UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC)/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)

DÍDIMA MARIA DE MELLO ANDRADE

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DO CAMPO DA LUDICIDADE NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Salvador
2013

DÍDIMA MARIA DE MELLO ANDRADE

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DO CAMPO DA LUDICIDADE NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Tese apresentada PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação

Orientador: Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior

Coorientadora: Profª. Dra. Cristina Maria Teixeira D'Ávila

Salvador
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

Andrade, Dídima Maria de Mello.
A553 Contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do pedagogo / Dídima Maria de Mello Andrade. – Salvador, 2013.
216 f. ; 29 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2013.
"Orientador: Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior. Coorientadora: Profª. Drª. Cristina Maria D'Ávila."

1. Currículo. 2. Formação do pedagogo. 3. Ludicidade. I. Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. II. Lima Júnior, Arnaud Soares de. III. D'Ávila, Cristina Maria. IV. Título.

CDU 371.214 : 371.13

Ficha Catalográfica elaborada por Terezinha Lima Santos CRB-5/1393

DÍDIMA MARIA DE MELLO ANDRADE

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DO CAMPO DA LUDICIDADE NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Tese apresentada PPGEduC, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação e Contemporaneidade pela seguinte banca examinadora:

_____

Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Junior (Orientador)
Doutor em Educação (UNEB)

_____

Profª. Drª. Cristina Maria Teixeira D'Ávila (Coorientadora)
Doutora em Educação (UNEB/UFBA)

_____

Profª. Drª. Ana Glória Marinho
Doutora em Educação (UEP)

_____

Profª. Drª. Marilde Guedes
Doutora em Educação (UNEB)

_____

Profª. Drª. Adelaide Alves Dias
Doutora em Educação (UFPB)

Salvador, 22 de novembro de 2013.

Juan, Francisquinho, Lolô, Cele, Augusto, Esther, João e Wilson, é a vocês que dedico esta Tese. Vocês que vivem a ludicidade no seu sentido mais profundo. Se algum dia quiserem ler o que aqui está escrito, lembrem-se que sua vovó, mesmo no alto da maturidade, não esqueceu de ser lúdica, e que estudar é um bem. Amo vocês!

Dedicatória especial

Aqui é para João Melo de Andrade Abreu, meu neto! Foi você que me inspirou ir em frente nos momentos de tristeza e indecisão que não deixaram de ser

lúdicos. Sua força interior é um exemplo de **VIDA** para mim. Eu te amo!

AGRADECIMENTOS

Faz escuro mas eu canto,
porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro,
a cor do mundo mudar.
Vale a pena não dormir para esperar
a cor do mundo mudar.
Já é madrugada,
vem o sol, quero alegria,
que é para esquecer o que eu sofria.
Quem sofre fica acordado
defendendo o coração.
Vamos juntos, multidão,
trabalhar pela alegria,
amanhã é um novo dia.

Thiago de Mello

A DEUS, meu primeiro orientador, companheiro e amigo de todos os momentos!

Aos meus pais, Elizeu da Silva Melo e Alice Maria Melo (*in memoriam*), inspiradores da importância de ser lúdico. Deles herdei a alegria, o prazer de estar junto e de celebrar a vida, algo que faz parte da minha subjetividade.

Para Roberto Santos de Andrade o poema de Thiago de Mello e os agradecimentos.

Aos meus filhos amados Francisco, Emanuel, Isadora e Roberta pelo amor a mim sempre dedicado, paciência, e compreensão.

Peço licença aos demais filhos e vocês sabem o porquê; para agradecer a Roberta pelas trocas, discussões, momentos de estudos, pelos risos nos momentos mais difíceis. Quando tudo parecia escuro, você sorria e dizia: ”Já passou.”. Você é um SER especial!

A Davina Maria de Mello Pires Machado irmã querida, companheira , que está sempre presente em todos os momentos e que entende até os meus olhares.

Ao Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior, meu orientador, que vai além dos muros da academia, amigo, estudioso, competente, honesto e responsável. Com ele partilhei os momentos lúdicos de estudos, saberes, tristezas, alegrias, dúvidas e limitações teóricas. Aprendi e continuo aprendendo, em particular nas orientações dos estudos do Doutorado Sanduíche em João Pessoa, a sair do lugar

do “SUJEITO suposto saber” isso custou caro para mim e outros que estão no meu entorno.

A Profa. Dra. Cristina D”Ávila coorientadora serena, amiga, competente, lúdica, sempre preocupada com a escrita dessa tese. Com ela aprendi mais sobre a ludicidade pelo viés do prazer, do brincar, do respeitar e do sonhar. Amo você, Cris!.

A Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, pelas orientações na Banca de qualificação do projeto de tese meus agradecimentos, apreço e admiração.

A profa. Dra. Adelaide Alves Dias da Universidade Federal da Paraíba,competente orientadora do doutorado sanduíche; meus agradecimentos por sua atenção, cuidado, acolhida durante a minha estadia em João Pessoa.

A profa. Dra. Ana Glória Marinho, agradeço as correções detalhadas da tese. Muito obrigada, Ana! Você faz parte dessa história.

A profa. Dra. Marilde Queiroz pela atenção e por aceitar participar da minha Banca de avaliação.

A Profa. Ms. Ana Lúcia Nunes Pereira, sempre amiga, agradeço pelas interlocuções e opiniões sempre válidas e coerentes.

A Profa. Ms. Maria Raidalva Nery Barreto , agradeço pelo companheirismo e acolhida nas caminhadas no processo da tese.

Agradeço a Rizomar Rocha pela leitura competente, criteriosa, paciente, bem como à revisão gramatical desse texto.

A Terezinha Santos, pela correção cuidadosa e criteriosa das normas da ABNT. Muito obrigada!

A Joara Porto de Avelar dos Santos, amiga do coração que contribuiu com sua escuta na revisão dessa tese bem como, na recuperação das memórias, meu carinho e agradecimento.

Aos amigos de João Pessoa do grupo de estudos da UFPB em particular, Profa. Dra. Aluizia Márcia da Universidade Federal da Paraíba pela acolhida nos momentos difíceis.

A Universidade do Estado da Bahia, todo meu apreço pelo apoio recebido.

Aos Professores do PPGEduC pelas orientações e estudos. Muito obrigada!

Aos colegas do TECINTED, pelas trocas e discussões. Aprendi muito com vocês!

Aos estudantes e professores do CAMPUS XV-Valença pelas contribuições sobre o currículo.

Temos que descansar temporariamente de nós, olhando-nos de longe e de cima e, de uma distância artística, rindo sobre nós ou chorando sobre nós: temos de descobrir o herói, assim como o parvo, que reside em nossa paixão pelo conhecimento, temos de alegrar-nos vez por outra com nossa tolice, para podermos continuar alegres com nossa sabedoria.

