajeto na perspectiva de anular/superar as diferenças de classes sociais e todas as outras diferenças decorrentes dessa separação de classes.*” (Professor Milton. Grifou-se); “*O resultado, eternamente provisório, dos acúmulos e transformações vivenciados pelos professores durante o desenvolvimento de suas atividades laborais.*” (Professora Graça. Grifou-se); “*Processo de constante atualização e reafirmação de experiências pedagógicas e formação intelectual. A ação refletida é um fundamento essencial para o desenvolvimento do profissional docente.*” (Professor José. Grifou-se); “*O processo de tornar-se professora continuamente, desde a escolha do curso até os estudos e experiências que realizo até hoje.*” (Professora Lorena. Grifou-se).

Nóvoa aborda frequentemente este assunto e, recentemente, tive a oportunidade de assistir a uma de suas palestras no CONEDU em João Pessoa. Um aspecto que

realmente chamou minha atenção em suas falas foi a *ênfase na necessidade de tornar a carreira docente mais colaborativa. Considero essa proposta particularmente desafiadora no contexto atual, onde a competitividade no meio acadêmico muitas vezes apaga a criatividade e a ludicidade.* (Professora Florinda. Grifou-se).

Desenvolvimento profissional docente envolve a trajetória de vida e de profissionalização, assim como os saberes, atitudes, habilidades, valores e todos os percursos que o professor trilha em sua atuação docente. É, por conseguinte, na e pela prática que, efetivamente, estes aspectos que estão circunscritos no desenvolvimento profissional docente, são mobilizados. Dessa maneira, encontrou-se uma diversidade de respostas no intuito de conceituar um *continuum* que todos os professores pesquisados vivenciam, independentemente da etapa em que estejam atuando e dos anos na carreira docente. Desenvolvimento profissional docente, perante isso, foi conceituado como trajetória de formação, experiências docentes, profissionalização, formação permanente, que acontecem em pesquisas, por meio de graduações, pós-graduações, mas também é fruto da dimensão subjetiva, se estendendo por toda a vida. Assim, possui um caráter eternamente provisório na constante mudança de experiências pedagógicas e formação intelectual. Desse modo, acontece também pela colaboração entre os pares e pelo diálogo com os estudantes. Em vista disso, como pontuam Veiga e D'Ávila (2010), a atividade de ensino requer um conjunto de saberes e práticas, como os conteúdos das diversas áreas de conhecimento, os métodos investigativos da ciência ensinada e os saberes pedagógicos próprios da profissão, os quais constituem o domínio teórico e prático da didática. Esses conhecimentos ocupam um lugar central no percurso de profissionalização de todo professor e são constituídos no decorrer de toda a trajetória profissional. O início da profissionalização se dá na formação inicial, em que se transformam os saberes preexistentes e se formam habilidades e compreensões, se estendendo por toda a formação continuada e contínua docente.

O ser professor é perpassado pelo papel social que esta profissão carrega, sendo, muitas vezes, a viabilizadora do contato dos estudantes da classe pobre com o conhecimento, produzido historicamente pela humanidade, transformado em saber escolar e transposto para a mediação pedagógica. A formação de professores, todavia, precisa despertar o senso crítico e o olhar reflexivo destes docentes, visto que sem esta criticidade fica inviável o exercício de uma prática transformadora. A escola tem papel fundamental neste processo, ao influenciar diretamente no exercício profissional docente. A Universidade, por sua vez, como produtora de conhecimento, está em frequente diálogo com a Escola, por meio da pesquisa e da extensão, que, nesta relação dialógica, contribuem para a profissionalização docente. Assim,

“As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*. [...]” (Nóvoa, 1995, p. 18. Grifo do autor). Por isso, esta influencia na trajetória profissional e, por conseguinte, no desenvolvimento profissional docente, sendo espaço de trocas de saberes e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, assim como norte para possíveis alterações e direcionamentos.

Diante disso, foi perguntado, no questionário, que experiências e atividades na sua trajetória profissional os fizeram e os fazem se desenvolver profissionalmente. Respostas: “*Valorização da docência, garantia e cumprimento de direitos, incentivo e aumento salarial, experiências de ensino, cursos de formação continuada e práticas de ensino inovadoras* e que melhor articulam teoria e prática.” (Professor Lucas. Grifou-se); “*Leituras e atualização dos conteúdos ministrados, estudo permanente [...]*” (Professor Filomeno. Grifou-se); “*Cursos, oficinas, grupos de estudo, seminários etc.*” (Professora Lívia. Grifou-se); “*Cursos, participação em projetos colaborativos, mentorias, pesquisa científica*. Todos essas atividades corroboraram [*sic*] para a melhoria da minha prática docente.” (Professora Florinda. Grifou-se); “*A prática clínica de Psicologia. O contato com o sofrimento humano nos leva ao amadurecimento.*” (Professora Luana. Grifou-se); “*Já contemplei.*” (Professora Sofia); “*O exercício permanente em sala de aula com as filhas e os filhos da classe trabalhadora* e a interação com os povos do território Vales do Curu e Aracatiaçu, mas destacando a articulação com as suas realidades concretas da vida.” (Professor Milton. Grifou-se); “*A dialogicidade com os educandos, as demandas formativas dos educandos.*” (Professor José. Grifou-se); “*Creio que as principais já foram relatadas nas respostas anteriores.*” (Professora Lorena).

Todos os elementos que perpassam minha trajetória profissional colaboraram para me desenvolver profissionalmente. *Os desafios e potencialidades durante esse processo contribuem para a promoção de reflexão sobre minha prática e sua correlata intervenção, à luz das reflexões sobre a mesma.* (Professora Rosa. Grifou-se).

Em princípio, *a própria prática que nos oferece a possibilidade de nos avaliar e de ser avaliados (pelos alunos). Há desenvolvimento profissional também com os acréscimos adquiridos em eventos científicos como congressos, seminários e afins. Também é possível determinar a importância da observação dos trabalhos propostos pelos meus colegas* que muitas vezes me inspiram a algum desvio de rota bastante produtivo. (Professora Graça. Grifou-se).

Na sensibilidade que emerge da profissão docente, ao sentir-se a essência do trabalho docente nos seus desafios e em suas potencialidades, cada professor desenvolve-se e

se ampliam seus saberes da profissão, provenientes da experiência e das formações em que este se envolveu. Desse modo, considerando-se o desenvolvimento profissional docente como contínuo e processual, foram descritas distintas experiências e atividades da trajetória profissional, tendo em vista que, para que se desenvolvam profissionalmente, os professores devem ter a motivação e a humildade de se colocar como constantes aprendizes da profissão. Assim, para o professor desenvolver-se profissionalmente, é indispensável a valorização da docência, o que inclui valorização financeira e políticas públicas em prol da carreira docente, assim como apoio da gestão escolar e da rede educacional, apoio dos estudantes, da família e da comunidade e tempo e condições para a formação continuada. Além disso, coloca-se como necessidade o constante estudo em cursos, oficinas, grupos de estudo, projetos de extensão, seminários, pesquisas, no diálogo com a comunidade, os discentes e os pares, bem como na reflexão e intervenção sobre a prática.

Ademais, tem ressaltado a possibilidade de avaliar-se constantemente, observando o que relatam os estudantes, assim como as práticas dos colegas. Desse modo, são múltiplas as experiências da trajetória profissional que fazem o professor se desenvolver. E, assim, o professor se desenvolve e constitui sua identidade profissional, por meio de sua prática na Educação Superior, que, por sua vez, contribui para formar a futura prática de seus alunos, no diálogo entre a teoria estudada e o exercício profissional deste docente universitário - visto que os estudantes aprendem também observando a prática do docente universitário, pois “[...] ensinar é ajudar o aluno a captar o caminho do pensamento científico e dos processos de investigação da ciência ensinada. Quando estão aprendendo, os alunos percorrem o mesmo caminho do cientista. [...]” (Veiga; D’Ávila, 2010, p. 83). E nessa relação com a prática, se tecem experiências docentes e inúmeras aprendizagens sobre o ser professor.

Por isso, perguntou-se, no questionário, como a docência universitária contribui para o desenvolvimento profissional. Foi dito que: “Por meio da oportunidade de *mais experiências formativas*, de produção de conhecimento e compartilhamento dos resultados das pesquisas.” (Professor Lucas. Grifou-se); “*Estamos aprendendo algo novo todos dias*, com os colegas professores, com os estudantes e com a vida.” (Professora Florinda. Grifou-se); “De várias formas diferentes, mas principalmente *por estar em contato com a diversidade de pensamentos*. Faz com que você não pare de estudar e esteja sempre buscando melhorar.” (Professora Luana. Grifou-se); “De forma bastante positiva. Contribui também para meu desenvolvimento humano. *O contato direto e dialógico com os estudantes permitem o estabelecimento de um clima afetivo em sala de aula*, que sempre guia minhas experiências pedagógicas.” (Professora Rosa. Grifou-se); “Quando possibilita *a apreensão dos problemas*

*e das potencialidades da realidade concreta vivenciada.*” (Professor Milton. Grifou-se); “*Na formação permanente e participação de eventos temáticos.*” (Professor Filomeno. Grifou-se); “*Através da reflexão sobre a prática, da escuta sensível dos alunos e, claro, no âmbito da docência existem as atividades formativas diversas, embora a maioria seja de procura individual.*” (Professora Lívia. Grifou-se); “*Permite uma práxis, um movimento de reflexão sobre as práticas educativas e sua relação com as pesquisas científicas.*” (Professor José. Grifou-se); e “*Creio que por me sentir realizada com a docência universitária sigo motivada a estudar, pesquisar, criar e também a refletir constantemente sobre o que posso aprimorar em meu fazer docente.*” (Professora Lorena. Grifou-se).

Como um processo que *exige um olhar constante de avaliação e autoavaliação da prática pedagógica (teoria e prática) e de como essa prática pedagógica está chegando ao público alvo* requer muita atenção, pois impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem na qualidade de processo. (Professora Sofia. Grifou-se).

Isso já foi respondido. Em princípio, *a própria prática que nos oferece a possibilidade de nos avaliar e de ser avaliados (pelos alunos). Há desenvolvimento profissional também com os acréscimos adquiridos em eventos científicos como congressos, seminários e afins.* Também é possível determinar a importância da observação dos trabalhos propostos pelos meus colegas que muitas vezes me inspiram a algum desvio de rota bastante produtivo. (Professora Graça. Grifou-se).

A docência universitária é marcada pela liberdade na constituição da prática docente e pelo estímulo na formação do professor-pesquisador, assim como pela relação contínua e dialógica com a comunidade por meio da extensão. Nesse contexto, a docência universitária contribui para o desenvolvimento profissional, ao propiciar maior autonomia e tempo para a formação contínua docente, em práticas que envolvam o diálogo horizontal com os discentes e com a sociedade. Portanto, na docência universitária, amplia-se a oportunidade de desenvolver experiências formativas, pois se tem a vivência do ensino, da pesquisa e da extensão, assim como de produção de conhecimento, na pesquisa, e compartilhamento dos resultados das investigações, por meio de participação em eventos científicos ou da escrita de livro. Também são apontados, na multiplicidade de respostas dadas, a necessidade de contínuo estudo, o contato direto e dialógico com os estudantes e a reflexão sobre os problemas e potencialidades da realidade concreta na escuta sensível dos alunos.

No desejo de ingressar na docência e vivenciar seus inúmeros processos, costumam-se rememorar a infância, os primeiros anos escolares, inspirando-se em recordações dos professores que marcaram positiva e negativamente a formação escolar. Normalmente, tem-se como exemplo e inspiração aqueles que foram capazes de deixar aprendizagens que, além da dimensão cognitiva, também tocaram no socioemocional, pela

sensibilidade, escuta e preocupação. E estas percepções vão se estendendo por toda a trajetória docente e suscitando nestes alunos o desejo de tornarem-se professores, para vir a contribuir para a vida e formação de alguém. É preciso coragem para adentrar e prosseguir nesta carreira, mediante tantos desafios na infraestrutura física e pedagógica e nas relações sociais que a permeiam. Assim, Nóvoa (1995, p. 132) revela que:

O professor deve estar assim ‘sintonizado’ culturalmente com os seus alunos e com outros aspectos da situação, alguns dos quais podem estar além do seu controlo imediato – a política da escola, os antecedentes dos pais, o tempo, etc. Os actos criativos trazem mudança. Mudam os alunos, os professores e as situações. Mas as percepções do professor quanto à situação têm de ser o mais exactas e completas possível, embora nunca possam ser compreendidas por inteiro.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica é constituída com suporte nos saberes, atitudes e valores docentes, no entanto, a racionalização da profissão docente, que limita o papel do professor, reduzindo-o a um mero aplicador de diretrizes e programas curriculares, impede a autonomia docente. Nesse sentido, na autoconsciência e na necessidade ética de dar sentido ao fazer, o professor procura romper com esta racionalização e desenvolver sua prática com autonomia.

A imagem do professor completamente autónomo é tão irreal como crer que as suas respostas são acções meramente adaptáveis a situações herdadas. As escolas e o posto de trabalho são espaços profissionalmente organizados antes da existência dos seus actores, mas o trabalho dos professores só se pode compreender se se considerarem os aspectos não burocráticos das escolas; é real a existência de múltiplas restrições, condicionalismos e forças socializantes, mas é também evidente que há margens para a expressão da individualidade profissional. [...] (Nóvoa, 1995, p. 72-73).

Há aspectos burocráticos que permeiam a Escola, conduzindo restrições, condicionalismos e forças socializantes, que, por sua vez, impedem este docente de criar e inovar no processo de ensino e aprendizagem, fazendo o docente, por vezes, anular o conjunto de saberes, atitudes, valores que carrega para seguir as normas e missões da instituição onde atua. Este profissional, entretanto, tem o ensejo de romper com estes paradigmas, lutando pela ampliação dos espaços de decisão, tornando o ambiente de atuação docente participativo e crítico. Perante isso, a docência universitária é capaz de possibilitar aos futuros professores o desvelamento destas concepções que permeiam, em sua maioria, a Educação Básica, e impulsionar a luta por mudanças.

Dessa maneira, a práxis, como atividade teórico-prática na docência universitária, contribui para o desenvolvimento profissional, ao suscitar no docente a possibilidade de constantemente refletir e perceber os efeitos de sua atuação, como a teoria a fundamenta e quais mudanças precisam ser tomadas, levando os docentes a estudar, pesquisar, criar e

refletir constantemente, o que conduz à frequente avaliação da prática pedagógica e se articula com as produções científicas e suas divulgações nos eventos acadêmicos. Demais disso, a história de vida e a formação inicial e continuada repercutem no desenvolvimento docente e propiciam bases para o planejamento das ações docentes, repercutindo nos saberes e práticas. Segundo García (1999), a formação de professores consiste na transmissão de conhecimentos científicos e culturais, de modo a dotar os professores de uma formação especializada. Assim, foi perguntado na entrevista que experiências da história de vida e da formação inicial e continuada contribuíram para o desenvolvimento profissional docente dos professores pesquisados.