Nietzsche

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar as contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo ao longo do processo de formação inicial de pedagogos professores, tendo como elemento basilar o currículo de formação de pedagogos da Universidade do Estado da Bahia - Campus XV. Adotei uma pesquisa teórica e, no seio desta, o "Estudo de caso participante" como metodologia de pesquisa, por acreditar ser pertinente aprofundar o olhar sobre o campo da ludicidade na formação dos pedagogos professores, o que não obteria com uma pesquisa de tipo quantitativo, por exemplo. Tive como instrumento a observação tendo em vista que também sou sujeito desta pesquisa enquanto docente que participou da elaboração e vivenciou o currículo em pauta nesse estudo. Utilizei a entrevista como instrumento secundário, pois o foco maior deu-se na análise documental e bibliográfica. A minha inquietação partiu da seguinte questão: Como se faz presente o campo da ludicidade no currículo do Curso de Pedagogia?Para responder a questão proposta, elenco os seguintes objetivos: compreender a relação existente entre o campo da ludicidade e o currículo de formação do Pedagogo, bem como sua inserção no currículo de Pedagogia do Campus XV, Valença – BA. Conhecer as bases epistemológicas do campo da ludicidade e constituí-las como possíveis contribuições para o Currículo do Curso de Pedagogia; Contribuir com uma teorização crítica acerca da ludicidade e sua relação com o currículo de formação do Pedagogo; Propor subsídios de bases teóricas do campo da ludicidade para a composição curricular da formação de Pedagogos na Universidade do Estado da Bahia - Campus XV. Busquei, inicialmente, os motivos que me encaminharam a pesquisar a ludicidade, partindo do meu contexto subjetivo e profissional. Apresentei um estudo sobre a formação do pedagogo, o currículo e a ludicidade bem como contribuições teóricas e indicadores para o currículo do Curso de Formação de Pedagogo-CAMPUS XV. Obtive como principais resultados a partir das categorias construídas no processo da pesquisa: 1) A ludicidade aqui se apresenta no sentido de contrapor ao modelo hegemônico bem como a racionalidade presente no currículo, a temática significa estudar os significados e implicações 2) o campo lúdico é bastante vasto e subjetivo, porém pouca atenção tem sido dada a ele.3) o pedagogo professor precisa ter essa compreensão, dá-se conta da necessidade de estar buscando ampliar seus horizontes, ampliar os seus conhecimentos, respeitar a subjetividade, o senso comum, acompanhar as descobertas da ciência, acompanhar as publicações da sua área de atuação, do seu trabalho, principalmente no que diz respeito ao currículo à performance, à sua práxis. Concluo com uma postulação ousada nesta tese, visto que, mediante leituras realizadas nessa pesquisa, me permito fazer uma inferência ao perguntar: Como tratar o currículo como um processo ininterrupto de troca/negociação/articulação/relação conforme preconiza (LIMA JÙNIOR, 2005, p. 27). Diante destas leituras, outra questão surge: Como inserir as bases teóricas da ludicidade em um currículo que trata de uma formação generalista, uma vez que nas bases dessa ludicidade está a subjetividade que exige "implicação" do sujeito, que se apresenta ao tempo em que considera o papel do outro na construção do currículo? Parece utópico pensar um currículo que tenha essas características, ou seja, criativo, proposicional que permita troca/negociação/articulação/relação, entretanto não é impossível. É isso que proponho ainda nessa tese, pois percebo que existe uma dissonância das Diretrizes com a proposta de currículo na contemporaneidade, ou seja, uma currículo flexível,

mas que possibilite uma formação de oposição a esse enfoque. Para desenvolver essa pesquisa busquei embasamento teórico nos seguintes autores: Kishimoto (1994), Brougère (1995), Freinet (1998), Huizinga (2000), Luckesi (2002), D'Ávila (2006) e Santos (2008), no que concerne à ludicidade. Para desenvolver os estudos sobre formação de professores, discuti com Anastasiou (1998), Catani (1986), Carvalho e Perez (2003), Pimenta (1999, 2002, 2002a) e D'Ávila (2001). Andrade e Lima Jr. (2012). Busquei os estudos sobre currículo e para tais discussões me embasei em Lima Jr. (1995,1997 2012), Dool (2002), Silva (1997), Macedo (1999), Moreira (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Pedagogo, Brasil (2006), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); fora do Brasil posso citar a França e o Canadá Lessard e Tardif (2005); Dubar (1995); Paquay (1995), Tardif (2002), Maffesoli (1993), Derridá (2013), Guatarry (2011).

Palavras-chave: Ludicidade. Currículo. Formação do Pedagogo. Subjetividade.

ABSTRACT

This research investigated the theoretical contributions in the field of playfulness in the curriculum through the process of initial teacher educators, and curriculum as a basic training of educators at the University of Bahia - Campus XV . Adopted a theoretical and , within this, the "Case Study participant" as a research methodology, believing be pertinent to deepen the look on the field of recreation in the training of educators teachers, which is not obtainable from a survey of a quantitative for example. I like the observation instrument considering that I am also subject of this research while teaching which participated in drafting the curriculum and experienced staff in this study . I used the interview as a secondary instrument , because the greater focus was given on documentary analysis and literature. My unease came from the following question: How is this field of playfulness in the curriculum of the School of Education ? Order to answer the proposed question , cast the following objectives: to understand the relationship between the field of playfulness and training curriculum of the pedagogue , well as its inclusion in the curriculum of Education Campus XV , Valencia - BA. Knowing the epistemological foundations of the field of playfulness and appointed them as potential contributions to the Curriculum Pedagogy Course; Contribute a critical theorizing about playfulness and its relation to the training curriculum of the pedagogue; propose subsidies theoretical foundations of the field of playfulness to the composition of the training curriculum for Educators at the University of Bahia - Campus XV. Sought initially the reason I forwarded the search playfulness, from my subjective context and professional . Presented a study on the formation of the teacher , the curriculum and playfulness as well as theoretical contributions and indicators for the curriculum of the Training Course Educator - CAMPUS XV. The main results obtained from the categories constructed in the research process : 1) The playfulness is presented here in order to counter the hegemonic model as well as the rationality involved in the curriculum , the theme means to study the meanings and implications 2) the field is playful very broad and subjective , but little attention has been given to ele.3) teacher educator needs to have this understanding , he realizes the need to be seeking to broaden their horizons , broaden their knowledge , subjectivity respect , common sense , follow the discoveries of science , follow the publications of their area of expertise , your work , especially with respect to resume the performance of its praxis . I conclude with a bold postulation in this thesis , since, by readings taken in this research, I allow myself to make an inference to ask: How to treat the curriculum as an uninterrupted process of exchange / trade / links / relationship as recommended (Lima Junior , 2005, p 27). Given these readings, another question arises : How to insert the theoretical playfulness in a curriculum that is a generalist, since the bases of that playfulness is the subjectivity that requires "implication" of the subject, which presents the time the paper considers the construction of the other resume? Seems utopian to think a curriculum that meets these requirements, ie, creative, allowing propositional exchange / trade / links / relationship, however it is not impossible . That is what I propose in this thesis further , for I perceive that there is a dissonance of the Guidelines with the proposed curriculum in contemporary , ie a flexible curriculum , but that allows a formation of opposition to this approach . This research sought to develop theoretical basis in the following authors : Kishimoto (1994) , Brougère (1995) , Freinet (1998) , Huizinga (2000) , Luckesi (2002) , D' Avila (2006) and Santos (2008) , in which regards to the playfulness . To develop studies on teacher training , discussed with Anastasiou (1998) , Catani (1986) ,

Carvalho and Perez (2003) , Pepper (1999, 2002 , 2002a) and D' Avila (2001) . Andrade Lima and Jr. (2012) . Sought studies on curriculum and such discussions embasei me in Lima Jr. (1995.1997 2012) , Dool (2002) , Silva (1997) , Macedo (1999) , Moreira (1998) , National Curriculum Guidelines for Educator Training , Brazil (2006) , Law of Guidelines and Bases of National Education (1996) ; outside Brazil can cite France and Canada Lessard and Tardif (2005) ; Dubar (1995) ; Paquay (1995) , Tardif (2002) , Meffesoli (1993) , Derrida (2013) , Guatarry (2011)

Keywords: Playfulness .Curriculum. Educator training.. Subjectivity.

LISTAS DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	Dados de Valença/BA	54
Quadro 2	Distância de Valença para capitais	54
Figura 1	Praia do Guaibim – Valença – Bahia	55
Figura 2	ZAMBIAPUNGA - Folclórico Bantu da Bahia	56
Figura 3	Valença – Bahia	59

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
GEPEL	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
CEAP	Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica
DCNCP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
PNE	Plano Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CETEBA	Centro de Educação Técnica da Bahia
CESVA	Centro de Ensino Superior de Valença
NUPEX	Núcleo de Pesquisa e extensão

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	17
1.1	A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	30
2	**METODOLOGIA: o caminho se faz ao caminhar**	36
2.1	ESTUDO DE CASO PARTICIPANTE	39
2.1.1	**Descrição das etapas do processo investigativo**	42
2.2	ANÁLISE DOCUMENTAL	43
2.3	INSTRUMENTOS DA PESQUISA	46
2.3.1	**A observação como instrumento**	46
2.3.2	**A entrevista**	48
2.4	O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA	51
2.5	A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: contextualização histórica	57
2.5.1	**Descrevendo o *lócus*: o *Campus* de Valença**	59
3	**A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL**	62
3.1	CURSO DE PEDAGOGIA NA UNEB	65
3.2	CONCEPÇÕES, FINALIDADES E OBJETIVOS DO CURSO DE PEDAGOGIA	70
3.3	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO: na tessitura das ideias, o campo teórico	75
3.4	A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PEDAGOGO, QUESTÕES METODOLÓGICAS E ONTOLÓGICAS	78
3.4.1	**De como "ser professor": uma impressão da subjetividade**	78
3.4.2	**Revisitando as bases conceituais que estruturam o currículo de formação de Pedagogos, Professores e Educadores: da Pedagogia Tradicional aos Indicadores da Subjetividade contemporâneos**	82
3.4.3	**Indicadores da subjetividade**	93
3.4.4	**Indicadores para o desafio da formação do Pedagogo professor**	95
4	**LÚDICO, LUDICIDADE: desvelando conceitos**	98
4.1	CONCEITO DE LUDICIDADE	98
4.2	A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO	103
4.3	O LÚDICO COMO PROCESSO EDUCATIVO	105
5	**CURRÍCULO: contextualização conceitual e provocações a partir do campo da ludicidade**	109
5.1	TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO	113
5.2	TEORIAS CRÍTICAS	115
5.3	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS	119
5.4	ANÁLISE COMPARATIVA DAS TEORIAS CRÍTICAS/ PÓS-CRÍTICAS	121

5.5	IDEOLOGIA E CURRÍCULO	122
6	**O CAMPO DA LUDICIDADE NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**	124
6.1	SOBRE O CAMPO DA LUDICIDADE	124
6.2	O CAMPO DA LUDICIDADE E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	130
6.3	BREVE PANORAMA SOBRE AS EMENTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS XV	132
6.4	ANÁLISE E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS CRÍTICAS DO CAMPO DA LUDICIDADE PARA O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA NO CAMPUS XV	137
6.5	CATEGORIAS DE ANÁLISE	143
6.5.1	**Categorias**	143
7	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	158
	REFERÊNCIAS	167
	APÊNDICE	182
	ANEXO	206

1 INTRODUÇÃO

> Toda viagem se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as. Ao mesmo tempo em que demarca as diferenças, singularidades ou alteridades demarca semelhanças, continuidades, ressonâncias. Tanto singulariza como universaliza. Projeta no espaço e no tempo um eu nômade, reconhecendo as diversidades e tecendo as continuidades.
>
> **OTAVIO IANNI**

No transcurso da minha prática como professora de disciplinas pedagógicas, inquietava-me, e continua inquietando-me, a formação de professores pela observância da falta de uma formação que compreendesse o lúdico como parte integrante e necessária ao processo de formação desses sujeitos.

Esta pesquisa se justifica, em primeiro lugar, pelos meus estudos, meus sonhos e esperanças, desejos, minha profunda relação com a profissão de professora, com a minha forma de ver e viver. Assim, falo também de mim, do meu lugar, da minha experiência profissional, das minhas escolhas nas quais a subjetividade está presente.

Em meio a estas inquietações, chamo a atenção, através de projetos desenvolvidos com os professores do Ensino Fundamental, e na sua formação continuada[1], para os equívocos no que diz respeito ao conceito de ludicidade, que permeiam as falas dos professores e seu lugar na prática pedagógica.

Esta pesquisa tem como objeto "as contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação de pedagogos professores", tal investigação propositiva se fará presente durante o seu transcurso por compreender a sua importância no currículo de formação do Pedagogo professor. Para tal, discorrerei sobre a formação do pedagogo, o conceito de currículo proposicional e hipertextual,

---

[1] Apesar da teorização curricular abranger muitos aspectos e problemáticas, como as relativas à cultura, ideologia e poder, entre outros, atenho-me à abordagem crítica que, nas formulações de Lima Jr. (op.cit.), enfatiza o aspecto epistemológico e acrescenta as bases epistemológicas "proposicionais e hipertextuais"; de forma que meu trabalho parte já e exclusivamente desta perspectiva para aplicá-la ao currículo de formação do Pedagogo.

reflexão crítica desenvolvida por Lima Jr. (2005)[2], e o lugar da ludicidade no currículo de Pedagogia.

Entendo a ludicidade como elemento fundante na formação do pedagogo, considerando-a como a necessidade que todo ser humano tem de conviver em grupo com inteireza, de maneira prazerosa, bem como de se conhecer para poder conhecer o outro. Com esse pensar, ratifico que a formação do Pedagogo ganha cada vez mais importância. Por isso, vale ressaltar as práticas formativas e os aspectos humanos do trabalho docente. É com esse olhar que percebo a importância de considerar não só os aspectos técnicos, políticos e profissionais, mas também a complexidade da natureza humana na vivência profissional e de formação do Pedagogo, incluindo aí a dimensão da ludicidade, que tem relação profunda com o prazer.

Quando ingressei para lecionar na Universidade, tinha uma concepção construída ao longo da minha história de vida. Através da experiência docente, pensava em atuar na formação de professores no sentido de possibilitar uma compreensão de que ser professor é algo que deve ser encarado com responsabilidade, mas, ao mesmo tempo, com uma postura lúdica[3]. Busquei sempre desenvolver situações diversificadas com a classe. A aprendizagem se dava de forma prazerosa por meio da música, teatro de fantoches, jogos, risos, com a euforia de querer aprender.

Convém salientar que a formação acadêmica, através de discussões teóricas, das apresentações e das trocas de experiências entre colegas ampliou a compreensão de que a formação deve ter sabor. Assim, despertei mais ainda para a importância do lúdico e de que o aluno é sujeito ativo do processo educativo. Ele e o professor estão envolvidos na teia da construção da educação, que é mais ampla do que a “do conhecimento”, envolvendo-o e extrapolando-o[4].

Compreendo que existe necessidade de uma ressignificação do currículo de formação do Pedagogo, porque essa formação depende da concepção que se

---

[2] Os cursos de atualização referem-se a formações e a semanas pedagógicas que ministramos nas cidades de Luís Eduardo Magalhães, Lapão e Bom Jesus da Lapa, bem como Seminários temáticos na REDE UNEB 2000.

[3] Nessa época, ainda não entendia a ludicidade como algo inerente à subjetividade dos sujeitos, para mim bastava brincar na sala de aula, isso já se configurava como lúdico.

[4] A literatura educacional, em geral, a exemplo das reflexões de Saviani (1991,1995,1996) e Paulo Freire(1996), relaciona a Educação à aquisição da condição humana, em contextos históricos e sociais, com toda um gama de complexidade (política, ideológica, cultural, etc), à qual acrescente o dinamismo da subjetividade. (LIMA JR., 2012).

trabalha sobre o homem, a criança, a sociedade, a educação, a escola e o currículo, elementos estes que fazem parte dessa pesquisa, os quais estão inter-relacionados sem desconsiderar a formação lúdica que deve ser introduzida na base curricular. Há muito que se fazer, principalmente no âmbito da formação do Pedagogo, que envolve laços sociais e questões subjetivas.