Olha, eu sou filha de pais professores, minha mãe e meu pai eram professores. Então eu os tenho como exemplo. A minha mãe, eu tenho inclusive um livro que ela dedicou a mim que é da Educação Infantil, de uma estudiosa da Educação Infantil chamada Gilda Riso, que é uma referência da Educação Infantil no Brasil, tenho muito apreço inclusive por esse livro. Então essas referências, relatos da minha mãe de quando ela era professora, eu ajudei o meu pai também algumas atividades relativas ao período em que ele era professor, ajudava ele a corrigir redação, ele falava também muito, todos os dois falavam com muita paixão sobre o ensino, eu acho que essa referência para mim eu diria que é uma experiência também. Eu brincava muito de escolinha quando era criança, eu tive experiências, ainda adolescente, ensinando crianças, ensinando tarefas de crianças. Em relação à formação inicial e continuada, eu diria que eu acho que a contribuição maior foi o suporte do ponto de vista acadêmico-conceitual. Algumas experiências com pesquisa, mas com muito pouco orientação, essa parte da pesquisa eu praticamente não recebi a orientação. Eu acho particularmente foi isso. (Professora Lívia).

Ter os pais como referência, por estes serem professores e demonstrarem gostar da profissão, foi uma experiência singular, pois mostra que esta professora se inspirou nos pais para escolher essa profissão, porque viu neles a satisfação, a alegria, o prazer, os efeitos da ludicidade de se estar trabalhando onde se deseja - aspecto que hoje, infelizmente, não se faz presente mais nos docentes, que, em muitos dos casos, dizem que estão ensinando porque não tiveram opção de estar e outro ofício. Outro pressuposto importante foi brincar de escolinha, interagir com o meio, conhecendo-o e manifestando sua criatividade, inteligência, habilidade e imaginação para recriar momentos que lhe foram marcantes. O contato com as crianças também é indispensável para quem intenta aprender a ensinar a este público, assim como a apropriação de saberes do ponto de vista acadêmico/conceitual e reflexões sobre a prática em pesquisas. Ademais, foi expresso por outra professora que:

No meu memorial eu conto a experiência que foi morar na zona rural, eu ingresso na escola somente com 8 anos de idade, porque na minha comunidade não tinha escola. Minha primeira experiência informal né de educação foi com a natureza, foi com os animais, foi o contato com o rio né, com essa experiência assim de criança junto à natureza. Isso me fez criar laços muito fortes né, com a natureza, com elementos da natureza, tudo isso foi muito importante para a minha formação. Eu só entro na

escola com 8 anos e é quando eu vou para um espaço físico. Paredes, cadeiras, essa construção só se dá a partir de 8 anos de idade. Eu tive que correr muito contra o tempo né para poder alcançar aí tudo que eu tinha perdido, mas hoje eu entendo que eu não perdi nada, os conhecimentos que eu tive junto às crianças da minha família, da minha comunidade, foram uma base muito importante de entender essa educação integral, holística, não é só números e letras. Parece que tem uma série de saberes e experiências também são importantes. Então nessa informação inicial de aluna com a natureza, na zona rural, até chegar em Fortaleza e conviver com prédios, essa formação assim de cidade, já foi um choque assim muito grande. E a partir disso eu tentei aproveitar muito as oportunidades que eu tive, de ser aluna de Universidade pública, de ter espaço que a Pró-Reitoria de Ação Estudantil pôde me promover, de ter feito um mestrado, de ter feito um doutorado, ter tido essas oportunidades de experiências lúdicas e também estéticas, dentro da Universidade. E tudo isso é muito importante na minha prática docente, porque hoje eu acompanho uma série de jovens que vem desse lugar que eu vim. Nessa busca de oportunidade, muitas vezes a Universidade sendo o único acesso à cultura que ela tem né. A ter níveis mais sociais elevados de cultura, então é como um voltar para casa, sabe? É nesse sentido. (Professora Florinda).

Essa docente passou por muitas dificuldades que tornaram a sua conquista de ser docente universitária ainda mais bela, pois veio da zona rural, começou a estudar tardiamente, mas, desde pequena, mantinha um contato com a natureza e com os animais, o que lhe foi também importante para a formação, contribuindo para a criatividade, a curiosidade, a atenção, a percepção e o pensamento. E por ter tido esse contato com a natureza, com outras crianças, com a comunidade, desde cedo, compreendeu a importância de uma educação integral, holística. Ao chegar à cidade para viver na Universidade, transitou por uma série de adaptações e procurou aproveitar ao máximo aquele espaço, vivendo oportunidades de experiências lúdicas e estéticas, dentro da Universidade. E, como docente universitária, depara muitos jovens que eram iguais a ela. Em continuação, assim se expressou:

Acho que a primeira experiência, agora trazendo mais pra uma perspectiva pessoal, a primeira experiência que eu considero ali uma base no meu desenvolvimento profissional, foram algumas experiências do ensino médio, em relação a alguns professores que foram inspiradores e eu penso que ali foi plantada a semente do desejo de ser professora. Posteriormente, na graduação, quando eu tive a experiência da minha primeira bolsa de iniciação científica, eu lembro que a minha professora, ela era muito jovem, ela tinha trinta e seis anos e para mim ela era muito jovem, já era doutora e foi muito inspirador para mim. E lembro que ela olhou para mim e falou: “Olha você é uma aluna muito boa, muito competente, você vai ver que quando você estiver da minha idade você já vai ter conquistado muito mais coisas do que eu já conquistei!”. E aí essa motivação e essa inspiração e esse carinho recebido, dessa professora, juntando também com, depois, a outra professora de quem eu fui monitora, que foi do ensino de matemática e que me mostrou outras possibilidades, tudo isso foi construindo, no âmbito do desenvolvimento profissional, essa identificação. A partir dessa identificação com a profissão, a compreensão de qual seria a especificidade, essa especificidade do interesse da matemática, se deu nessa experiência, primeiro enquanto aluna da disciplina de ensino de matemática, depois como monitora da disciplina de ensino de matemática, depois como mestranda estudando sobre matemática, depois como doutorando estudando sobre matemática, eu fui tendo acesso à teorias, eu fui tendo acesso à estudos, pesquisas e tudo isso foi ampliando a minha contribuição e consolidando a minha base de conhecimentos pra desenvolver o que hoje eu desenvolvo nas minhas práticas e em toda a minha



organização, enquanto docente. Eu creio que o mestrado e o doutorado foram muito importantes, me propiciaram a construção de habilidades, de escritas, de falar em público, de visão sobre pesquisa, sobre metodologia científica e também sobre a importância disso dentro da escola, não só no âmbito do Ensino Superior. Então, penso que foi a somatória dessas experiências que foram construindo esse processo contínuo no meu desenvolvimento profissional, que segue até hoje. (Professora Lorena).

No Ensino Médio, na adolescência, época de descobertas, desejos e sonhos, foi quando a professora descobriu que queria desempenhar este ofício. Em seguida, após ingressar no curso de licenciatura, seus desejos foram se consolidando, inicialmente, com a bolsa de iniciação científica e a monitoria, com a inspiração e apoio das orientadoras, que acreditaram em seu potencial ao motivarem-na com ações e palavras. Isso de alguém acreditar em seu potencial e motivar é muito importante, pois, muitas vezes, há insegurança, timidez, medo e tudo isso afasta aquele docente ou futuro docente de seu desenvolvimento profissional. E para que o professor se desenvolva, é preciso vencer inúmeras barreiras, ao conseguir estabelecer habilidades de escrita, de falar em público, pesquisar, aprender a planejar, executar e avaliar uma aula – o que é desenvolvido, paulatinamente, com a formação inicial e contínua. Em complemento, também foi revelado que:

Eu considero sim que a minha formação inicial, e em nível de pós-graduação também, eu tive oportunidades de aprendizado que me fizeram construir, teoricamente e de modo mais prático, a minha conduta docente, a minha forma de exercer a docência. As reflexões sobre a prática docente, sem dúvida, foram essenciais. Mas como a sua própria pergunta já nos instiga a pensar, as minhas experiências pessoais também fazem parte da construção da minha docência. Penso que essa articulação entre teoria, prática e vivência, tudo isso nos faz construir a nossa prática docente. Não é só dentro de uma sala de aula de graduação ou de pós-graduação que nós nos tornamos professores. Todas as nossas vivências pessoais, afetivas, sensíveis, essas experiências nos conduzem a nos construir como docentes. Por exemplo, a minha história com a música não é um elemento que eu desenvolvi dentro da sala de aula, nem na graduação nem na pós-graduação. Foram outras experiências, inclusive culturais, até religiosas, porque o primeiro instrumento que eu aprendi a tocar, foi a flauta doce, eu tive aulas associadas a uma igreja que eu frequentava. Então tudo isso, todas as nossas experiências pessoais e profissionais, elas vão nos ajudando a nos construir como docentes num processo sempre dinâmico e contínuo. Não me considero que sou uma professora totalmente formada, no sentido de que não tenho mais nada a aprender. Não é isso. O processo de aprendizagem e de se perceber e de se construir docente, ele lhe acompanha até o seu último dia de experiência profissional. Eu acho que é nesse sentido. As experiências dentro da sala de aula e fora da sala de aula são sempre importantes, sempre relevantes para a nossa construção como docentes, sempre docentes em formação, para além do diploma. (Professora Rosa).

Na formação inicial e continuada, desse jeito, há possibilidades de se construir, teoricamente e de modo prático, a aprendizagem docente, a maneira de exercer a docência e o desenvolvimento profissional; no entanto, as vivências pessoais, afetivas e sensíveis ganham destaque na constituição da identidade docente, no significado que cada professor dá para a

sua profissão. Assim, o desenvolvimento profissional docente passa pelas características, valores, crenças e práticas tecidas nos contextos de formação e que são levadas para a prática.

Da minha história de vida, que eu me remeto à *ludicidade*, eu vou lembrar do meu avô materno. Ele não sabia ler, ele não sabia escrever, ele só repetia o nome dele, porque aprendeu a repetir, mas se colocasse o nome dele, ele não sabia ler o nome dele. Mas quando eu lembro de infância, de memória da minha fase de criança e da infância, eu lembro dele. Ele produzia jogos pra mim, cavalo de madeira, pião, tudo isso eram recursos produzidos por ele, guardados, pra quando eu ia pro interior, eu tinha os meus brinquedos feitos por ele e ele brincava comigo. Então, no momento em que eu mais esperava do ano era quando chegava julho e janeiro, porque eu sabia que eu ia ter acesso à minha caixa de brinquedos. Ele não deixava eu trazer para a casa da minha mãe, quando eu voltava, mas quando eu voltava sempre estava lá na minha caixa com outros brinquedos novos que ele tinha feito. Ele produzia os meus brinquedos. Então, isso repercute no que eu acredito, assim, de como deve ser a infância: lúdica, prazerosa, de interação. Em relação às outras experiências, eu acredito que já foram contempladas nas perguntas anteriores em relação à formação inicial e formação continuada, os exemplos, mas que tudo isso é que eu vivi na infância, na graduação, na formação continuada são base, para o que eu faço e eu entendo o desenvolvimento profissional como um processo, ele não é estanque. Então, o que eu faço hoje tem muita relação com o que eu fui aprendendo nesse processo, nessa trajetória. (Professor Lucas).

Vivências da história de vida que o fizeram se desenvolver profissionalmente envolvem profundamente a dimensão afetiva, ao se recordar do seu avô e da atenção, carinho e apreço deste para com ele, visto que produzia jogos e os guardava para quando brincar com ele, na oportunidade em que viesse até sua casa. E isso fê-lo entender como deveria ser a infância e, por isso, também a Escola, como espaço que dialoga com essa infância. Isto, muitas vezes, não acontece, pois, na maioria dos casos, as escolas são focadas no conteúdo, onde o docente transmite o conhecimento para os discentes em sala de aula, com ênfase na memorização, repetição de fatos e informações, esquecendo-se da importância da aprendizagem ser lúdica, prazerosa, de interação. Por isso, na Universidade também se precisa viver estas dimensões, para que as levem à prática, visto que “[...] a principal preocupação consiste em assegurar que a formação na Universidade seja consistente com que a escola proporciona [...]” (García, 1999, p. 100. Grifo do autor). Em virtude disso, foi também solicitado na entrevista que citassem vivências da trajetória profissional, na qualidade de docentes na Educação Básica ou Universidade, que foram marcantes na sua carreira docente e os fizeram se desenvolver como profissionais. Por efeito disso, revelou-se:

Uma marcante é a experiência com a Literatura Infantil aqui, fora daqui eu não estudava Literatura Infantil era eu era apenas leitora, fui quando criança, mas era a leitura voraz e eu reencontrei a Literatura Infantil quando eu vim para cá, já em outro lugar que é o de mediar a aprendizagem dos estudantes, mas sempre foi, desde o início, uma experiência muito marcante para o meu desenvolvimento profissional. Ler, ainda hoje eu tava falando sobre isso, a história menina bonita do laço de fita, que eu li em sala de aula, ela foi muito marcante para os alunos me estimularem a criar o projeto Palavra Encantada. Eles cobraram, demandaram de mim uma oficina

porque eles queriam aprender a contar história, alunas na verdade, eram mulheres, aí eu ofereci essa oficina e acabei estruturando o projeto de extensão e o projeto cresceu e existe até hoje, a gente a partir do projeto tem realizado ações que para mim são muito marcantes, fazem parte da minha história aqui, como as apresentações que a gente faz nas escolas. Que me levou também ao Cantos e Contos, a participar desse evento junino aqui da faculdade, que sempre tem contação de história, tem brincadeiras, eu já propus também aqui que a gente criasse espaço específico para acolher as crianças, para as crianças poderem ouvir histórias e brincar. Atualmente tem a criação da brinquedoteca, projeto que foi eu quem produziu e que tem muito a contribuir na formação dos alunos e, com isso, me recoloco no lugar, que é o de professores do Ensino Superior, que tem um compromisso de formar esse professor brincante. Não só que sabe brincar, mas que compreende a brincadeira, que estuda, que pesquisa a criança. Outras experiência, orientação de monografia eu adoro orientar monografia, adoro orientar a pesquisa, a escrita da monografia. A gente produzir juntos, eu e os estudantes nós produzimos, pensarmos juntos essa concatenação de problemas, objetivos e os instrumentos. A gente conversar, negociar os sentidos dos dados, eu acho muito bacana essa partilha, do mesmo jeito a partir de experiências com a Literatura Infantil, observar os processos criativos dos alunos, no observatório da Cultura Infantil, na produção de um brinquedo, na produção de uma apresentação de contação de história, na criação de uma sequência didática com a Literatura Infantil, eu acho Fantástico, são experiências muito bacanas. São muitas, muitas experiências marcantes é o próprio processo de aplicação de teste das quatro palavras em uma frase que gera esse relatório, essa roda de conversa. É que muitas vezes conduz os estudantes a pesquisarem mais, a escolherem pesquisar, fazer suas pesquisas nas áreas que eu sou professora, porque experimentaram tais situações e ficam interessados, aí é a dimensão lúdica eu acho porque são tomados por aquilo ali e querem ter essa experiência mais aprofundada. (Professora Lívia).

O reencontro com a literatura infantil possibilitou reencontrar-se consigo, no exercício de sua profissão, conduzindo-a para a infância e lhe ensejando, na *contação* de histórias, dialogar com os discentes, criar um projeto de extensão para viver mais ainda do que a literatura infantil poderia lhe possibilitar, assumindo um sólido compromisso de formar o professor brincante. Outra experiência marcante em sua atuação é a orientação de monografia, onde conhece os sonhos, a escrita, e as dificuldades presentes nela, e, junto com o aluno, construi uma reflexão teórica, metodológica e crítica sobre a docência. Outrossim, destaca as produções realizadas em suas aulas, com ênfase na produção de um brinquedo, na produção de uma apresentação de *contação* de história e na criação de uma sequência didática com a literatura infantil. E tudo isso conduz seus estudantes também a pesquisarem sobre estes temas, no intuito de se aprofundarem ainda mais nessas vivências.

Olha a gente, na disciplina de arte educação, a gente, foi lá em Crateús, na Pedagogia, nós fizemos várias composições artísticas né. E foi muito bacana essa experiência, era autorretrato docente e sobre a prática docente, a partir da construção de autorretrato, que possibilitou conhecer a história de vida dos meus alunos, de construir esses retratos de como é que eles se viam, de conversar sobre a profissão docente, então eu vou citar essa experiência, eu tenho até fotos, nós fizemos exposições, a família veio para a Universidade para poder prestigiar, foi bem bacana. (Professora Florinda).

A disciplina Arte-Educação, com o intuito de estimular o contato com as linguagens artísticas e sua inserção no processo de formação humana, propicia vivências e reflexões sobre o musical, o poético, o teatral e o plástico-pictórico, bem como o papel do professor na Educação estética. Tal representa uma oportunidade dos graduandos viverem experiências lúdicas e reflexivas, no estímulo ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da sensibilidade. Dialogando com isso, outra professora afirma que:

Eu penso que algumas das experiências que eu citei, enquanto lúdicas, elas também, justamente pelo fato de serem lúdicas, elas também contribuíram nesse processo de desenvolvimento profissional, uma vez que eu também coloquei aqui que a *ludicidade*, ela está atrelada ao processo de aprendizagem, na minha perspectiva, na minha visão. Mas eu acho que posso citar novamente a experiência da monitoria foi uma experiência que, no contato com o processo de planejamento, de execução, de desenvolvimento das atividades, de pensar nas atividades, de pensar nas avaliações, toda essa experiência da monitoria eu coloco aqui como tendo papel muito relevante na constituição do desenvolvimento profissional. Tanto numa compreensão da relação afetiva entre professor-aluno, a importância desses afetos, e uma visão sobre como acontece esses afetos, como da parte técnica de planejamento, como também na compreensão do quanto requer bastante estudo estar à frente de uma sala de aula e estar preparado para isso (Professora Lorena).

Assim, a monitoria lhe propiciou desenvolver-se profissionalmente por tocá-la em sua integralidade, contemplando, não só a cognição, mas também as emoções e os diversos sentidos do ser, lhe estimulando a superar a dicotomia teoria e prática, pela permanente relação entre pesquisa e prática pedagógica, assim como pelo contato com o processo de planejamento, execução e avaliação da ação pedagógica.

Eu não acho que apontar uma ou outra experiência vai trazer essa compreensão. A experiência dentro de uma sala de aula é muito única e o que vai fazer é você crescer ou não, se desenvolver ou não como um docente cada vez melhor, o que vai trazer essa diferença é a sua postura diante das relações didático-pedagógicas. Então se eu entendo que toda vez que eu piso em sala de aula, eu estou me formando professora, todas as experiências que eu vivencio são relevantes para a minha construção do ser docente. Então, as memórias que eu tenho mais fortes são realmente do diálogo com os educandos, quando eles falam mais do que escutam, quando eles debatem, quando eles discutem e quando, muitas vezes, para citar algo, que não é sempre que acontece, mas, às vezes, acontece, como a aula vai criando um modo próprio, quase autônomo, quando o planejamento vai transcendendo aquilo que havia sido pensado. Então, muitas vezes, faz parte de uma certa maturidade docente, você entender que as vezes o que você planejou não, necessariamente, é a necessidade dos seus estudantes naquele momento. E você pode fazer essas mudanças, essas adaptações, você pode fazer isso, porque o planejamento não é engessado. Então quando seus estudantes lhe trazem demandas específicas, que você não havia contemplado antes, você pode fazer essas alterações de modo mais autêntico, de modo mais situado naquela experiência específica. Nesse sentido que eu gostaria de destacar. (Professora Rosa).

Desse modo, fica explícito que o mais importante para o professor desenvolver-se profissionalmente é sua atitude perante as relações didático-pedagógicas, no convívio com os estudantes, quando eles debatem, participam da elaboração da aula. É algo muito importante e

que surge da abertura do professor para o diálogo, gerando um entusiasmo nos estudantes, suscitando neles a curiosidade e a capacidade de arriscar em questionar. Nessa perspectiva, também se revela que:

Todas as aulas. Eu não vou dizer que é uma experiência. Eu vou dizer que é o contexto de aprendizagem. Sempre que eu percebo que os meus alunos estão aprendendo, e eu quero dizer que isso não se dá vendo uma prova, vendo um seminário, mas vendo o desenvolvimento do aluno na disciplina ou no ano letivo, se eu estiver me referindo à Educação Básica, isso é o que mais me gratifica enquanto professor, me dá motivo a querer continuar na docência. Então, as experiências de aprendizagem, consolidações de aprendizagem dos meus alunos, são a base do meu desenvolvimento profissional, entendendo a dimensão pedagógica, porque o desenvolvimento profissional envolve outras dimensões, como a valorização da categoria, a valorização financeira, condições de trabalho, condições físicas e pedagógicas de ensino e aprendizagem. Eu só vi um elemento aí. (Professor Lucas).

Esse professor ressalta que as experiências de aprendizagem com os discentes são a base do seu desenvolvimento profissional, no que diz respeito à dimensão pedagógica deste; porque também é pontuado que o desenvolvimento profissional envolve outras dimensões, como a valorização da categoria, a valorização financeira, condições de trabalho, condições físicas e pedagógicas de ensino e aprendizagem. Logo, o desenvolvimento profissional abrange carreira docente, jornada de trabalho, salário, condições de trabalho, bem-estar dos professores e espaços coletivos de discussão. Em razão disso, em cada nível de atuação, arrostam-se desafios distintos, porquanto “Paralelamente, e além de ensinar, os professores universitários **investigam**. Através da investigação, os professores universitários aprofundam o conhecimento específico de sua área específica de estudo. [...]” (García, 1999, p. 244. Grifo do autor). Essa investigação, todavia, por meio das pesquisas, requer tempo e dedicação do docente, fazendo também com que os próprios alunos, como futuros profissionais, se familiarizem com os problemas e perspectivas da atualidade, tendo que também fazê-los estar presentes por inteiro na aula, por meio da ludicidade. Foi perguntado na entrevista como a ludicidade, na atuação docente universitária, é capaz de contribuir para o desenvolvimento profissional.

Eu diria que a ludicidade ela só não conseguiu romper com um aspecto do meu desenvolvimento profissional, que foi me conduzir para o doutorado, que tem uma resistência aí que eu não consegui romper. Olha, se eu retomar ao início da conversa, a minha concepção de ludicidade atravessa a minha relação com tudo o que eu faço aqui, porque ela amplia os meus horizontes, ela amplia o meu olhar então se eu tenho um engajamento político, por exemplo, do ponto de vista do movimento docente, a ludicidade eu acho que me ajudou também a abrir esse olhar, entendeu? Ela me formou como professora brincante também, o exercício da ludicidade enquanto proposta intencionada, intencional, minha como formadora, ela repercute, ela reverbera na minha formação profissional, na minha relação com os estudantes, na minha relação com as crianças, eu tenho inclusive iniciado um movimento de participar das ações que eu planejo com os alunos, para ter esse contato mais direto

também com as crianças. Eu acho que a ludicidade ela é uma experiência de expansão, de expansão de horizontes, de expansão do meu olhar, da minha sensibilidade, da minha forma de pensar, então é inevitável que ela repercute no meu desenvolvimento profissional, entendeu? Pra mim é inevitável, eu não tenho controle digamos assim sobre isso. Ela vai atingir essa dimensão eu só me acho muito consciente sobre isso. (Professora Lívia).

A ludicidade, por ampliar as perspectivas, as modalidades de ser e estar na docência, promove um engajamento deste sujeito com maior profundidade em seu desenvolvimento profissional, pois influencia no modo como se relaciona com os discentes, expandindo a sensibilidade e sua maneira de pensar. A professora afirma, entretanto, que há um aspecto que não foi possível romper em sua formação, a decisão ousada de arriscar-se em um doutorado, de elaborar uma tese, em decorrência de várias experiências negativas com a pesquisa, que ela mesma pontuou, anteriormente, quando afirmou que não teve orientação. E elaborar uma tese de doutorado é mais difícil do que uma dissertação de mestrado, porque é uma contribuição inédita sobre um tema específico. Em complemento, menciona-se que:

Eu acho que ela pode me dar mais pistas sobre como é que ocorre essa conexão né, professor-aluno, propósito de vida, bem-estar docente, bem-estar discente, eu entendo que aula acontece quando tem esse encontro né, esse encontro de desejos, esse encontro de motivação, entre o que eu ensino, entre o aluno quer aprender. Então a gente pode promover ali uma cultura lúdica, uma cultura de prazer, de ânimo, de motivação, quando existe esses porquês, porque escolhi ser professora, porque escolhi ser aluno, entendo que isso é um processo também bastante complexo, que envolve o coletivo para aprender sobre isso, mas diante de vários cenários de muita degradação do espaço público, de muito negligência em relação ao bem-estar docente, não tem como falar de cultura lúdica se o professor, muitas vezes, está doente. E o professor, muitas vezes, tem que cobrir disciplinas que não é da sua carga horária de ensino, por que na educação a gente permite esse professor poliglota? Esse professor polivalente? que parece que em outras áreas não é permitido. Esse desgaste docente tem provocado uma omissão da cultura lúdica, da escola dentro da Universidade. Eu estou tanto com o pé da Universidade, porque eu sou professora da Universidade, quanto com um pé na escola, porque eu acompanho o estágio na escola. São dois lugares diferentes, mas com esse mesmo sentido, estamos esgotados, sobrecarregados, exaustos, e como promover essa cultura lúdica diante desse caos? É muito romântico falar na *ludicidade*, na alegria, no prazer, o que me motiva, se as condições, muitas vezes, são muito adversas, se muitas vezes a gente não consegue nem conciliar tanta coisa para dar conta. (Professora Florinda).

A ludicidade no desenvolvimento profissional docente aparece como essa conexão entre professor-aluno, voltando-se ao propósito de vida, ao bem-estar docente, ao bem-estar discente, nesse encontro de pessoas que a aula possibilita. É um encontro que, por sua vez, não é metódico, acrítico, vertical e desprovido de participação. Diante disso, ressalta-se uma cultura lúdica, uma cultura de prazer, ânimo e motivação, que precisa estar tanto na Escola quanto na Universidade, observando-se, também, se o professor está doente e se há condições de trabalho desfavoráveis para experimentar a ludicidade. À vista disso, foi evidenciado que:

Eu penso que propiciar experiências lúdicas aos alunos e perceber o que pode gerar na aprendizagem dos alunos, contribui bastante para o meu desenvolvimento profissional, porque eu tomo conhecimento do que é significativo, do que não é, do que faz sentido, do que favorece a aprendizagem, do que não favorece, mesmo que nem sempre seja possível generalizar esses momentos, mas, com a prática docente, algumas generalizações vão acontecendo com a experiência e se tornam saberes da experiência. Então eu penso que conhecer, compreender e vivenciar esses momentos de aprendizagem dos alunos via experiências lúdicas permite que eu compreenda melhor como chegar aos meus alunos. (Professora Lorena).

Viver experiências lúdicas envolve experimentar no exercício da profissão a multirreferencialidade da ludicidade, analisada sob várias perspectivas: sociológica, histórica, psicológica, pedagógica, antropológica e econômica - dentre tantas. Perante o exposto, requer integração da razão e da emoção, do corpo e da mente, expressão de atividades plenas de significado expressas na ação e exposição das significações atribuídas. Graças a isso, conduz aos princípios pedagógicos e filosóficos do pensamento crítico sobre a sociedade e o papel da Educação transformadora. Ressalta-se, assim, com suporte nessa professora que:

A ludicidade, sobretudo no elemento musical, que é onde eu tenho mais, não é facilidade, eu tenho mais identidade, para trazer para esses momentos pedagógicos, me fazem crescer muito como profissional, porque eu me aproximo dos meus alunos de uma maneira diferenciada. Eu posso me aproximar dos meus estudantes debatendo um texto, trazendo discussões atuais, mas quando eu vou me aproximando de experiências que me possibilitem conhecê-los de uma maneira mais profunda, de uma maneira mais holística, de uma maneira mais complexa, é nesse momento que eu sinto que eu aprendo mais em sala de aula, quando eu fortifico os laços entre educadora e educandos. É nesse fortalecimento de vínculos, quando eu percebo que gradualmente eles vão se sentindo mais à vontade para expressar dúvidas, para entrar num debate, para expressar suas opiniões, quando eu observo que eles vão se tornando mais autônomos dentro da sala de aula, sem tanta dificuldade de expressão. Nesse momento eu vejo que o elemento lúdico e que o elemento musical, o elemento artístico, ele traz uma contribuição essencial na minha prática pedagógica, quando eu percebo que ele auxilia nessa construção de uma dialogicidade mais calcada ali no debate, no diálogo. Isso para mim é o que mais me traz aprendizado. (Professora Rosa).

Por conseguinte, ao se compreender a necessidade de se aproximar dos estudantes, tem-se também a compreensão de que a finalidade do ensino é o engajamento na cultura, em aversão ao entendimento que os conteúdos têm um fim em si mesmo. Ao valorizar a dimensão holística do ser humano, intenta-se trazê-lo por completo para aquele momento, e o professor torna-se apenas sujeito mediador das experiências da humanidade, socializando o conhecimento acumulado historicamente no diálogo com a realidade do discente. Nota-se, porém, com a fala da docente, ao tratar do elemento musical, que, para que os professores acreditem em atividades que estimulem a criatividade e sejam criativas, é necessário que estes as tenham vivido na vivência pessoal, a qualidade de alunos na formação escolar, na formação inicial e continuada.

A ludicidade é uma postura, uma abordagem pedagógica de como se pensa a docência e a relação com a discência, com o aluno. Então, se eu tenho ela como um elemento mobilizador das minhas práticas, isso vai fortalecer o meu fazer docente, o que eu acredito que é a minha função enquanto professor e eu vou buscar constituir práticas que envolvam essas dimensões, e isso eu entendo que vai ter impacto sobre como eu me desenvolvo enquanto docente. (Professor Lucas).

Dessa maneira, professores e estudantes são seres humanos e sujeitos sociais e históricos, que, com procedência na ludicidade, se conectam com sua essência, em seus processos de aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática, assim, os levando a desenvolver atividades que suscitem a ludicidade em sala de aula. Para que isso seja possível, é importante estimular a expressão do professor, da sua linguagem interior, exterior, sensível e artística.