Com essa compreensão, eu me delineava e me posicionava como professora que acredita no diálogo, no respeito mútuo e na afetividade com o aluno; no prazer, na alegria de ensinar e aprender de forma lúdica; isto desde o início da profissão, portanto sempre organizei minha prática pedagógica levando em consideração o interesse dos estudantes; propondo situações de aprendizagem contextualizadas, participando de grupos de estudo e de atendimento ao aluno para melhor conhecer suas especificidades.

Isso se deve ao fato de compreender professor e aluno como sujeitos atuantes que constroem juntos novos conhecimentos, descobrem e conhecem o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos, com as pessoas num ambiente que não deve ser de opressão e sim de solidariedade, generosidade, cooperação, amizade e de estímulos, possibilitando o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade. Nesta abordagem, portanto, é que se compreende a Educação como algo relacionado com a aquisição da Humanidade e não apenas de conhecimentos críticos e formais.

Nessa caminhada, ouvi desabafos, depoimentos dos estudantes e professores das escolas campo de estágio. Presenciei alegrias e desilusões, pessoas que foram se descobrindo ao longo do percurso. Depois de concursada em Didática e transferida para o Campus XV - Valença, lócus dessa pesquisa, lecionei também as disciplinas: Pedagogia na Empresa; Planejamento Educacional; Currículo e Avaliação. Olhava para trás e, parafraseando Soares (2001), via que os dias não eram só meus, passaram a ser nossos; tinha a chave do passado e com ela podia explicar o presente; foi mais um passo da carreira universitária, ou melhor, uma opção. A Universidade me seduziu, fui desvendando a mim mesma e despertando mais e mais para a necessidade do prazer na sala de aula e, nesse momento, o interesse pela ludicidade se intensificou. Por que digo que se intensificou?

Porque trabalhei com a disciplina Currículo conforme falei. Nela, buscava entender as bases que norteavam tal disciplina e me inquietava o engessamento, a

forma e o conteúdo da ementa, a disputa, que faz parte da sua organização, considerando que se traduz em espaço de poder. Ora, se assim o currículo é entendido, por que não transformar/modificar/acrescentar/introduzir nessas bases a ludicidade? É o que proponho com essa pesquisa já que compreendemos que em qualquer prática humana, especificamente na vivência curricular, nada se faz sem a implicação do sujeito, sem um posicionamento de gozo, que gera o prazer/desprazer, que fundamenta as escolhas, as relações sociais na condição de laço social. (LIMA JR., 2005, 2012; ANDRADE; LIMA JR., 2012).

No semestre seguinte, retornei ao meu objeto de estudo, fui trabalhar com a disciplina Estágio Supervisionado, assumi a Coordenação da Comissão de Estágio, realizei atividades acadêmicas pertinentes à disciplina em questão. Numa das atividades, convidei, através do Departamento, a Professora Doutora Selma Garrido Pimenta e tive o prazer de conviver com ela durante os três dias que passou na Bahia, particularmente em Valença, onde foi fazer uma Conferência no encerramento do Seminário de Estágio, que foi bastante enriquecedor. Em uma das conversas com ela, fui convidada para escrever um artigo; considerou a minha prática e experiência e eu aceitei imediatamente[5]. Escrevemos o artigo que está publicado na Revista de Educação - CEAP-44- Ano 2004 com o título – "As Contradições do Decreto", trata-se de um comentário sobre as medidas tomadas pelo Ministro de Educação em relação ao art. 62 da LDBEN/96, que fala da formação do professor em nível superior.

Esse artigo tece considerações sobre uma mudança inserida no decreto, pois, quando publicado, ele anunciava que os professores deviam "obrigatoriamente" ter nível superior e com a mudança deixou de ser "obrigatoriamente" para ser "preferencialmente". Na época, atuava como docente de um Curso de Formação de Professores e refleti sobre o impacto que tal termo causou nos poderes públicos dos Municípios; ao dizer isso, refiro-me às questões de desobrigação com a formação de seus quadros docentes.

Vale realçar, que observava os professores, cansados, desmotivados, ao mesmo tempo em que havia outros ávidos por um Curso Superior, entretanto não compreendiam/pensavam sobre a teia que se formava com relação ao que estudavam, que currículo norteava tal formação. Eu me presentificava não como

[5] Este artigo foi elaborado em coautoria, de: Ana Lúcia Nunes Pereira e Selma Garrido Pimenta.

mera espectadora, mas como alguém que, junto a eles/ elas, ia “bordando”, mesmo sem conhecer, o “bordado por inteiro”.

Nessa tessitura, me reporto a Soares (2001) quando utilizo o termo bordado, ao que acrescento bordado lúdico, no qual buscava reconstruir/compreender histórias nas falas das professoras, que não desanimaram com o “preferencialmente” do Decreto relacionado ao art.62 da LDBEN/96. Compreendo que o termo em questão incitou a subjetividade delas. Ao falar sobre subjetividade, penso nos desejos e nos sonhos dessas professoras que, na maioria das vezes, negavam seus saberes, faziam cortes bruscos nas suas vidas, pois almejavam um diploma de Nível Superior.

Tudo que descrevo faz parte de uma itinerância profissional imbricada com a ludicidade, aqui entendida como vontade de fazer/desejo/prazer (enquanto ato expressivo de prazer/gozo/desejo). Refiro-me ao antecedente do presente, ou seja, do passado e outros elementos se juntam às minhas reflexões que, por certo, oferecerão subsídios à escrita da minha Tese de doutoramento. Ao cursar, com a docente Cristina D’Ávila, a disciplina Formação do Educador como aluna especial no Mestrado em Educação e Contemporaneidade, na Universidade do Estado da Bahia, identifiquei-me com ela pela pertinência das suas ideias com o meu objeto de estudo, sua linguagem clara, o seu interesse pelo lúdico e pela profissionalização. Compreendi que é possível viver as contradições entre a crítica e a ação conforme assevera Soares (2001), uma vez que os conteúdos trabalhados/discutidos em tal disciplina contribuíram para minha formação teórica e pedagógica aliadas à formação lúdica.

Um aspecto relevante nessa disciplina foram as discussões bem como a abordagem teórico-metodológica. A motivação se acentuou mais ainda, de maneira que, em 2005, candidatei-me como aluna regular no Mestrado e, desta vez, fui aprovada, comecei a cursar e não fugi do meu objeto de estudo. Foram momentos alternados de dor e prazer. O foco da minha pesquisa foi a formação inicial saberes e práticas dos professores que participaram do Programa REDE UNEB 2000.

Vale esclarecer que, ao me referir a momentos de dor e prazer, reporto-me ao Mestrado. Prazer porque viajo para o meu interior e me redescubro; portanto quando, anteriormente, falei, nesse texto, que ultrapassei fronteiras, quis aludir ao percurso do mestrado e ao medo de enfrentar, outra vez, o perigo que seria o

doutorado; entretanto não podia abandonar o trajeto a ser seguido; logo, ao narrar o passado, me refaço, me reconstruo, busco o prazer e a ludicidade.

Convém acrescentar que contar essa história significa algo relevante visto que me impeliu a uma pesquisa de doutorado, foi um caminho trilhado com observação *in loco,* quer na sala de aula quer nas observações do estágio supervisionado, considerando, ainda que, no decorrer da pesquisa de mestrado, observei e analisei as práticas e os saberes. Ao mesmo tempo, inquietava-me e continua inquietando a ausência do lúdico na formação do Pedagogo.

Posso dizer, inclusive, que há uma espécie de "mal-estar" pairando sobre a escola e o trabalho do professor hoje em dia; muitas vezes, em consequência das relações que são vividas no espaço escolar, entre professor-aluno, professor-professor ou entre os demais pares que atuam na instituição. É importante frisar que esses entraves dizem respeito à falta de acesso às oportunidades de ter uma formação que possibilite transgredir os mecanismos de uma sociedade capitalista que “fabrica e impõe”; em consequência disso, pessoas cada vez mais estressadas e violentas, pessoas desumanizadas em sua subjetividade, já que reduzidas a uma peça de engrenagem do Sistema.