Por consequência, procurou-se conhecer experiências decisivas na escolha de tornar-se docente na Educação Superior, como foi a formação inicial e continuada e se a ludicidade ocorreu nestes processos, além de se procurar entender como compreendiam desenvolvimento profissional docente, experiências e atividades da trajetória profissional que os fizeram e os fazem se desenvolver profissionalmente, como a docência universitária contribui para o seu desenvolvimento profissional, quais experiências da história de vida e da formação inicial e continuada contribuíram para o desenvolvimento profissional docente, quais vivências da trajetória profissional, como docentes na Educação Básica ou da Universidade foram marcantes na carreira docente e os fizeram se desenvolver como profissionais, e de que modo a ludicidade, em sua atuação docente universitária, contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

Os principais influxos da ludicidade no desenvolvimento profissional docente de professores da formação inicial docente centram-se na compreensão de que a formação assume um papel que transcende o ensino e envolve processos de participação e reflexão, tendo em vista que se faz indispensável a capacidade do diálogo entre teoria e prática. Perante isto, todo o percurso formativo influencia no desenvolvimento profissional, e a ludicidade, no que lhe concerne, aflora a procura do olhar sensível, da escuta acolhedora e do diálogo com a subjetividade dos sujeitos do fazer docente e com as dimensões estética, do corpo, da arte e das práticas lúdicas, despertando a sensibilidade ético-estética. Desenvolvimento profissional docente, perante isso, foi conceituado como trajetória de formação, experiências docentes, profissionalização, formação permanente, que acontece em pesquisas, por meio de graduações, pós-graduações, mas também é fruto da dimensão subjetiva, se estendendo por toda a vida. Na docência universitária, este desenvolvimento profissional docente se expressa na capacidade de refletir e perceber os efeitos de sua atuação, como a teoria a fundamenta e



quais mudanças precisam ser tomadas, levando os docentes a estudar, pesquisar, criar e refletir constantemente.

Tudo isso contribuiu para discutir os influxos da ludicidade, na atuação docente na formação inicial de professores, para o desenvolvimento profissional docente, tendo descoberto que a ludicidade é capaz de formar o professor brincante, como experiência de expansão, horizontes, de expansão do olhar, da sensibilidade, do modo de pensar, o que o conduz a conviver, reviver e resgatar com prazer a alegria do ato de brincar. E, com apoio no seu crescimento e em sua autonomia, vai entender melhor seus discentes, quer sejam universitários ou crianças e jovens provenientes do espaço escolar. Impõe-se evidenciar, entretanto, que quem irá dizer se determinada vivência é lúdica e contribui para seu desenvolvimento profissional são os próprios sujeitos, como fizeram estes pesquisados acima, pois, mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna. Portanto, desenvolvimento profissional envolve as questões afetivas, os aspectos dos conhecimentos, os pontos da compreensão sobre a própria prática e da sua reflexão, razão pela qual a ludicidade é capaz de assentir na elaboração de repertório para constituir a prática profissional brincante e que suscite a criatividade, a criticidade e a dimensão estética no ensino.

## 6 CONCLUSÃO

Sonhar

“Sonhar é verbo, é seguir,  
é pensar, é inspirar,  
é fazer força, insistir,  
é lutar, é transpirar.  
São mil verbos que vêm antes  
do verbo realizar. [...]”  
(Bráulio Bessa).<sup>10</sup>

A tecedura deste ensaio teve como objetivo compreender as implicações da ludicidade para a aprendizagem da docência universitária e para o desenvolvimento profissional docente. Para alcançar tal escopo, foi necessário delinear um caminho metodológico, assente no método indutivo, na abordagem qualitativa, como viés de interpretação dos dados, e no percurso de tipo etnometodológico, como tipo de pesquisa, no intuito de alcançar com êxito o objetivo retrocitado. Esta investigação perfilhou os seguintes procedimentos de coleta de dados: estado da questão, revisão da literatura e aplicação de um questionário a fim de obter informações para caracterizar os sujeitos e selecioná-los para a realização de entrevistas semiestruturadas. Tais passos metodológicos foram relevantes para se chegar ao final deste estudo e, ao mesmo tempo, estes procedimentos revelaram que pesquisar sobre ludicidade é um processo desafiador e reflexivo, pois muitos professores ainda não compreendem o real significado dela na docência e pouco se discute sobre a ludicidade na docência universitária. Ressalta-se que estes atributos, identificados no desenrolar da investigação, subsidiaram e aguçaram a intenção de concretizá-la e reforçaram a convicção do acerto ao iniciá-la.

No estado da questão, realizado antes da defesa de qualificação do projeto de pesquisa, foi realizada uma investigação bibliográfica na plataforma Scientific Electronic Library Online - SciELO, tendo como referência o período histórico de 2013 a 2023. Nesta investigação, os descritores foram: Ludicidade; Formação inicial de professores; Desenvolvimento profissional docente; e Prática pedagógica. Os subdescritores, por sua vez, foram: Inovação; Docência no Ensino Superior; Aprendizagem da docência. Foram encontrados 1955 artigos, dos quais foram selecionados 49 textos, com supedâneo numa leitura inicial do resumo e dos objetivos destes quase dois mil artigos. Após isso, procedeu-se à leitura e ao fichamento dos 49 artigos selecionados e se escreveu o estado da questão. Os principais achados foram: reconhecer o potencial formativo da ludicidade, ao mesmo tempo em que se entende que ela tem fim em si mesma, assim como entende-se que a ação de

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/braulio-bessa-sonhar/> Acessado em: 30 de Julho de 2024.

brincar constitui-se em um sistema que integra a vida social das pessoas e faz parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, modalidades de pensamento e ensinamentos. Nessa contextura, foi desvelado também o fato de que o curso de formação inicial não tem potencial para preencher todas as lacunas reconhecidas e projetadas na licenciatura, embora todas elas estejam localizadas no próprio terreno da Educação e que a aula, no âmbito universitário, é tomada como uma unidade didática essencial na formação. No concerto dessa realidade, também foi expresso que, para se desenvolver profissionalmente, precisa-se ter um espírito aberto, que considera novos problemas e renovadas ideias e, assim, procurar a conquista de mais pontos de vista. Em continuidade, se explicita que a carreira e os salários dos professores deveriam ser definidos em consonância com o valor e a importância que esses profissionais têm na sociedade. *In hoc sensu*, ressalta-se, também, que a inovação é garantida pela reflexão e transformação contínua da prática docente, que a docência exige revisitar a relação entre teoria e suas aplicações, a prática e suas armadilhas, e que a aprendizagem do professor tem diversas particularidades que precisam ser analisadas: envolve o conteúdo ensinado, os saberes pedagógicos sobre o conteúdo, as diretrizes curriculares, as relações sociais estabelecidas pelo professor, além do contexto. A jeito de remate, a formação inicial de professores, como categoria teórica, tornou-se subcategoria em decorrência de a delimitação do objeto de estudo focar nos professores formadores da graduação. Com efeito, decidiu-se retirar a categoria Prática pedagógica, no intuito de possibilitar maior sistematização e tornar mais preciso o objetivo geral de pesquisa. Assumiu-se, então, como categoria, no intento de contemplar de modo detalhado o objetivo geral da pesquisa, a categoria Docência universitária, ao passo que a Aprendizagem da docência também se tornou categoria, por ser um dos pontos centrais que faz o elo entre docência e desenvolvimento profissional.

Na revisão de literatura, no que lhe concerne, com o auxílio dos clássicos e comentadores, entende-se que a docência é uma profissão que se constrói cotidianamente num processo que se inicia na formação inicial e continua ao largo de todo o exercício profissional, e que os professores, quando chegam à docência na Universidade, retêm inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Ademais de também ser desvelado o argumento de que a formação inicial de professores envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, devendo fornecer as bases para estabelecer um conhecimento pedagógico especializado. Em transposição, descreve-se que o desenvolvimento profissional do professor é suscetível de ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, as crenças e os

conhecimentos profissionais, e que a compreensão do conhecimento profissional docente é central para pensar a formação de professores, nomeadamente nas suas dimensões institucionais, profissionais e públicas. Em adição, se ao professor não é concedida a chance de refletir-agir-refletir sobre o que faz, fica difícil, para ele, entender o sentido e a importância de se trabalhar com atividades criativas. Em vista disso, a aprendizagem da docência ocorre, primeiramente, pelo conhecimento de si, permitindo-se o acesso a variadas memórias, representações e subjetividades, e o sujeito que aprende é resultante de quatro elementos básicos: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. E o professor é habilitado a planejar e executar, em suas aulas, atividades lúdicas, mas, para que a ludicidade tenha curso, é necessário tocar o discente, no sentido de lhe possibilitar integrar corpo e mente, razão e emoção, sentimento, pensamento e ação, pois é contemplando o belo que ser humano se desenvolve plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis. E a inovação, no que lhe diz respeito, é uma mistura de formação e contexto, visto que significa assumir a verdade consoante a qual o ensino não se restringe à noção arraigada de transmitir, expor ou mostrar determinados conteúdos.

Levando-se em consideração os saberes constituídos nesta pesquisa, postula-se a ideia de que a docência universitária repercute na docência na Educação Básica, visto que os professores universitários influenciam na constituição da identidade e na profissionalização dos futuros professores. Por expressa razão, para se falar sobre docência universitária em cursos de graduação, foi preciso também estudar sobre formação de professores. Formar professores, por sua vez, é desafiante, porque requer inovação, criatividade, relação teoria e prática, vínculo Universidade/Escola, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, autorreflexão crítica e diálogo sobre a relação transdisciplinar dos conhecimentos científicos perante a frequente fragmentação realizada na Escola.

*Ex-positis*, a docência no Ensino Superior não surge ao acaso, visto que os profissionais que a vivenciam passam por uma constante formação, iniciando na graduação e sendo continuado na pós-graduação *lato sensu* (especialização) e na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). Também são necessárias, todavia, a incessante pesquisa e a escrita científica e, na maioria dos casos, já terem lecionado na Educação Básica, o que lhes possibilita aquisição ampla de saberes provenientes da experiência. Nessa constituição de saberes, que são teóricos e práticos, sobre a pesquisa, os professores são capazes de produzir experimentações científicas e elaborar relatórios, prontos para divulgação nos meios próprios para propagação coletiva, como os periódicos científicos, por exemplo. Na formação

continuada e na prática pedagógica, se dá continuidade a essas aprendizagens e se procura desenvolver nos alunos o desejo de pesquisar.

Por tal pretexto, a aprendizagem da docência está intrinsecamente relacionada com a prática pedagógica, o exercício do magistério, o desenvolvimento profissional docente e, por conseguinte, com a formação de professores. Para compreender a aprendizagem da docência, impende entender-se que os elementos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais se relacionam de modo complexo na profissão docente. A aprendizagem da docência, perante isto, é permeada por culturas, tais como: cultura escolar, acadêmica, popular, material, imaterial, erudita e cultura de massa. Em vista disso, a aprendizagem da docência também se relaciona com a história de vida e formação escolar e universitária do professor. Para aprender a ser professor, é inadiável a inter-relação do planejamento com metodologias de ensino e avaliação, mobilizando os saberes didático-pedagógicos. Portanto, aprender significa aprimorar ou dar novo significado para determinados conceitos e vivências, evoluindo com as descobertas e reestruturações que acontecem no contexto social e repercutindo esses saberes na prática pedagógica desempenhada.

Por esse viés, acredita-se que ensinar é fazer escolhas em plena interação com os estudantes, as quais dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem. Na Educação Superior, se inicia a profissionalização docente e, em consequência deste pressuposto, a Universidade, por meio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, precisa proporcionar sólida formação ética, política, crítica, reflexiva e interativa. Por isso, impõe-se compromisso profissional dos docentes universitários.

Na formação inicial de professores, portanto, as dimensões teórico-científicas e técnico-práticas precisam ser mobilizadas para que o conhecimento sistematizado sobre a docência seja ampliado. Formar professores implica o conhecimento da cultura escolar e da cultura profissional, como um todo, para que não haja grandes surpresas ao adentrar o trabalho docente e se desempenhe um trabalho inovador. Defende-se a formação docente para a Educação de qualidade, arrimada em bases científicas e técnicas, o que significa ser necessária uma formação docente que leve os futuros professores a fornecer, a todos os alunos, as capacidades de que precisam para se apropriarem dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento e ao exercício social.

Outrossim, revela-se o compromisso necessário dos docentes em formação com o projeto social, político e ético, visto que o papel da Educação é propiciar a formação humana e cidadã indispensável para a atuação social, política e ética. A formação de professores

acontece, no Brasil, em cinco tipos de instituições de Ensino Superior, quais sejam: a Universidade, a Faculdade, o Centro Universitário, o Centro de Educação Tecnológica e os institutos federais. Defende-se, porém, a Universidade como espaço primordial, por ser pluridisciplinar, pública ou particular, abrangendo diversas áreas de conhecimento e atendendo a comunidade.

O desenvolvimento profissional docente, nesse sentido, se refere ao processo de constituição do ser professor, aos percursos trilhados, desde a formação inicial, estendendo-se por toda a carreira profissional docente, nos percursos de formação continuada e contínua. Nessa realidade de desenvolvimento profissional docente, são muitos os desafios a serem enfrentados, sendo imprescindível a constante articulação entre o desenvolvimento pessoal, social, cultural, organizacional e curricular para que o professor logre se desenvolver em cada etapa da profissão. Isto acontece em todo o percurso profissional, iniciando-se na formação inicial e se estendendo à formação continuada e ao exercício profissional docente, sendo, por isso, aspecto que demarca a formação permanente.

Assim, ser professor é tarefa desafiante, em meio à sociedade alienada e à educação fragmentada, porquanto se determina haver ousadia, pesquisa, estudo e criatividade, bem como motivação para estar sempre à demanda da aprendizagem. O desenvolvimento profissional implica planejamento do que será aprendido, além de um contexto concreto em que seja realizado e de uma avaliação para se identificar o que é modificável e o que contribui para a aprendizagem docente.

Em vista disso, o lúdico e a ludicidade são imprescindíveis nos processos educacionais de todas as etapas da Educação Básica, bem como no Ensino Superior, visto que possibilita criatividade, interação e introspecção, e corresponde a atividades prazerosas concorrentes para o desenvolvimento cognitivo, além de estimular a autoconfiança, a curiosidade e a autonomia. Muita vez se lobra uma compreensão errônea do que é o lúdico, visto que brincadeiras, brinquedos e jogos são passíveis de ser lúdicos, mas não, necessariamente, o são.

Neste trabalho acadêmico, postula-se a ideia de que uma atividade é lúdica a depender dos sentimentos e dos estados de ânimo dos seus participantes. Com efeito, o docente é habilitado a planejar e executar, em suas aulas, atividades lúdicas, mas, para que a ludicidade tenha curso, é necessário tocar o discente, no sentido de lhe possibilitar integrar corpo e mente, razão e emoção, sentimento, pensamento e ação. A ludicidade é uma atividade exterior à vida habitual, por isso única e capaz de integrar razão e emoção. A ludicidade aparece em uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, por isso livre e

voluntária. Desse jeito, conforma a fidedigna expressão de liberdade, afetividade, espontaneidade, criatividade, criticidade e alegria, tudo o que deve constar na Educação e na docência, sempre se vinculando ao contexto social e cultural. Nesse âmbito, a ludicidade constitui um estado interno ao sujeito que vivencia atividades lúdicas e que, pelo fato de esta possibilitar a criatividade e a plenitude, bem como privilegiar o ser humano por inteiro – integrando razão e emoção – deve estar em todos os processos educativos e, com destaque, na Educação Básica e na Educação Superior, principalmente nos cursos de formação inicial de professores.

A inovação, diante de tudo isso, representa a transformação do ensino/aprendizagem, bem como se vincula a criatividade, ludicidade e espontaneidade na Educação, e, ainda, sobra caracterizada pela mudança de hábitos e comportamentos, sendo suscetível de acontecer a inserção da tecnologia, de jogos, brincadeiras e estratégias de ensino que possibilitem a interação e situem o discente em posição ativa, ao interagirem de variadas maneiras, além da simples leitura. A inovação é capaz de comparecer a todas as etapas da Educação formal, desde a Educação Básica até a Educação Superior. Questionar-se, sentir-se incompleto e um eterno aprendiz - eis a posição que deve assumir o professor inovador. Para o professor inovador tudo é decidido no coletivo, observando os sentimentos, desejos, interesses, conhecimentos e dúvidas dos alunos. Tradição e inovação fazem parte da prática pedagógica e da formação de docentes. Tanto na Escola quanto na Universidade, faz-se indispensável uma formação que suscite habilidades para enfrentar desafios, nas dimensões sociais e profissionais, conhecendo organização da sociedade, em suas múltiplas áreas do conhecimento. Educadores hão de ser críticos, pesquisadores, criativos, reflexivos, inovadores e lúdicos, o que representa uma quase utopia, mas funda a necessidade para uma verdadeira Educação.

Levando-se em consideração as análises promovidas, as repercussões da ludicidade para a aprendizagem da docência universitária estão na possibilidade de redescobrir a oportunidade de entusiasmar, sonhar, imaginar, fantasiar, saborear o riso no trabalho educativo. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e formulação do conhecimento.

Nessas circunstâncias, as consequências da ludicidade na docência universitária para a inovação na formação inicial de professores remansam em proporcionar um sentimento fantástico de satisfação com a vida de modo geral, por meio de uma percepção sensorial, que

envolve emoções, sentimentos e sensações físicas e psíquicas. De tal modo, é ser algo que atrai, seduz, cativa e fascina, levando a uma contemplação estética e a uma imersão no próprio eu, tornando o processo de formação inicial inovador, ao situar o estudante como centro e ser principal do processo.

Outrossim, os influxos da ludicidade, na atuação docente quando da formação inicial de professores, para o desenvolvimento profissional docente dos formadores, são: formar o professor brincante e, com suporte no seu crescimento, de sua autonomia, ele vai ter condição de melhor compreender seus discente, quer sejam universitários ou crianças e jovens provenientes do espaço escolar, pois, tendo o conteúdo lúdico como um elemento mobilizador das práticas, isso vai fortalecer o fazer docente e o professor demandará constituir práticas que envolvam essas dimensões.

Portanto, as implicações da ludicidade para a aprendizagem da docência universitária e o desenvolvimento profissional docente perpassam o fato de que a vivência lúdica tem caráter arrebatador, capaz de capturar o sujeito de modo integral. Isto porque promove prazer e produz sentido, fazendo, assim, parte da formação do sujeito, integrando-se como experiência a ele, ainda que de modo invisível e inconsciente. A ludicidade é o efeito de um encontro, que acontece no entre: entre o sujeito e o recurso utilizado. O que é lúdico para alguém é possível de não ser para outra pessoa. Ludicidade é como uma experiência, um momento de imersão. Significa pensar a ludicidade na perspectiva da produção do sentido. Perseguir algo que seja significativo para os alunos, por esse viés, é trazer a ludicidade como experiência sensível para a prática pedagógica. Nesse rompimento com a dinâmica expositiva e impositiva, desenvolvem-se, *pari passu*, aprendizagens fecundas na docência universitária, colaborando para o desenvolvimento deste profissional, ao se estimular a aprendizagem a ser leve, dinâmica e prazerosa, envolvendo distintos sentimentos e sensações, bem como no respeito mútuo entre todos os sujeitos presentes.

Assim, se manifesta, neste ensejo, interesse ainda maior pelos temas discutidos nesta produção acadêmica, porque se tem consciência de que existe muito ainda a se aprender sobre os aspectos da docência, com ênfase na docência lúdica e inovadora, que vem romper com um sistema ideológico no concerto do qual a teoria não se relaciona com a prática, tampouco com a vida dos estudantes. Sendo assim, para estudos posteriores, ficam as seguintes inquietações: - *De que maneira a ludicidade repercute na formação inicial dos graduandos em cursos de licenciatura?* - *Como a prática pedagógica lúdica na formação inicial reverbera na constituição da identidade docente?* - *Que função as vivências lúdicas têm para a formação do professor brincante nos cursos de licenciatura em Pedagogia?* Nesse



sentido, guarda-se o interesse de continuar estudando em pesquisas posteriores sobre formação de professores, aprendizagem da docência e ludicidade, e voltar-se com maior tenacidade para a prática pedagógica, pois a autora desta dissertação é uma estudante, professora e pesquisadora em formação contínua, e vai tecendo sua história nas redes da formação. Para esse remate, eis que peço vênua ao leitor para empregar a primeira pessoa do singular. “Assim os Dias Passarão”: aprendendo com os erros e acertos do passado, levando comigo memórias lúdicas da formação, demandando a cada dia, no presente, formando-me e sonhando com um futuro promissor sem esquecer minhas raízes. Compartilho e espero-te na caminhada, expressa na letra da música “Assim os Dias Passarão”, de Almir Sater e Renato Teixeira, para compormos nossa história...

### **Assim os Dias Passarão<sup>11</sup>**

Dezembro vai, janeiro vem

O tempo passa veloz como um trem

No rádio a notícia, um amigo se foi

Atrás dos mistérios que sempre buscou

Mais uma pra estrada, mais um fim de show

Ao som das guitarras do bom rock 'n' roll

O tempo traz suas lições

E as grava em nossos corações

Contando a história assim como foi

Mostrando os caminhos que irão nos levar

Como se fosse o rio correndo pro mar

Como se fossem pedras no rio a rolar

Assim os dias passarão

Virão as novas gerações

Outras perguntas, prováveis canções

Outro mundo, outra gente, outras dimensões

E na hora marcada, em algum lugar

Uma estrela virá pra lhe acompanhar

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.letras.mus.br/almir-sater-e-renato-teixeira-ar/assim-os-dias-passarao/> Acessado em: 30 de Julho de 2024.

## REFERÊNCIAS

“Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento.” (Clarisse Lispector).<sup>12</sup>

ABREU, Josyane Barros; FREITAS, Nadia Magalhães da Silva. Proposições de inovação didática na perspectiva dos três momentos pedagógicos: tensões de um processo formativo. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.19, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172017190123> Acesso em: 17 jun. 2023.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de (org.). **Brincar, amar e viver**. Assis/SP: Storbem Gráfica e Editora, 2014. 274 p.

ALMEIDA, Marta Mateus de. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019250008> Acesso em: 17 jun. 2023.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. 287 p.

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400006> Acesso em: 17 jun. 2023.

ARAÚJO, Rafaela Lebrege; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. A reflexão e a formação contínua: relatos de uma professora formadora. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220024> Acesso em: 17 jun. 2023.

AVANÇO, Leonardo Dias; LIMA, José Milton de. Diversidade de discursos sobre jogo e educação: delineamento de um quadro contemporâneo de tendências. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ktjhTPSSRWjSys3P87KBJVG/abstract/?lang=pt> Acesso em: 17 jun. 2023.

BERNADO, Elisangela da Silva; VASCONCELLOS, Katia. Ser professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469832800> Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:

---

<sup>12</sup> Disponível em: [https://www.pensador.com/clarice\\_lispector frases\\_de\\_livros/](https://www.pensador.com/clarice_lispector frases_de_livros/) Acessado em: 30 de Julho de 2024.

[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 28 jun. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 de maio de 2006. 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 jun. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**, de 1º 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, DF, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72> Acesso em: 28 jun. 2023

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 28 jun. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 out. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> Acesso em: 28 jun. 2023

BOAS, Jamille Vilas; BARBOSA, Jonei Cerqueira. Aprendizagem do professor: uma leitura possível. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 1097-1107, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160040016> Acesso em: 17 jun. 2023.

CEARÁ. Conselho Universitário – CONSU da Universidade Estadual do Ceará – UECE. **Resolução nº 1686/2021 - CONSU, de 18 de junho de 2021**. Regulamenta as normas do programa de avaliação de desempenho para fins de desenvolvimento funcional dos docentes na carreira do grupo ocupacional magistério superior – mas, da Fundação Universidade Estadual do Ceará – FUNECE e dá outras providências. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, CE, 18 jun. 2021. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/2022/02/RES-1686-CONSU.pdf> Acesso em: 12 fev. 2024

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995. 134 p.

COCCHIARO, Liliane Oraggio; LIBERMAN, Flavia; FERIGATO, Sabrina Ferigato. Atos de criação como processo vivo em pesquisa acadêmica. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu: SP, v. 26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210768> Acesso em: 17 jun. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na Universidade e a resignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, mai./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YY88sMpFQqKq8gMsd8XwPpR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 jun. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300013> Acesso em: 17 jun. 2023.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931> Acesso em: 17 jun. 2023.

DAVOGLIO, Tércia Rita; SPAGNOLO, Carla; SANTOS, Bettina Steren dos. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 175-182, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121099> Acesso em: 17 jun. 2023.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1985. 118 p.

D'ÁVILA, Cristina Maria; FORTUNA, Tânia Ramos (orgs.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018. 184 p.

FARIA, André Longo de; PESSANHA, Márlon. Cultura Didática: olhar teórico para compreender a (não) inovação no ensino. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236117420vs01> Acesso em: 17 jun. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353> Acesso em: 17 jun. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384> Acesso em: 17 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 256 p.

FREIRE, Leila Inês Follmann; FERNANDEZ, Carmen. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150010016> Acesso em: 17 jun. 2023.

FELDEN, Eliane de Lourdes. Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na Educação Superior na perspectiva de coordenadores de área. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 747-763, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2858> Acesso em: 17 jun. 2023.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. 272 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GIOVINAZZO JUNIOR, Carlos Antonio. A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na Educação Básica: intenções, realizações e ambiguidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 51-68, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49147> Acesso em: 17 jun. 2023.

GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992. 262 p.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; KLEIMAN, Angela B. O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.51, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147039> Acesso em: 17 jun. 2023.

JURDI, Andrea Perosa Saigh; SILVA, Carla Cilene Baptista; LIBERMAN, Flavia. Inventários das brincadeiras e do brincar: ativando uma memória dos afetos. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**. Botucatu: SP, v. 22, n. 65, p. 603-608, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0978> Acesso em: 17 jun. 2023.

HARRES, João Batista Siqueira; LIMA, Valderez Marina do Rosário; DELORD, Gabriela Carolina Cattani; SUSA, Clara Inés Chaparro; MARTINEZ, Rosa Inés Pedreros. Constituição e prática de professores inovadores: um estudo de caso. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.20, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172018200107> Acesso em: 17 jun. 2023.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. 285 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. São Paulo: Cortez, 2012. 127 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed Editora, 2010. 120 p.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, v. 27, n. 2, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0022> Acesso em: 17 jun. 2023.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 211-229, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.42282> Acesso em: 17 jun. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 207 p.

LEITE, Eliana Alves Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; ULIANA, Marcia Rosa. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p.721-737, jul./set., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yyCJRCdt8bMZXSfrdQRNBM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 jun. 2023.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 320 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. 149 p.

LOCATELLI, Cleomar. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. **Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 77-93, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2815> Acesso em: 17 jun. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições**. São Paulo: Cortez, 2022. 165 p.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; CAVAINAC, Mônica Duarte. Formação de professores: limites e desafios na Educação Superior. **Cadernos de pesquisa**, v.48 n.169, p.902-920, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145405> Acesso em: 17 jun. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 8. ed. Barueri, SP: Atlas, 2022. 373 p.

MARQUES, Humberto Rodrigues; CAMPOS, Alyce Cardoso; ANDRADE, Daniela Meirelles; ZAMBALDE, André Luiz. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 03, p. 718-741, nov. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005> Acesso em: 17 jun. 2023.

MATOS, José Manuel; ALMEIDA, Mária Cristina; CANDEIAS, Rui. Modelos de Formação de Professores e Conhecimento Profissional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236112154> Acesso em: 17 jun. 2023.

MELLO, Elena Maria Billig; FREITAS, Diana Paula Salomão de. Possibilidades formativas para os docentes universitários: compromisso institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, v.

34, n. 67, p. 249-263, jan./fev. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51483> Acesso em: 17 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 108 p.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. *Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pfxVGBRyGr7cjhYwZzkbFG/> Acesso em: 17 jun. 2023.

MORAES, Fernando Aparecido de; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Uma proposta para a elaboração do jogo pedagógico a partir da concepção de esquemas conceituais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469825000> Acesso em: 17 jun. 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.29, n.110, p. 35-50, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 jun. 2023.

NEGRINE, Airton. **Simbolismo e jogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 233 p.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129> Acesso em: 17 jun. 2023.

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. 191 p.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul./dez., 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148> Acesso em: 17 jun. 2023.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201604145487> Acesso em: 17 jun. 2023.

PEREIRA, Daniervelin Renata Marques; CÉSAR, Danilo Rodrigues. Inovação e abertura no discurso das práticas pedagógicas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 619-636, jul. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200015> Acesso em: 17 jun. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014. 279 p.

PORTO, Bernadete de Souza. Brincar, amar e viver na escola: a criatividade na formação do educador. In: ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de (org.). **Brincar, amar e viver**. Assis/SP: Storbem Gráfica e Editora, 2014. p. 143-164

PORTO, Bernadete de Souza. Por uma didática crítica e lúdica. **Cenas Educacionais**, Caetité, Bahia, v.4, p.1-21, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10658/7528>. Acesso em: 13 fev. 2024.

POLONIA, Ana da Costa; SANTOS, Maria de Fátima Souza. Desenvolvimento de competências na perspectiva de docentes de ensino superior: estudo em representações sociais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217461> Acesso em: 17 jun. 2023.

PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de. O desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 841-857, jul./set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HGfthfLDgvjrfBKRSYLLnmz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 jun. 2023.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Curitiba: InterSaberes, 2012. 246 p.

RAUPP, Bárbara. Trabalho docente no ensino superior e desafios educacionais no mundo contemporâneo: uma reflexão com base no pensamento complexo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270043> Acesso em: 17 jun. 2023.