Considerando a relevância da ludicidade no processo de formação do Pedagogo, compreendo que esta dimensão é essencial no ato de educar e que esse ato não deve se restringir à transmissão de informações ou a um direcionamento tido como correto pelo professor. Deve existir, a meu ver, o entrelaçamento entre o sentir, o pensar e o agir, e deve-se saber como essa tríade se realiza na ludicidade. Diante do exposto, no transcurso da pesquisa, proponho como **objetivo geral**: compreender a relação existente entre o campo da ludicidade e o currículo de formação do Pedagogo, bem como sua inserção no currículo de Pedagogia do Campus XV, Valença – BA.

E como **objetivos específicos,** apresento:

a) Conhecer as bases epistemológicas do campo da ludicidade e constituí-las como possíveis contribuições para o Currículo do Curso de Pedagogia;
b) Contribuir com uma teorização crítica acerca da ludicidade e sua relação com o currículo de formação do Pedagogo;

c) Propor subsídios de bases teóricas do campo da ludicidade para a composição curricular da formação de Pedagogos na Universidade do Estado da Bahia - Campus XV;

d) Propor indicadores para a ressignificação da composição curricular da formação de pedagogos na Universidade do Estado da Bahia - Campus XV, com base nos indicadores do Campo da Ludicidade, conforme proposto neste trabalho.

Convém lembrar que, para Negrini (1997), outro pilar a ser acrescentado na formação pedagógica dos cursos de licenciatura seria a formação lúdica, por ser ela um elemento dinamizador que gera criatividade, sensibilidade e a construção do saber de ambas as partes, tanto para o educador quanto para o educando. As idéias do autor em questão me fazem pensar sobre a inclusão, na base da estrutura curricular do Curso de Pedagogia, de um novo pilar, qual seja formar Pedagogos que compreendam a importância de viver com inteireza - de modo autêntico, implicado e prazeroso - a sua experiência em sala de aula. Portanto, também implicada, subjetivamente, quero demonstrar a importância do saber sensível, que está relacionado com a ludicidade no processo de formação do pedagogo.

Nesse sentido, o professor, na sua formação, precisa compreender a importância do saber lúdico como elemento que deve ser incorporado à sua experiência e à sua prática docente. Concordo com Lima Jr. (2003), quando afirma que o conhecimento humano, científico ou não científico, pensa, reflete, representa, descreve, narra, traduz a realidade, participando da própria realidade e não estando fora dela. É nesta perspectiva que entendo a ludicidade como algo inerente ao ser humano e que, por isso, está dentro do contexto da formação do educador.

E o autor continua: “[...], portanto, pensa, ao mesmo tempo, a si mesmo nas mesmas dinâmicas de gestação/gênese/criação/organização da realidade, que são, conforme o que já se conseguiu perceber, abertas, plurais, interativas, relacionais.” (LIMA JR., 2003, p. 65). Compreendo que essas dinâmicas também têm o seu caráter lúdico, principalmente quando são “abertas, plurais”, ao que acrescento: há descobertas e dúvidas a serem compartilhadas. Arrisco dizer que esta postura/dinâmica não deixa de ser lúdica e também contribui para descortinar novos saberes, que canalizam todo processo pedagógico para a sensibilidade e para a criação, uma vez que o desejo e o gozo de estar aí são fundamentais e inevitáveis nesse processo.

Do ponto de vista da formação docente, as matrizes curriculares, particularmente dos Cursos de Pedagogia, pouco contemplam ou inserem o lúdico nas suas disciplinas. Essa lacuna faz com que o professor não consiga responder aos apelos de uma sociedade cada vez mais exigente, onde se espera dele respostas, muitas vezes, impossíveis para problemas incomensuráveis devido a suas condições de trabalho e sua formação. Vejo ainda uma época de pouca credibilidade em relação à profissão; o que se constitui num obstáculo em relação à formação de um profissional que data de eras passadas cujo peso da tradição não lida com o lúdico.

Neste trabalho, não será abordada a questão da profissionalização docente, apenas enquanto for necessário pontuar a importância da subjetividade, que perpassa tudo o que estrutura formalmente esta política, com suas ideologias, a fim de reafirmar sempre o cerne desta reflexão que é a ludicidade como um dos principais fundamentos da prática e da formação do Pedagogo.

De acordo com Pimenta (2002, p. 13), "[...] começamos a aprender a ser professor com o professor que temos, aprendemos a ser ou a não ser, o que queremos e o que não queremos." Vale considerar, ainda, diante de tal afirmação, a importância de ser professor e a sua responsabilidade social. Como argumenta Tardif (2002, p.13), "[...] contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um 'objeto', ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los." Isso leva-me a crer que cada professor precisa saber elaborar e realizar, efetivamente, um projeto de ensino claro e adequado à prática profissional, em consonância com o mundo em que estamos vivendo. Considerando o papel do lúdico e, nesta fronteira, o da subjetividade, dentro das vivências curriculares pedagógicas, cabe um contraponto à reflexão de Tardif: se há um papel ativo e subjetivo do sujeito, não tem como o professor "transformar" o educando, a não ser por um duplo desejo de mudança, cuja razão de ser repousa em cada sujeito do ato pedagógico e educacional – o educador e o educando.

Entretanto, a história aponta uma trajetória permeada por fatos que, muitas vezes, não demonstram coerência entre as condições oferecidas e o que se exige do professor. Nesse sentido, é de grande importância que nas bases da formação docente seja incluído o Campo da ludicidade. E como incluí-lo? Insisto na importância desta questão ter um de seus assentos na organização do Currículo e

da Matriz Curricular nos cursos de formação do Pedagogo especificamente, enquanto campo de aplicação, no Curso de Pedagogia do Campus XV.

Entendo que é de bom alvitre buscar questões/discussões/reflexões que explicitem a importância da ludicidade bem como a sua contribuição para o currículo – especificidade desta pesquisa - pois, ao discutir sobre o que trabalhar nos cursos de formação de professores, muitas vezes postula-se uma formação calcada na razão, centrada na mão do homem, ou seja, tudo o que tem a ver com a mera reprodução passiva e com a pedagogia da assimilação, cujas questões se resolvem via poder econômico e material da sociedade, deixando de lado o ser.

O paradigma de formação de professores, que fundamenta o currículo dos cursos de Pedagogia ainda é, predominantemente, materialista na sua essência, no qual existe a preeminência do ter. Até mesmo na abordagem teórico - crítica, que trata deste objeto, ainda é hegemônica uma racionalidade científica e uma crítica sociológica centrada nas contradições do modo de produção e no jogo de poder das relações sociais, com ênfase, quase exclusiva, em questões macroestruturais e na instância coletiva, nas quais o sujeito subjetivo desaparece ou torna-se desprezível.

Essa é uma exigência da sociedade capitalista: formar profissionais que produzam e, por sua vez, na sua prática pedagógica, formem crianças “capazes” de atuar no mundo do trabalho também de forma produtiva. Nessa discussão, perde-se o sentido do lúdico do prazer e acontece a dicotomia entre as dimensões da razão e da sensibilidade, do fazer e do pensar, do pensar e do sentir, entre outras formas esquizofrenizantes de abordagem do sujeito.

Ratifico, portanto, que a formação dos Pedagogos professores ganha cada vez mais importância; vale pontuar as práticas formativas e os aspectos humanos do trabalho docente. É com esse olhar que percebo a necessidade de considerar não só os aspectos técnicos, políticos e profissionais, mas também a complexidade da natureza humana. Sendo assim, Nòvoa (1996, p. 7) afirma: “[...] Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento da relação humana.”

Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjetividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência da educação. As utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parênteses a especificidade irredutível da ação de cada

professor, numa óbvia relação com as características pessoais e com as suas vivências profissionais.

Nesse processo, é preciso conhecer, estudar, respeitar a pessoa do professor no transcurso de sua formação; admitir que ele, o professor, ela, a professora, carrega consigo muitos saberes. É o que Tardif (2002) denomina de saberes docentes, compostos de outros saberes (da experiência, disciplinar e curricular) oriundos de outras fontes. Compreendo, ainda, que o saber escolar não é apenas algo transmitido através das gerações, pois tudo isso acontece em meio a contradições e desafios. Concordo com D'Ávila (2006, p. 6) quando afirma que "[...] a prática docente é um lócus de formação e produção de saberes." É uma prática que se manifesta em um conjunto de conhecimentos, ideais, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, afetos e reinvenção.

Nesse sentido, Pimenta (2002) orienta que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores. Se a fragmentação entre os diferentes saberes precisa ser superada, entendo que a ludicidade seja uma das vias que possibilitarão a ressignificação como uma dimensão do ser humano, expressa pela necessidade que ele tem de conviver em grupo com autenticidade, de maneira prazerosa, bem como se conhecer para poder conhecer o outro. Isso proporcionará uma nova consciência, conforme afirma Laville e Dionne (2005), para entender os prazeres e os sofrimentos que a profissão docente representa.

Mais importante que os prazeres e desprazeres é a questão do gozo o qual estrutura o psiquismo do sujeito que, por sua vez, coloca suas marcas, registros, noutras dinâmicas sociais e humanas. Assim, a literatura que trata da formação do professor, do pedagogo, do educador, entre outros, ainda frisa em demasia o aspecto social em detrimento da singularidade subjetiva do sujeito.

Neste último aspecto, como compreendem Lima Jr. (2012) e Andrade e Lima Jr. (2012), é fundamental abordar não só os "saberes" como sinônimos de "conhecimento oriundos de práticas sociais", mas, especialmente, o saber ser e expressivo, ontológico, como real do sujeito, que o faz viver cada realidade estrutural - social, política, cultural, econômica, profissional, pedagógica, etc. - de acordo com seu modo de ser, pelo qual responde e se responsabiliza, inclusive socialmente. O trato com a ludicidade, já que é ato lúdico do sujeito, tem relação com esta ordem

específica de saber, causando uma diferenciação com a maneira tradicional como a literatura pedagógica vem refletindo sobre os saberes decorrentes da prática social. (D'ÁVILA 2006).

Acredito que o sentido da educação lúdica só esteja possibilitado, entre outros, se o professor estiver preparado para realizá-la e tiver um profundo conhecimento sobre seus fundamentos. Educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente. Educar é um ato planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo. É seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer. É resgatar o sentido da palavra "escola", local de alegria, prazer intelectual, satisfação e desenvolvimento. É deixar fluir e fruir o que estes sujeitos sentem e pensam como real da escola por eles mesmos.

Para atingir esse fim, concordo com Almeida (1995), é preciso que os educadores repensem o conteúdo e a sua prática pedagógica, substituindo a rigidez e a passividade pela vida, pela alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento e pela crítica às bases racionalistas denunciadas por Habermans (*apud* LIMA JR., 2007, 2006, 2005, p.20).

O pedagogo/ professor é um sujeito histórico e, como tal, é alguém que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, brinca, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra e questiona. É capaz de desafiar a si mesmo, suas convicções, seus anseios, suas projeções relativas a um futuro indefinido. Podemos dizer que é o sujeito marcado pelo tempo, lugar, cultura, religião. Esse sujeito nunca está pronto, estará sempre se formando e os saberes pertinentes à ludicidade contribuirão para a sua formação, pois há um aprendizado constante que deriva do saber expressivo do sujeito sobre seu gozo e seu gozar, que se manifestará em qualquer situação em que ele atue.

Por isso, é necessário dizer que a ludicidade é inerente ao sujeito por estar ligada, substancialmente, ao seu dinamismo de gozo. Este dinamismo, nas diferentes circunstâncias sociais, históricas, culturais, etc., aparecerá na condição de real de gozo do sujeito e como singularidade lúdica. Neste ponto, repousa todo o cerne desta tese e sua contribuição mais específica, que será relacionada ao problema do Currículo de Formação do Pedagogo.

Dessa forma, se reconheço o profissional pedagogo/professor como ator competente, sujeito ativo, isto irá repercutir em sua prática, uma vez que esta passa a ser concebida não só como um espaço de aplicação de saberes, mas também

como um espaço de produção de saberes específicos oriundos desta prática (TARDIF, 2002). Neste caso, reduzindo a noção de saber ao conhecimento proveniente da prática social, mas, além disso, o que quero acentuar é o saber como domínio expressivo do sujeito em relação ao seu modo de ser, trata-se, portanto, do "saber-ser" enquanto ato ontológico.

No que concerne aos saberes, trago à baila o saber lúdico, já mencionado acima, que entendo ser originário, secundariamente, das sensações decorrentes das experiências de vida, vez que, numa primeira instância, decorre de um ato ontológico, que se manifesta em contextos humanos e sociais. (LIMA JR., 2012).

Nesse sentido, convém explicitar o pensamento de Maffesoli legitimado por Duarte Júnior (2001) de "saber sensível'', ao ressaltar os aspectos de encontro entre a sensibilidade e o intelecto. Tais idéias são contrárias a radicalismos, que se encontram, muitas vezes, presentes nas discussões e práticas de formação de professores, vão de encontro aos princípios da ludicidade e não promovem a sua fusão entre sensibilidade e intelecto, que aprofundaria o pensamento humano por meio da "razão sensível".

Para incluir a ludicidade na agenda profissional docente, faz-se necessária a pesquisa e a sua utilização como atividade profissional, tornar o docente construtor da sua prática, de saberes, como enfatiza Ramalho (2004, p. 27) "[...] a pesquisa como ferramenta da reflexão crítica da prática, contribui para a construção de novos saberes" e, convém acrescentar, do saber sensível. Importa, portanto, destacar não só a pesquisa como única forma de atividade intelectual, mas também a contínua ação reflexiva, sensível, imaginária, perceptiva, através das quais o ser-sujeito dá sentido a si, ao mundo, a si no mundo, no interior do profundo registro que tem a ver com seu modo de gozo.

Neste registro, conforme aponta Lacan (2003 *apud* LIMA JR., 2012; SANTANA, 2012), o ser-sujeito inaugura a si mesmo como modo psíquico expressivo, fazendo este dinamismo expressar-se como estrutura dinâmica, potência e ato, como finito específico dentro do infinito, organizando e atuando um saber fundamental e primário a partir do qual poderá contornar a realidade, a si mesmo dentro dela, como possível, como representação, como concretude, ao tempo em que como inacabamento, incompletude, dinâmica, infinitude, singularidade.

Assim, as reflexões pedagógicas contemporâneas têm restringido a educação como aquisição crítica de conhecimentos, sobretudo do tipo científico e tecnológico e não pela via da subjetividade, entre outros fatores relacionados, derivados e derivantes, o que supõe a especificidade tanto da educação do pensamento, da produção, aquisição e circulação do conhecimento como um de seus aspectos, quanto de outras dimensões do processo mais amplo de humanização.

Logo, não é só a aquisição crítica do conhecimento que está em jogo no processo humano educacional. Neste sentido, tratar a ludicidade e o lúdico traz à tona tal complexidade e faz-me lembrar de uma abordagem mais ampla da razão como a demonstrada por Habermas (1987 *apud* LIMA JR., 2010), que a compreende dentro de um dinamismo triádico entre razão cognitiva, razão normativa, razão estético-expressiva. Neste horizonte, a educação não se limitaria à aquisição e à reprodução e produção de conhecimento, mas guarda relação fundamental com o advento histórico, social, simbólico, material, subjetivo, da condição humana ou do Humano[6].