REIS, Alessandra Martins dos; SOUZA, Elizeu Clementino de. Memoriais e narrativas na formação de educadores da saúde: escritas de si, acompanhamento e mediação biográfica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75640> Acesso em: 17 jun. 2023

SANTOS, Rosemary dos; AMARAL, Mirian Maia do. Ambiências formativas como espaçostempos1 de autorias no ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698231041> Acesso em: 17 jun. 2023.

SARTI, Flavia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190003> Acesso em: 17 jun. 2023.

SCHERER, Renata Porcher. Modos de constituição da docência brasileira: tradicionalismo, competência técnica e boas práticas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 274-293, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146535> Acesso em: 17 jun. 2023.

SHANKS, Rachel. Experiências de novos professores na transição para o ensino. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469833115> Acesso em: 17 jun. 2023.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro; SANTOS, Quérem Dias de Oliveira. Os sentidos históricos na constituição de um projeto de educação e de formação do ser professor.



**Revista História da Educação (Online)**, v. 25, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/101992> Acesso em: 17 jun. 2023.

SILVA, Maria Cristina Mesquita da; GUILHERME, Alexandre Anselmo; BRITO, Renato de Oliveira. A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 104, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469832800> Acesso em: 17 jun. 2023.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-243, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4008> Acesso em: 17 jun. 2023.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 1989. 154 p.

SIMEONI, Maria Cristina. **Por um processo criativo e lúdico de ensinar e aprender na Universidade**. Curitiba, CRV, 2017. 138 p.

SILVA, Maria Cristina Mesquita da; GUILHERME, Alexandre Anselmo; BRITO, Renato de Oliveira. A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 104, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469832800> Acesso em: 17 jun. 2023.

SORDI, Mara Regina Lemes De. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 135-154, mai./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FqhqcdddyYScYqDg5p3vGR/?format=pdf> Acesso em: 17 jun. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 325 p.

UECE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. FACEDI/UECE, Itapipoca, 2020.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; SORDI, Mara Regina Lemes de. Formar professores universitários: tarefa (im)possível? **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu: SP, v. 20, n. 57, p. 403-414, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0450> Acesso em: 17 jun. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. 176 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Repensando a didática**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. 159 p.

VIAL, Jean. **Jogo e educação**: as ludotecas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 247 p.

VIGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ORLANDO, Evelyn de Almeida; MEYER, Patricia. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 231-247, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gtMMDrjZdhX8Q7yb5W5XqjN/?format=pdf> Acesso em: 17 jun. 2023.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. 313 p.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Maria Leticia de Sousa David como participante da pesquisa intitulada “*Ludicidade* na aprendizagem da docência universitária e seus impactos no desenvolvimento profissional docente”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O objetivo dessa pesquisa é compreender as implicações da *ludicidade* para a aprendizagem da docência universitária e para o desenvolvimento profissional docente. A coleta dos dados, para a elaboração de respostas a esse objetivo, será realizada por meio de um questionário eletrônico, posteriormente e por uma entrevista semi-estruturada.

A sua participação é de suma importância para a realização desta pesquisa, uma vez que nos permite o confronto entre a teoria e a prática. Desta forma, gostaríamos de agradecer a disponibilidade em participar da pesquisa. Você deve ler com atenção as informações que seguem e questionar, em qualquer fase da pesquisa, caso surjam dúvidas ou julgue necessário.

O questionário será aplicado por meio de um formulário criado no google forms contendo perguntas abertas, separadas de acordo com as categorias e subcategorias que integram este estudo, contendo dezenove perguntas abertas. A entrevista semiestruturada será gravada, em data e horário mais acessível a sua participação, contendo vinte e três perguntas abertas.

Todos os dados coletados, por meio das respostas escritas e dos áudios gravados, serão lidos e ouvidos somente pela pesquisadora, lembrando que suas respostas e sua voz não serão expostas em qualquer meio de comunicação, que poderá tornar público o conteúdo de suas falas. A entrevista será transcrita e essa transcrição será enviada para o seu e-mail com o intuito de ser validada, ou seja, você terá acesso a tudo que disse, e caso julgue necessário poderá realizar mudanças. Após a validação, devolverá para a pesquisadora, afirmando que os dados poderão ser usados na pesquisa. Vale lembrar que a transcrição da fala conterà marcações de oralidade.

A presente pesquisa se fundamenta na Resolução CNS nº 510 de 2016, que direciona os critérios da Ética em pesquisa com seres Humanos. As informações disponibilizadas estarão identificadas com seu nome apenas para o autor desta pesquisa e o orientador, para os demais, no entanto, seu nome permanecerá em sigilo, optando-se pelos nomes fictícios. Sua participação é voluntária, portanto, em qualquer momento poderá desistir de participar.

### APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa anseia analisar como a *ludicidade* reverbera na inovação na formação inicial de professores; discutir os impactos da *ludicidade*, na atuação docente na formação inicial de professores, para o desenvolvimento profissional docente dos formadores; refletir as repercussões da *ludicidade* para a aprendizagem da docência universitária. Desse modo, busca-se compreender as implicações da *ludicidade* para a aprendizagem da docência universitária e para o desenvolvimento profissional docente.

**Benefícios:** os benefícios imediatos e diretos dessa investigação para os professores pesquisados residem na possibilidade que terão de serem efetivamente escutados e terem suas necessidades, interesses, desejos considerados.

**Riscos:** Apesar de todos os cuidados e atendimento aos princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, há um risco mínimo de identificação dos participantes, embora o anonimato seja prioritário. Como estratégia de garantia do anonimato, os dados

serão resguardados por meio de atribuição de códigos e nomes fictícios. Considerando a possibilidade, ainda que remota, de acesso por parte de terceiros, a dados registrados em mídias digitais como vídeos, fotografias e áudios das falas dos participantes, serão atribuídas senhas aos arquivos digitais, impedindo assim, que outras pessoas, que não a pesquisadora, acessem esse material.

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Itapipoca, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do pesquisador

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome da testemunha

(se o voluntário não souber ler)

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome do profissional que aplicou o TCLE

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

### PERFIL DO PROFESSOR PESQUISADO

Nome fictício (Esse será exposto na pesquisa): \_\_\_\_\_

Nome real (não será exposto na pesquisa): \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Estado civil: ( ) solteiro (a); ( ) casado(a); ( ) Separado (a); ( ) Outro \_\_\_\_\_

Em que ano você concluiu a formação inicial? \_\_\_\_\_

Quais graduações possui? \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Masculino; ( ) Feminino.

Marque que cursos de formação de professores você realizou:

( ) nível médio (pedagógico);

( ) Graduação, diga quais: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Especialização, diga quais: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Mestrado, diga quais: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Doutorado, diga quais: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Cursos de Graduação que você leciona: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo está lecionando nesta faculdade? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo é docente no Ensino Superior? \_\_\_\_\_

É temporário/substituto ou efetivo? \_\_\_\_\_

Já lecionou na Educação Básica? Em quais etapas e séries? \_\_\_\_\_

Essa pesquisa teria continuação por meio de entrevista e observações, você gostaria de dar continuidade à pesquisa posteriormente? \_\_\_\_\_

### PERGUNTAS PARA A PESQUISA

#### CATEGORIA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

1. O que lhe motivou a tornar-se docente do Ensino Superior? Comente.
2. Que percursos formativos você teve que trilhar para chegar à docência universitária?
3. Em sua opinião, que conhecimentos são necessários para desempenhar a prática pedagógica na Educação Superior? Por quê?
4. Qual a faixa etária de jovens, adultos e/ou idosos que você tem em sua sala de aula?

Que experiências precisam compor a prática pedagógica no Ensino Superior?  
Justifique.

#### CATEGORIA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. Cite experiências que o fizeram/fazem aprender a ser docente universitário.
2. Você já lecionou na Educação Básica? Em qual etapa e quais séries? Como isso repercutiu em sua aprendizagem da docência.

#### CATEGORIA LUDICIDADE

1. Em sua opinião, o que é *ludicidade*?
2. Em sua opinião, o que são atividades lúdicas?
3. Você já vivenciou experiências lúdicas? Onde? Como elas aconteceram?
4. É possível desenvolver experiências lúdicas na docência universitária? Como? Que impactos isso ocasiona?
5. Na sua opinião, há diferença entre os termos “*ludicidade*” e “atividades lúdicas”? Explique.
6. Cite uma atividade lúdica aplicada por você em sala de aula na Educação Superior.

#### SUBCATEGORIA INOVAÇÃO

1. Em sua opinião, o que é inovação?
2. Você já vivenciou experiências inovadoras? Onde? Como elas aconteceram?
3. Para você, é possível inovar na docência universitária? Como?

#### SUBCATEGORIA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

1. Que experiências da sua formação inicial foram decisivas na sua escolha de tornar-se docente na Educação Superior?

#### CATEGORIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

1. O que você entende por desenvolvimento profissional docente?
2. Que experiências e atividades na sua trajetória profissional o fizeram e o fazem se desenvolver profissionalmente? Por quê?
3. Como a docência universitária contribui para o seu desenvolvimento profissional?

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### PERFIL DO PROFESSOR PESQUISADO

Nome fictício: \_\_\_\_\_

Nome real: \_\_\_\_\_

### PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA

#### CATEGORIA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

1. Quais componentes curriculares você leciona no Ensino Superior?
2. O que mais lhe encanta na docência universitária e quais os principais desafios você enfrenta?
3. Como você planeja e seleciona as metodologias de ensino que serão desenvolvidas nas suas aulas para a Educação Superior? Em quais documentos/autores você se orienta para planejar? Explique.
4. Você costuma escrever e refletir sobre sua prática pedagógica? Como isso repercute no seu desenvolvimento profissional? Os saberes adquiridos nesta reflexão são compartilhados com seus pares? Explique em que momento você os compartilha?
5. Como você avalia a aprendizagem dos jovens/adultos/idosos no Ensino Superior? A partir da avaliação deles, você também se avalia e reflete sobre sua atuação docente? Que consequências isso traz para sua prática? Comente.
6. Você traz a *ludicidade* para a sua prática pedagógica na Educação Superior? Por quê? Como isso acontece? Que impactos as práticas pedagógicas lúdicas promovem na sua aprendizagem profissional?

#### CATEGORIA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

1. Em sua opinião, quais os conhecimentos são necessários para a docência universitária?
2. Cite tempos e experiências da sua atuação na Educação Superior que o fizeram aprender a docência.

#### CATEGORIA LUDICIDADE E SUBCATEGORIA INOVAÇÃO

1. Para você, o que é *ludicidade*? Cite exemplos.
2. Como a *ludicidade* repercute na sua aprendizagem e na aprendizagem de seus estudantes?

3. Para você, o que é inovação? Cite exemplos.
4. Como a inovação repercute na sua aprendizagem e na aprendizagem de seus estudantes?
5. Qual a diferença entre *ludicidade* e inovação? Explique.
6. Em sua opinião, quais as consequências do lúdico para a inovação na formação inicial docente frente ao tradicionalismo?
7. Cite as experiências lúdicas que marcaram sua história de vida e formação escolar. Explique como elas aconteceram.
8. Cite experiências lúdicas vividas/desenvolvidas em sua prática pedagógica tanto na Educação Básica como na Educação Superior. Explique como elas aconteceram.
9. Como você se sente quando vive uma experiência lúdica? Explique.

#### SUBCATEGORIA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

1. Como foi sua formação inicial? Você pôde, de fato, formar-se um professor lúdico? Cite experiências lúdicas vividas/desenvolvidas em sua formação inicial e como isso contribuiu para o seu desenvolvimento profissional docente.
2. Após concluir sua formação inicial, você ingressou em outro curso de graduação ou pós-graduação? Quais? Que consequências este(s) curso(s) promoveu(ram) em sua formação docente? Comente.
3. Na sua pós-graduação, a *ludicidade* se fez presente? Como? Explique. Cite experiências lúdicas vividas/desenvolvidas em sua formação continuada e como isso contribuiu para o seu desenvolvimento profissional docente.

#### CATEGORIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

1. Que experiências da sua história de vida e da sua formação inicial e continuada contribuíram para o seu desenvolvimento profissional docente? Por quê?
2. Cite vivências da sua trajetória profissional, enquanto docente na Educação Básica e/ou Universidade que foram marcantes na sua carreira docente e o fizeram se desenvolver enquanto profissional. Comente.
3. Como a *ludicidade*, em sua atuação docente universitária, pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional? Explique.





## APÊNDICE E - CORDEL "HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL: UMA HOMENAGEM A DERMEVAL SAVIANI"


**Sobre a Autora**



**Maria Leticia de Sousa David** é cearense. Reside em Itapipoca-CE, sua cidade natal. Possui Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará – U E C E , Especialização em Ludopedagogia e Especialização em Gestão Escolar, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Atualmente, cursa Mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Este cordel foi escrito na disciplina Educação Brasileira, ministrada pelo professor Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro e ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFC. Tendo em vista o estudo e apresentação da obra "História das Ideias Pedagógicas no Brasil" – escrita por Dermeval Saviani –, pela equipe composta por: Adriana Ribeiro, Janaína Paula de Sousa, Joyce Santana, Nayara Sidnea, Roberta Mary Rodrigues Evaristo e Maria Leticia de Sousa David.

Maria Leticia de Sousa David

**História das Ideias  
Pedagógicas no Brasil:  
Uma Homenagem a  
Dermeval Saviani**



**LITERATURA DE CORDEL**

Edição da autora / Desenho: Capa do livro homônimo / Itapipoca-CE, junho de 2023

— Maria Leticia de Sousa David —

História das Ideias Pedagógicas no Brasil:  
**Uma Homenagem a  
Dermeval Saviani**

Aos amantes do saber  
Aos que adoram estudar  
Cativados no ensino  
Movem-se a pesquisar  
Aos cheios de esperança  
Estes versos vou levar.

Ovaciono neste cordel  
Dentre tantas outras mil  
Premiada e escolhida  
Por ter magistral perfil  
A obra "História das ideias  
Pedagógicas no Brasil".

A Dermeval Saviani  
Também homenageando  
Pela brilhante escrita  
Como também o saudando  
Por sua ilustre trajetória  
Pela práxis nos guiando.

Pelas Ideias Pedagógicas  
É orientada a prática  
Por uma periodização  
Abordam-se as problemáticas  
Contemplando os modelos  
Contendo uma sistemática.

Sendo quatro os períodos  
Fazendo quadro histórico  
Em diálogo com nuances  
Do processo sociológico  
Analisam-se os aspectos  
Inerentes ao pedagógico.

Já no primeiro período  
Pela colonização  
Acontece o monopólio  
Bem como a propagação  
Da vertente religiosa  
Usada para conversão.

Por esse ponto de vista  
Com a sistematização  
Da vertente catequética  
Anula-se a tradição  
E aos povos originários  
Impõe-se uma educação.



Pedagogia Tradicional  
Apresenta as duas fases:  
A Pedagogia Brasileira  
Com catequese nas bases  
Direcionada aos índios  
Encontrou alguns impasses.

Por conta da resistência  
Da força da tradição  
Da cultura dos indígenas  
Que pela força da ação  
E com a força do exemplo  
Mantinham sua transmissão.

A Pedagogia Jesuítica  
Deste modo foi marcada  
Pelo *Ratio Studiorum*  
Uma base implementada  
Nos colégios jesuítas  
A metodologia adotada.

Este período termina  
Com a expulsão jesuíta  
Deixando espaço para  
A coexistência explícita  
Que o segundo período  
Pelas vertentes suscita.



Leiga ou religiosa  
Pedagogia Pombalina  
Embasada por desmontes  
Na instrução ensina  
Já na Pedagogia Leiga  
Com reformas ilumina.

Nas reformas pombalinas  
As escolas régias surgem  
Desmontando um sistema  
Ao retrocesso conduzem  
Por conta da lentidão  
As resistências ressurgem.

Na Pedagogia Leiga  
Tem-se também o ecletismo  
Tendo inúmeras reformas  
Guiadas pelo iluminismo  
Com as ideias liberais  
E também o positivismo.

Já no terceiro período  
As forças renovadoras  
Também o projeto católico  
Foram as molas propulsoras  
Concorrendo ao projeto  
Pela burguesia opressora.



As mudanças na agricultura  
Por sua modernização  
Bem como o deslocamento  
Na industrialização  
Num clima característico  
Da crescente ebulição.

Sendo criado o Ministério  
De Educação e Saúde  
Ademais Francisco Campos  
Com grande solicitude  
Baixou os sete decretos  
Agindo em sua plenitude.

Ao lado de Capanema  
Também da Igreja Católica  
Esteve a centralizar  
Na corrida monopólica  
Buscando burocratizar  
Numa guerra ideológica.

Para Pedagogia Nova  
Foi aspecto defendido  
Que a educação fosse pública  
Levando ao conhecido  
Antagonismo na ABE  
Movendo para o ocorrido.



Manifesto dos pioneiros  
Tendo bases psicológicas  
Ademais também contemplam  
Nossas bases sociológicas  
Logo, então, não esquecendo  
Suas bases filosóficas

Com Fernando Azevedo  
Lourenço Filho também  
Além de Anísio Teixeira  
Defendendo ir-se além  
Levam para a reconstrução  
Em direção ao agir bem.

Defendendo a invenção  
E a criatividade  
Com as forças culturais  
Vinda de uma sociedade  
Que tem forças econômicas  
E quer produtividade.

Para uma reação católica  
O líder Alceu Amoroso  
Foi buscando combater  
No agir sempre fervoroso  
Contrário a laicização  
Ficando desprimoroso.



Portanto, foram emergindo  
Correntes não-hegemônicas  
O movimento operário  
Ante forças antagônicas  
E a corrente anarquista  
Na autogestão econômica.

A LDB entrou em vigor  
Sendo logo promulgada  
Neste terceiro período  
Uma providência tomada  
Foi a instalação do CFE,  
Louvável ação adotada.

Além disso, os movimentos  
Da educação popular  
Foram se articulando  
Paulo Freire vem mostrar  
Um método dialógico  
No universo vocabular.

Pedagogia Tecnicista  
É também articulada  
A educação conveniente  
É, logo, organizada  
Para o desenvolvimento  
É, destarte, orientada.



Em contraste a estas ideias  
Que aqui foram expostas  
Vamos ao quarto período  
Com ideologias impostas  
Em uma ruptura política  
Disfarçadas de propostas.

Em face ditatorial  
Assinala-se pelo medo  
Vivendo em um silêncio  
O educar por este enredo  
Sendo um dos instrumentos  
Do ideológico arremedo.

De viés autoritário  
E também nacionalista  
Contrário a democracia  
Sendo anticomunista  
Usando de cruel tortura  
E ameaça armamentista.

Temos uma Pedagogia  
Fruto da "neutralidade"  
Com viés tecnicista  
E com racionalidade  
Buscando a eficiência  
E a produtividade.



Vindo em contrapartida  
Surgem Pedagogias Críticas  
Assim como as progressistas  
Em sua dimensão política  
Sabiam do retrocesso  
De suas características.

Tínhamos a que explicita  
Os processos educativos  
Também àquela que dá ênfase  
Para os conteúdos vivos  
Por consequência, concretos  
Também significativos.

Pela Histórico-Crítica  
Ao educar é produzida  
A humanidade histórica  
A educação é concebida  
Como mediação na prática  
Que é ponto de partida.

Constituição Cidadã  
Uma nova constituição  
Surgem novas esperanças  
Redemocratização  
Uma sociedade livre com  
Direito à educação.



Marcando a educação  
Fruto destas belas fases  
Organiza-se a Lei  
De Diretrizes e Bases  
Defendendo inclusão  
Ampla, de todas as classes.

Ainda no quarto período  
Estado Neoliberal  
Busca no campo econômico  
Certo equilíbrio fiscal  
Também privatização  
Na economia nacional.

Diante deste contexto  
Temos Neoprodutivismo  
E as suas variantes  
O Neo-escolanovismo  
Em acréscimo, nós temos  
Por fim, Neoconstrutivismo.

Perdura uma exclusão  
Que mostra-se includente  
Mantém-se uma inclusão  
Que mostra-se excludente  
Mais alunos inseridos,  
Porém menos aprendentes.

10

E assim Saviani encerra  
Clamando a resistência  
Perante o desprestígio  
Pela grande paciência  
Num trabalho demorado  
Com notável eficiência.

Dessa forma, prosseguimos  
Na força da educação  
Defendendo livre acesso  
De toda a população  
Aos saberes produzidos  
Clamando a transformação.

*— Fin*

11

### Leia também:



12

## APÊNDICE F – CARTA RETRATANDO E REFLETINDO SOBRE O MEU PROCESSO DE FORMAÇÃO

Itapipoca – CE, 27/10/23

Olá professor, Botelho!

Escrevo esta segunda carta na busca de demonstrar minha compreensão, a respeito do processo da formação narrado na primeira carta. Procuro elucidar os ganhos de compreensão advindos das discussões e leituras na disciplina, identificando o que foi imposto, o que foi escolhido, o que foi acaso, o que foi determinado por minha origem social e o que eu escolhi, enquanto a gente da minha própria vida.

Rememorar minhas vivências na formação escolar, o que significa adentrar numa multiplicidade de sensações que me fizeram ser o que sou, na busca de um constante vir a ser. Sou do interior do Ceará, nasci e me criei em Itapipoca, a cidade dos três “Climas” (praia, serra e sertão), moro no sertão. Nasci e me criei em meio à natureza e aos animais. Sou do mato, sou simples, sou da pobreza e da riqueza que é ser cearense. Quanta coisa há para se dizer! Essa é minha origem social, sou baixa renda e se cheguei até aqui foi porque tive o auxílio de programas sociais do governo.

Minha formação não foi só na escola, foi também, no sol quente do meio dia, esperando o pau de arara, que nos levava para a escola, foi nas cadeiras de madeira com pregos soltos na sala de aula e no calor de uma sala que não tinha nem ventilador, foi na minha timidez que me impedia de mostrar o meu potencial, foi na memorização da tabuada e na realização das tarefas de casa com a minha mãe, foi no inverno rigoroso que acabou com as estradas de terra da minha localidade, mas também com a preocupação dos meus pais com os meus estudos e meu pai me levando de moto todo dia pra escola naquele ano de 2009, porque o transporte escolar – pau de arara – não tinha como passar com o inverno rigoroso, foi na seca e na chuva, foi na igreja, onde me tornei catequista com 15 anos de idade, e passei a “ensinar” crianças. Enfim, foi em cada momento que pude aprender e que aprendo a tornar-me alguém melhor.

Tudo isso, foi determinado por minha origem social, mas eu não sentia como imposição e sim como um impulso para ir em busca de um futuro melhor, pois em cada dificuldade eu me fortalecia. Sei que era imposição do capitalismo, onde poucos ficam com toda a riqueza e aos pobres sobram as migalhas, mas sempre vi na educação uma perspectiva libertadora, mesmo que os docentes que tenham passado por minha formação na Educação

Básica quisessem me impor uma educação bancária, eu insistia em refletir e sonhar, eu via e vejo no conhecimento a fonte da liberdade para a alienação. É como Paulo Freire afirma, no seu livro *Pedagogia do Oprimido*, o importante é que os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo.

Mergulhando na minha infância e nas lembranças que marcaram meu ingresso à escola, comecei aos três anos, em 2003, numa escola particular, mas, logo em 2004, mudei para uma escola pública, onde estudei até 2013, pois meus pais não tinham condição de continuar pagando a mensalidade da escola particular, fato novamente determinado por minha origem social e que me foi imposto. Minha formação também se deu com a família, principalmente com meus pais, Fabia e Francisco, com meus dois irmãos mais novos, Felipe e Daniel, com meu avô materno João e minha avó materna Joana e com a minha querida bisavó Fransquinha, que faleceu em 2014.

Minha formação com meus familiares foi escolhida por mim, porque eu sempre gostei de conversar com meus avós e sempre procurava ter essas conversas sobre o passado e como era o mundo antes de eu nascer, como eles eram na infância, o que faziam, do que brincavam, era muito divertido conhecer o outro e o passado através da comunicação. Freire, nesse sentido, afirma que ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal.

No ensino médio (2014-2016), estudei em uma escola profissionalizante em tempo integral, em que o ingresso foi por seleção, pelas notas obtidas no 9º ano do Ensino Fundamental, minha média geral foi 9,56. O ingresso nessa escola foi uma escolha minha, incentivada pelos meus pais. Mas, logo na primeira semana, detestei a instituição e a minha turma, queria me transferir para uma escola de ensino médio regular, mas como sempre odiei desistir e nunca tinha desistido de nada, decidi enfrentar todas as barreiras e ficar até o final.

Demorei a adaptar-me a nova rotina e meu pai me levava (6:30) e me buscava na escola todos os dias (16:40), passava o dia todo na escola e era uma tortura, minhas mãos suavam gelado e eu tinha muito medo de participar das aulas, falar alguma besteira e virar chacota, eu não tinha domínio dos assuntos do curso técnico profissionalizante, foi muito difícil, meu celular era um Nokia de botão e eu não tinha acesso a internet (todos os meus colegas já tinham celular digital), os meus estudos ficavam só no que eu lia no livro didático e no que ouvia na explicação do professor – pautada em aulas expositivas –, não tinha o hábito de ler, porque na escola que estudei no Ensino Fundamental durante dez anos não tinha biblioteca e não éramos estimulados a ler – comecei o hábito de ler nesta escola de Ensino Médio, pois a biblioteca era o meu lugar preferido, era acolhedor, claro, calmo, não tinha

muita gente e naqueles livros eu fugia dessa realidade cruel, eu gostava dos romances, lá eu poderia fugir dessa desigualdade social e sonhar, amar e viver com os personagens. Outro momento preferido na instituição era o intervalo e, como era escola de tempo integral, tinham três refeições, eu amava essa variedade, todos os dias era um almoço diferente, – creme de galinha, estrogonofe de frango, carne bovina, carne suína, peixe, frango e feijoada (foi a primeira vez que comi feijoada) –, todos os dias tinha suco no almoço e ainda uma fruta de sobremesa, eu amava poder comer todo dia algo diferente.

No 3º ano do Ensino Médio, além dessa rotina de estudos em tempo integral, desta vez com um estágio de seis meses, fazia também um cursinho pré-vestibular gratuito da prefeitura, à noite. Isso foi minha escolha, porque eu queria entrar na Universidade, eu queria um futuro melhor, eu queria ser aprovada no vestibular e para isso tinha que estudar mais, então só chegava em casa depois das dez horas da noite e ia logo dormir.

No fim do ano, fiz o vestibular da UECE para o curso de Pedagogia da FACEDI, onde fui aprovada em 2º lugar, além disso, também fiz o ENEM pela terceira vez (pois tinha feito no 1º e 2º anos do Ensino Médio para testar meus conhecimentos) e fui aprovada pelo SISU também no curso de Pedagogia da FACEDI em 1º lugar para a minha cota, por conta do resultado do ENEM ter saído primeiro, me matriculei pelo ENEM. Eu escolhi a Pedagogia, na verdade, eu já desejava ser professora desde os meus 9 anos de idade, quando, no 5º ano, eu tive uma professora muito boa, que sabia conduzir o processo de ensino e aprendizagem, tinha domínio de sala e também afetividade, lembro-me que todos os dias eu levava uma flor do nosso jardim para ela.

Estudei Pedagogia na UECE de 2017 a 2022, minha formatura foi em 24 de fevereiro de 2022, de forma remota, por conta da pandemia do covid-19. Na FACEDI, fui bolsista de monitoria, nas disciplinas de metodologia do trabalho científico (2018, como voluntária) e pesquisa educacional (2020, remunerada), de extensão (2019) e de iniciação artística (2021), essas bolsas de estudo me possibilitaram adentrar no mundo da pesquisa científica, visto que li obras de clássicos da educação, realizei pesquisas, escrevi resumos expandidos e artigos e participei de eventos, sempre apresentando trabalhos com meu orientador das bolsas – Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro. Analiso que foi por conta desta formação de qualidade, que me proporcionou um letramento científico, que pude chegar ao Mestrado na Universidade Federal do Ceará. Visto que já nutria, desde o 3º ano do Ensino Médio, a vontade de seguir carreira acadêmica, porque uma professora de Espanhol falou sobre a continuação dos estudos após a graduação, em cursos de mestrado e doutorado, e que nós éramos novos e capazes de ocupar todos esses espaços, foi ali que eu falei dentro de mim



“Eu vou chegar lá”. E na graduação em Pedagogia, aproveitei todas as oportunidades de pesquisar e produzir conhecimento científico. Logo no primeiro semestre, um professor, que viria a ser meu orientador em todas estas bolsas mencionadas acima, falou para nós que fez o Mestrado em Educação na UFC e que estava fazendo o Doutorado na UECE e explicou como era o processo seletivo, o que ele fez para chegar até esta posição, pois ele estava no seu primeiro ano como efetivo da UECE. Eu, sempre muito tímida, fiquei calada, mas, dentro de mim, o tive como inspiração e mentalizei “Um dia, eu também vou chegar lá” e passei a me dedicar cada vez mais aos estudos, estudei muito, nas minhas férias eu lia de quatro a cinco livros acadêmicos sobre educação, por meio de xerox que tinha feito deles, porque não tinha a condição de comprá-los.

Em março de 2022, já formada na graduação, iniciei uma pós-graduação *latu senso* à distância em Ludopedagogia pela UNIASSELVI, concluída em agosto de 2022. Em setembro iniciei outra pós-graduação *latu senso* à distância em Gestão Escolar pela UNIASSELVI, concluída em março de 2023. Ainda em 2022, de maio até dezembro, participei da seleção do Mestrado em Educação do PPGE/UFC, onde concorri na linha de pesquisa Educação, Currículo e Ensino (LECE), no eixo Formação Docente, eram três vagas, fiquei em 1º lugar, fui escolhida para ser orientanda da professora Bernadete de Souza Porto.

Eu não escolhi a minha origem social, nem minhas condições materiais, mas eu escolhi sonhar e lutar por todos os meus sonhos, sem nunca desistir, mesmo tremendo, suando frio, eu fui e vou atrás do que eu desejo, aquilo que o que eu mentalizo no coração vira promessa que tenho que cumprir. Minha fé foi imprescindível, foi a base, o chão onde eu coloco meus pés e onde eu posso descansar, posso voar e transitar por onde quer que seja, mas é ela que eu chamo de lar.