A intenção que permeia essa proposta de incluir ludicidade na matriz curricular do Curso de Pedagogia é contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade do Pedagogo professor através de um saber lúdico no qual as subjetividades dos diferentes sujeitos sejam consideradas e respeitadas e, assim, este profissional assuma uma atitude de compromisso com a democratização, com o diálogo, com a abertura para a diversidade presente também na sala de aula.

Essa abertura, portanto, só será possível através do melhor exercício da docência e das ações educativas dentro e fora do espaço escolar. Adotar a perspectiva crítica e lúdica significa a superação da razão instrumental, que prima pela racionalidade técnica e por um saber aplicado, pela razão emancipatória, por uma postura lúdica, que possibilita ao profissional o seu reconhecimento como sujeito capaz de refletir, duvidar e criticar o que acontece a sua volta.

Para desenvolver essa pesquisa, bem como construir as bases teóricas, encontro sustentação em Kishimoto (1994), Brougère (1995), Freinet (1998), Huizinga (2000), Luckesi (2002), Maffesoli (1993), Guattari (2011), Fyerebeand (1977), Derrida (2001, 20011), Lima Jr. (1997, 2005, 2012), Santana (2012), D'Ávila

[6] Contribuições do orientador, em sessão de reflexão e aprofundamento aos 21 de abril de 2013, por ocasião da preparação para a Pré-Banca de Doutorado.

(2006); Santos (2008) e Lacan (2003), no que concerne à ludicidade e subjetividade. Para desenvolver os estudos sobre Formação de Professores, discuto Anastasiou (1998), Catani (1986), Carvalho e Perez (2003), Pimenta (1999, 2002, 2002a) e D'Ávila (2001).

Conforme anunciado nessa introdução, corroboro com os estudos sobre Currículo e para tais discussões as bases estão assentadas em Lima Jr. (1997), Dool (2002), Silva (1997), Macedo (1999), Moreira (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP) (2006).

1.1 A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Essa pesquisa se justifica pela compreensão de que a investigação sobre a formação do pedagogo nunca termina. Ocorre que a formação é permeada por saberes e deve "[...] dar conta de construir um saber docente." (PIMENTA, 2002, p. 9*).* Esse saber docente configura-se também durante a formação que, diferente da questão do conhecimento, remete não só aos diferentes domínios da prática e desenvolvidos na prática, sobretudo àquilo que o sujeito coloca e expressa de si mesmo, muitas vezes sem precisar pensar, por se tratar do lúdico como um ato real.

A formação de pedagogos, ao longo da história, passa por momentos de reflexão e debates em nosso país. Dentre muitos dos motivos que desencadeiam essa situação, podemos citar a concepção que o professor tem de si mesmo, pois, em muitas situações, ele não acredita na sua autoria. Nesse sentido, precisa refletir, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual é sujeito.

As concepções ainda estão situadas no cerne dos problemas, dos questionamentos do professor no que se refere a seu que-fazer docente profissional. É, pois, a partir desse conjunto de concepções, que o/a docente elabora novos saberes e suas futuras condutas pedagógicas.

Entendo, todavia, que o professor não é uma tábula rasa e também não é o detentor de todo saber. Os conhecimentos estão, a todo o momento, se renovando, estão se modificando, ressignificando a cada descoberta nova da ciência, bem como dos saberes da prática, da experiência; nas relações com seus pares,com os estudantes, com as instituições de ensino, enfim, todo o entorno que abriga a prática docente. E essa dimensão, essa compreensão o professor precisa ter e ao tê-la dá-se conta da necessidade de ampliar seus horizontes, seus conhecimentos,

acompanhar as descobertas da ciência, acompanhar as publicações da sua área de atuação, do seu trabalho, principalmente no que diz respeito à performance, à sua práxis.

A origem do problema dessa pesquisa advém da minha itinerância profissional no Ensino Médio e Superior, nesse último no Departamento de Serrinha Campus XI onde participei da Comissão de Estágio, de Seminários, do Projeto "Um novo olhar sobre o processo de aprendizagem" na condição de docente; o público alvo foi os professores do Município. Coordenei outros projetos de Estágio, comecei a atuar como professora de Estágio na REDE UNEB 2000, fortalecendo mais a vontade de pesquisar e estudar sobre a formação do pedagogo; acompanhei as práticas de sala de aula e me inquietava a cada visita.

Um dos projetos de estágio que coordenei chamou a minha atenção com veemência por se tratar de um trabalho voltado para as crianças que moravam na rua; este projeto foi desenvolvido pelos alunos do Curso de Pedagogia do Departamento XI. Acompanhei de perto o trabalho dos professores e pude observar a ausência da ludicidade nas suas práticas; digo isso por considerar a ludicidade um elemento de prazer que está intrínseco no sujeito e, nesse caso, no sujeito professor. Essa observação trouxe muitas inquietações: eram tardes quentes, ensolaradas na cidade de Serrinha; o espaço oferecia condições para desenvolver atividades que envolvessem as crianças, no entanto elas não brincavam.

Ainda me inquieta uma carência de literaturas no Curso de Pedagogia, que abordem o lúdico como elemento formativo no currículo de Formação do Pedagogo/professor. Nesse sentido, convém perguntar: Como se faz presente o campo da ludicidade no currículo do Curso de Pedagogia? Para responder tal questionamento, fiz um aprofundamento teórico, investiguei e analisei o projeto do curso supracitado no Campus de Valença da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Através desse questionamento, busquei demonstrar que a educação pela via da ludicidade possibilita uma nova abordagem por se tratar de uma necessidade do ser humano, ao tempo em que propõe uma nova postura existencial, pautada em uma concepção de educação para além da instrução, visto que a maioria das instituições ainda "conduz" seus ensinamentos sob a ótica comportamentalista.

Alguns poucos professores, entretanto, parecem questionar a importância intrínseca da ludicidade na sua formação nos dias de hoje. Seria isso plausível? De uma coisa estejamos certos: num futuro bem próximo, a natureza será implacável

com aqueles que não conseguirem se relacionar de uma maneira mais equilibrada e sensata com a sociedade e o planeta. Basta olhar a nossa volta e prestar atenção na situação concreta das pessoas doentes pelo desequilíbrio emocional, pela falta de serenidade e, nesse grupo, estão os Pedagogos professores que vivem fortes contradições entre o desejo de ensinar com competência e a falta de condições materiais para sua concretização.

Compreendo que o currículo abarca grande parte da formação ao representar um conjunto de práticas as quais propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e contribuem, intensamente, para expressões de singularidades que são relativas ao saber ontológico e visam ao real do ser-sujeito em sua particularidade e especificidade, autenticidade e inacabamento (LACAN, 1970; LIMA JR., 2012). O currículo é, por conseqüência, um dispositivo de grande efeito na formação do professor, nele se materializam as idéias de conjunto, disciplinas/matérias, as questões de poder, bem como as atividades e experiências desenvolvidas na escola.

Isto posto, justifico a necessidade de conceber a ludicidade e tratá-la no currículo de Formação do Pedagogo. Acredito, ainda, que o currículo não possa ser entendido como um elemento pré-concebido, ditando o que deve ser feito através de ementas nas quais não são considerados os processos subjetivos complexos; tais processos só aparecem na medida em que os sujeitos se expressam através de sua implicação pessoal, ou seja, quando participam de suas próprias construções, que avançam e se enriquecem no diálogo permanente em torno da relação saber-conhecimento, pensamento consciente-inconsciente.