Neste percurso, também tive a oportunidade de atuar por um ano na Educação Infantil, foi um celeiro de revelações e descobertas, onde errei, acertei, sorri, chorei, foi elogiada e humilhada, foi reconhecida e também desvalorizada, convivi com crianças doces e com crianças agressivas, tive que fazer o papel de mãe e, às vezes, psicóloga, perpassando a profissão de professora, convivi na realidade docente no “chão da sala de aula”, vi que nem todos os colegas de trabalho torcem por seu sucesso, enfim me fiz e me refiz para conseguir realizar da melhor forma possível o meu trabalho. Os materiais de largo alcance – caixas de papelão, tampinhas de garrafa, garrafas PET, etc. – viravam obra de arte, caixas de leite se tornavam lindos personagens, EVA e cola quente foram a minha varinha mágica para montar representações das historinhas, para torná-las mais atrativas, era um trabalho que eu levava para casa, eram fins de semana construindo recursos pedagógicos. Novamente, eu escolhi e

abraçei todas as oportunidades, buscando superar todos os desafios, sem me conformar com o que estava posto. São tantas memórias! Foi difícil, mas foi bom, porque tudo o que vivi me levou até aqui nesta disciplina para reescrever esta carta e me fazer ver o quanto eu conquistei e o quanto eu ainda tenho que conquistar. “Ando devagar, porque já tive pressa, e levo esse sorriso, porque já chorei demais!”

**APÊNDICE G – CORDEL “DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SOBRE LUDICIDADE EM ESTROFES DE CORDEL”**

**SOBRE A AUTORA**



**Maria Leticia de Sousa David** é cearense. Reside em Itapipoca-CE, sua cidade natal. Possui Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará – U E C E , Especialização em Ludopedagogia, Especialização em Gestão Escolar, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, e Mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Este cordel foi escrito para a defesa da dissertação ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFC, que aconteceu na FAGED/UFC.

AUTORA:  
MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO  
SOBRE LUDICIDADE  
EM ESTROFES DE CORDEL**



**LITERATURA DE CORDEL**

Rouxinol do Rinaré Edições / Capa da autora / Fortaleza-CE, Dezembro - 2024



(85) 9.9604.9374  
@rouxinoldorinare  
rouxinoldorinare@gmail.com

**FICHA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO  
SOBRE LUDICIDADE  
EM ESTROFES DE CORDEL**

**Autora**  
Maria Leticia de Sousa David

**Estrofes**  
Sextilhas

**Capa**  
Desenho da Aautora

**Edição e Impressão**  
Rouxinol do Rinaré Edições



MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID

---

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO  
SOBRE LUDICIDADE  
EM ESTROFES DE CORDEL

---

Fortaleza-CE/Dezembro de 2024



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO  
SOBRE LUDICIDADE  
EM ESTROFES DE CORDEL

Um sonho concretizado  
Em versos vou descrever  
Elaborando os saberes  
No pesquisar e escrever  
Fecundas aprendizagens  
Que pude desenvolver.

Crendo na educação lúdica  
Por uma imersão em valores  
E em práticas sociais  
Atentando aos clamores  
Por liberdade e alegria  
Apoiando-se em autores.



Na tecedura do ensaio  
Caminho metodológico  
Pesquisa qualitativa  
Tipo Etnometodológico  
Com o método indutivo  
Analisa o pedagógico.

Com estado de questão  
Clássicos, comentadores  
Em estudo aprofundado  
De diferentes autores  
Questionários, entrevistas  
Embasam os descritores.

Pesquisar ludicidade  
Algo desafiador  
Pois que não se compreende  
O viés encantador  
Propício à reflexão  
E também despertador.



É o sentir refletido  
Na ação e também na emoção  
Integrar mundo real  
Afeto, satisfação  
Por isso, aqui se estudou  
Ludicidade em ação.

Na Facedi professores  
Sujeitos dessa pesquisa  
Compartilharam vivências  
Um aspecto que baliza  
Criar a dissertação  
Numa observação precisa.

Pelas ricas entrevistas  
Também nos questionários  
Em diálogos extensos  
Conhecendo estes cenários  
Que permeiam suas práticas  
E os desafios diários.



Pela possibilidade  
De vir a entusiasmar  
Saboreando no riso  
A chance de imaginar  
No trabalho educativo  
Ensejos para sonhar.

Com o desenvolvimento  
Na dimensão pessoal  
Aflora o interior fértil  
Conduz ao social  
Possibilita também  
Ampliação cultural.

Facilitando processos  
E socialização  
Estimulando também  
Plena comunicação  
Produz o conhecimento  
E uma sincera expressão.



Tendo como conseqüências  
 Ampliar das percepções  
 Propiciando fantásticas  
 E múltiplas sensações  
 Sendo físicas e psíquicas  
 E envolvendo as emoções.

Influindo pra formar  
 Professor que é brincante  
 Tendo uma sustentação  
 Numa evolução marcante  
 Gradual autonomia  
 Em um contexto impactante.

Enfim a ludicidade  
 Promove para docência  
 Viés arrebatador  
 Propicia uma vivência  
 Que conduz a capturar  
 Com nuances, plena essência.



Portanto, a ludicidade  
 Requer produzir sentido  
 Na experiência sensível  
 É estar comprometido  
 Com os momentos fecundos  
 Em um saber refletido.



## ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DO NOME DA INSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Prezado diretor (a) Ana Paula da Silva Oliveira da Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI/UECE, solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada “Ludicidade e desenvolvimento profissional docente: reflexões acerca da docência universitária na formação inicial de professores” e está sendo desenvolvida pela aluna do curso de Mestrado em Educação do PPGE/UFC Maria Leticia de Sousa David (contatos: 88 996350205, e-mail: leticiadavid16@gmail.com), sob a orientação da professora Doutora Bernadete de Souza Porto.

O objetivo deste trabalho é compreender as implicações da ludicidade na docência universitária para o desenvolvimento profissional docente e para a prática pedagógica na formação inicial de professores. Informamos que não haverá custos para a instituição e, na medida do possível, não iremos interferir na operacionalização e/ou nas atividades cotidianas da mesma. A pesquisa utiliza como estratégia metodológica o uso de questionários e entrevistas, que, envolve, portanto, ter acesso às opiniões dos professores da instituição acerca do assunto proposto e o levantamento de aspectos de sua atuação na referida instituição. Nesse sentido, solicitamos a autorização para que o nome dessa instituição possa constar no relatório final, bem como em futuras publicações, a exemplo de artigos científicos.

Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição bioética para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a Resolução CNS nº 510 de 2016. Dessa forma, nos comprometemos a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados. Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica.

Itapipoca, Ceará, 19 de dezembro de 2023.

Ana Paula da Silva Oliveira

Nome completo e legível do(a) diretor (a)

*Ana Paula da Silva Oliveira*

Assinatura do (a) diretor (a)

Ana Paula da Silva Oliveira  
Mat.: 06946.1-4  
Diretora  
FACEDI/UECE

MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID

Nome completo e legível da pesquisadora

*Maria Leticia de Sousa David*

Assinatura da pesquisadora

## ANEXO B – CARTA DE ENCAMINHAMENTO PARA A INSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

SEI/UFC - 4683680 - Ofício

[https://sei.ufc.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&...](https://sei.ufc.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&...)


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
REITORIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OFÍCIO 268/2023/PPGED/FACED/REITORIA

Fortaleza, 12 de dezembro de 2023.

À

Profa. Dra. Ana Paula da Silva Oliveira  
Diretora da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI)  
Universidade Estadual do Ceará

À

Profa. Dra. Renata Queiroz Maranhão  
Coordenadora da Licenciatura em Pedagogia  
Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI)  
Universidade Estadual do Ceará

Assunto: Carta de Apresentação

Prezadas Senhoras,

Apresentamos a V. S<sup>a</sup> a estudante Maria Leticia de Sousa David, orientada pela Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto e aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Educação, para realizar a pesquisa de campo intitulada: *LUDICIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES*, com a aplicação de questionários, realização de entrevistas e de observações para a escrita da sua dissertação de mestrado. Evidenciamos que as informações serão utilizadas para o estudo em andamento.

Desde já, agradecemos à atenção dispensada.

Atenciosamente,

Prof. Dr. JOSE GERARDO VASCONCELOS

Coordenador(a) do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- UFC



Documento assinado eletronicamente por JOSE GERARDO VASCONCELOS, Coordenador de Curso/Pós-Graduação, em 13/12/2023, às 17:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufc.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufc.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 4683680 e o código CRC FB0D984B.

Rua Waldery Uchoa, 1 - (85) 3366-7680  
CEP 60020-110 - Fortaleza/CE - <http://ufc.br/>

## ANEXO C – CARTA DE APROVAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR



Ofício Nº 467/2023 - FACEDI

Itapipoca, 19 de dezembro de 2023

Ao Senhor,

Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC

Fortaleza – Ceará

Assunto: Autorização para pesquisa

Senhor Professor,

Em resposta ao Ofício Nº 268/2023 – PPGED/FACED/UFC, a Direção da Faculdade de Educação de Itapipoca autoriza a mestranda **Maria Leticia de Sousa David** a realizar de pesquisas e observações relativas ao desenvolvimento de sua dissertação de mestrado na Faculdade de Educação de Itapipoca - FACEDI.

Atenciosamente,



Ana Paula da Silva Oliveira  
Mat.: 06946.1-4  
Diretora  
FACEDI / UECE

Prof.<sup>a</sup> Ma. Ana Paula da Silva Oliveira

Diretora da FACEDI/UECE

Faculdade de Educação de Itapipoca - FACEDI

Avenida da Universidade, S/N, Madalenas, Itapipoca-CE • CEP: 62.505-090

Telefone: (88) 3676.7051 • E-mail: [facedi@uece.br](mailto:facedi@uece.br)



## ANEXO D – DECLARAÇÃO DE REVISÃO GRAMATICAL E ESTILÍSTICA

### ACADEMIA CEARENSE DA LÍNGUA PORTUGUESA

*Dvlcisonam et Canoram Lingvam Cano*

### DECLARAÇÃO

Para constituir prova junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Mestrado Acadêmico), DECLARO que procedi ao trabalho de revisão gramatical e estilística, *on line*, dos originais da dissertação intitulada **Ludicidade na Aprendizagem da Docência Universitária e suas Influências no Desenvolvimento Profissional**, da autoria de MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID, orientada pela Prof.a Dra. Bernadete de Souza Porto, nos termos do Acordo Lusófono vigente desde 01.01.2009, pelo que assino este Documento, a fim de que surta os efeitos legais.

Fortaleza-CE, 03 de outubro de 2024.

*Prof. Vianney Mesquita*

João VIANNEY Campos de MESQUITA – Reg. Prof. número 204 – Liv. 2 – P. 103.

Prof. Assoc. II – Universidade Federal do Ceará-Brasil – acadêmico titular da Academia Cearense da Língua Portuguesa – Cadeira número 37; acadêmico titular da Academia Brasileira de Literatura e Jornalismo; Arcade novo titular-fundador da Arcádia Nova Palmaciana; membro da Associação Internacional de Jornalistas – Bruxelas – União Europeia; Escritor. [24 livros].

Rua Marvin, 385 (60.821-790) - Fortaleza – CE.

## ANEXO E – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E SEUS IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

**Pesquisador:** MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 83157324.8.0000.5054

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Ceará/ PROPESQ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.198.812

#### Apresentação do Projeto:

O problema de geral desta pesquisa é: que implicações a ludicidade na docência universitária tem para o desenvolvimento profissional docente e para a prática pedagógica na formação inicial de professores? E os problemas específicos são: que consequências a

ludicidade na docência universitária tem para a inovação formação inicial de professores? que impactos o lúdico na formação inicial de professores tem para o desenvolvimento profissional docente? como a prática pedagógica lúdica repercute na aprendizagem da docência universitária? A partir do reconhecimento de que o educador que não sabe brincar perdeu sua capacidade de livre expressão e que se faz necessária à luta pela conquista da sua assinatura na educação. Assim dizendo, desponta a necessidade de identificar a sua autoria, de ir ao encontro da criatividade, da inovação para motivar os alunos na constituição das aprendizagens. Tendo em vista esses aspectos, decidiu-se por investigar a formação inicial de professores, o professor universitário e sua prática pedagógica, percebendo, então, se há ludicidade na docência universitária e como esta contribui para o desenvolvimento profissional docente e para a prática pedagógica destes professores.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

compreender as implicações da ludicidade para a aprendizagem da docência universitária e para o desenvolvimento profissional docente

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**CEP:** 60.430-275

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 7.198.812

**Objetivo Secundário:**

analisar como a ludicidade reverbera na inovação na formação inicial de professores; discutir os impactos da ludicidade, na atuação docente na formação inicial de professores, para o desenvolvimento profissional docente dos formadores; refletir as repercussões da ludicidade para a aprendizagem da docência universitária.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**riscos:** A despeito de todos os cuidados e atendimento aos princípios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, há um risco mínimo de identificação dos participantes, embora o anonimato seja prioritário. Como estratégia de garantia do anonimato, os dados serão resguardados por meio de atribuição de códigos e nomes fictícios. Considerando a possibilidade, ainda que remota, de acesso por parte de terceiros, a dados registrados em mídias digitais como vídeos, fotografias e áudios das falas dos participantes, serão atribuídas senhas aos arquivos digitais, impedindo assim, que outras pessoas, que não a pesquisadora, acessem esse material.

**Benefícios:** os benefícios imediatos e diretos dessa investigação para os professores pesquisados residem na possibilidade que terão de serem efetivamente escutados e terem suas necessidades, interesses, desejos considerados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O estudo, tem como objetivo geral compreender as implicações da ludicidade para a aprendizagem da docência universitária e para o desenvolvimento profissional docente. Para isto, os estudos a respeito dos conceitos de ludicidade, inovação, formação inicial de professores, docência universitária, desenvolvimento profissional docente, prática pedagógica e aprendizagem da docência são imprescindíveis, uma vez que permitem perceber as concepções que regem a atuação docente na Educação Superior balizada pela ludicidade.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados.

**Recomendações:**

A coleta de dados da pesquisa só pode iniciar a partir da aprovação do sistema CEP/CONEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE **Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC**



Continuação do Parecer: 7.198.812

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2297820.pdf	15/10/2024 18:26:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/10/2024 18:23:04	MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	15/10/2024 18:21:55	MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	15/10/2024 18:21:17	MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	08/08/2024 18:45:06	MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID	Aceito
Declaração de concordância	declaracaopesquisadoresconcordancia.pdf	08/08/2024 18:43:03	MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID	Aceito
Outros	AUTORIZACAOPESQUISAMESTRADO LETICIA.pdf	08/08/2024 18:37:48	MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID	Aceito
Outros	CartaApreciacao.pdf	08/08/2024 18:28:00	MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID	Aceito
Orçamento	DECLARACAOORCAMENTO.pdf	08/08/2024 18:22:15	MARIA LETICIA DE SOUSA DAVID	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 01 de Novembro de 2024

Assinado por:  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br