Acrescento que já existem estudos acerca da Ludicidade, a exemplo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Ludicidade (GEPEL), coordenado pela professora Dra. Cristina D'Ávila, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação; seus participantes são mestrandos e doutorandos do referido Programa dentre esses, a autora dessa tese. O GEPEL tem como objetivo divulgar as pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação em educação da UFBA sobre a relação entre educação e ludicidade, assim como em outros programas; ao tempo em que socializa competências, renova conhecimentos e troca experiências com estudiosos sobre o assunto; ao buscar a compreensão do conceito de ludicidade e de sua prática efetiva no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, o Grupo possibilita a reflexão sobre o papel do (a) educador(a) na condução de práticas educativas, que tenham na ludicidade um componente essencial. Entretanto observo que os estudos sobre ludicidade ainda carecem de um maior aprofundamento, visto que encontrei no Banco de Teses e Dissertações da CAPES 34 exemplares de 1997 a 2012, que não satisfizeram a minha pesquisa já que não tratavam da ludicidade no currículo, mas com atividades lúdicas na formação, na prática, na percepção de professores, na empresa, na Educação Infantil, meio ambiente, ludicidade tratada como disciplina de Lazer, na visão antropológica, estudo de línguas, teatro. Encontrei apenas uma dissertação que trata da ludicidade como potencialidade humana na formação de professores, teve como *lócus* dois[7] Cursos de Pedagogia da cidade de Santo Ângelo/RS.

Utilizei, como procedimento investigativo, a análise documental, o estudo de caso participante e de maneira secundária a entrevista semi-estruturada e a observação. Convém explicar que a observação se deu mediante a participação da autora dessa tese no processo de organização, implementação e execução do currículo. Os resultados apontaram que os conceitos em questão não são claros para os estudantes e a proposta curricular do Curso de Pedagogia do Campus XV não contempla, de forma explícita, a temática da ludicidade como tema de relevância, dada a significação que a formação lúdica pode ter na formação de Pedagogos professores e os impactos positivos na qualidade da educação básica.

Assim, ressalto a importância desta pesquisa: primeiro, o meu desejo e interesse de explorar o tema pela lacuna deixada nesse tempo, pelo menos na pesquisa realizada no referido Banco de teses e dissertações; segundo, contribuir para a formação de um pedagogo/professor, que cuide de sua formação não apenas acadêmica, mas, ao mesmo tempo, traga um rigor outro que considere a subjetividade no lúdico como inerente ao seu viver e à sua prática pedagógica.

Essa tese é composta de sete capítulos: o primeiro, consta da introdução, na qual apresento o objeto de estudo e faço um breve relato do que pretendo estudar/investigar e como surgiu a inquietação da pesquisa; no seio desta, a problemática, bem como os objetivos que nortearam a pesquisa; apresento os caminhos da pesquisa e o porquê da escolha do tema.

---

[7] Informações obtidas no Banco de Teses da CAPES no seguinte endereço http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091942007011003P6.

No segundo capítulo, a metodologia: é conveniente sublinhar que não me ocupei de todos os aspectos do caso, mas elegi aqueles mais importantes, fiz uma descrição mais acurada ao tempo em que estabeleci uma interligação com a pesquisa participante e os elementos do caso em questão, a fim de apresentar as contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do pedagogo professor.

A observação que utilizei é chamada de participante, devido a minha interação com a situação estudada, ou seja, o currículo, afetando-me e sendo por ela afetada. Isso implicou uma atitude de constante vigilância da minha parte, enquanto pesquisadora, para não impor meus pontos de vista, minhas crenças e preconceitos. A escolha da Universidade do Estado da Bahia[8] deveu-se ao fato de haver, em primeiro lugar, uma relação de pertinência muito forte com o campo escolhido, por ser docente da referida Universidade e querer contribuir para o seu crescimento com essa pesquisa.

Ao apresentar o capitulo três, aprofundo sobre O primeiro marco legal do Curso de Pedagogia, o Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939, que instituiu o curso no bojo da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, bem como apresento ainda o CURSO DE PEDAGOGIA NA UNEB. As bases legais[9] do curso se fundamentam na Lei nº. 9.394/96 (LDB), a Lei 10.172/2001 (PNE) e no Decreto CNE CP/01 de 15/05/06 que regulamenta o curso de Pedagogia, ressaltando o caráter normativo para o qual as instituições se orientam no que tange à regulação e organização dos cursos, as concepções, finalidades e objetivos do curso de pedagogia formação inicial do pedagogo/professor na tessitura das idéias, o campo teórico a formação

---

[8] Estas informações foram retiradas do Regimento da UNEB, presente no site: www.almanaquedacomunicacao.com.br/files/others/Lobo.

[9] Documentos oficiais que oferecem as bases legais para um curso de graduação:
BRASIL/MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB. Brasília, MEC, dez./1996.
BRASIL/MEC, Plano Nacional de Educação. Lei 10.172/2001 de 09 de janeiro de 2001.
BRASIL/MEC/SEED, Decreto nº. 2494 de 10 de fevereiro de 1998 – Diário Oficial da União 11/02/98, seção 1, p.1.
Projeto de Lei 4108/2001.
BRASIL/MEC/SEED, Portaria nº. 2.253. Brasília, SEED/MEC, out./2001.
BRASIL/MEC, Portaria nº. 4059/2004.
Decreto 5622/2005
BRASIL/MEC, Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, seção 1, p. 11.
BRASIL/MEC/SEED, Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília, SEED/MEC, nov./96.

acadêmica do pedagogo, questões metodológicas e ontológicas, ao tempo em que revisito as bases conceituais que estruturaram o currículo de formação de Pedagogos, Professores e Educadores, fazendo uma breve explanação da Pedagogia Tradicional aos Indicadores da Subjetividade contemporâneos.

No capítulo quatro, descrevo o conceito de ludicidade com bases em teóricos, a exemplo de Huizinga, Brougère, Kishimoto, D"Ávila, Luckesi, Freinet. Em princípio, convém aferir que entendo a ludicidade como elemento fundante na formação do pedagogo/professor, considerando-a enquanto necessidade que todo ser humano tem de conviver em grupo com inteireza, de maneira prazerosa. Nesse sentido, ainda escrevi sobre a ludicidade na formação do pedagogo e na educação.

Abordo, no capítulo quinto, o currículo de um lugar conceitual a partir do qual eu considero o currículo, a saber: a abordagem proposicional e hipertextual com base em Lima Jr. (2005), pelo fato dela considerar o currículo como um processo especificamente relacionado com o conhecimento e com a epistemologia, e é este núcleo que irei provocar e traçar indicadores a partir do lúdico e da ludicidade.

O capítulo seis descreve, bem como apresenta, as contribuições do Campo da Ludicidade no Curso de Pedagogia, sendo essa o cerne da pesquisa em questão. Logo foi imperativo realizar análise e estudos sobre os documentos que dizem respeito à formação do Pedagogo tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional **(**LDBEN) 2394/96, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com todas as suas ementas para identificar de que maneira a ludicidade se faz presente no referido currículo, bem como as contribuições que essa pesquisa pode oferecer, para que o currículo tenha um principio "proposicional".

Nas considerações finais, proponho a inserção da ludicidade na matriz curricular do Curso de Pedagogia, considerando essa ludicidade como relativa à subjetividade do sujeito, assim, para além do lúdico como atividade objetiva visto que o que está posto no atual currículo advém de uma ótica comportamentalista, na qual o conhecimento é imutável, sem considerar o saber construído ao longo da história de vida bem como da subjetividade humana.

2 **METODOLOGIA: o caminho se faz ao caminhar**

> A vida não é simples e a ciência ainda está longe de lhe ter descoberto os segredos. Teremos de reencontrar fontes límpidas.
>
> **CELESTIN FREINET**

No âmbito dessa pesquisa, saliento que o enfoque da escrita contempla uma abordagem qualitativa, tendo como metodologia Análise documental e o Estudo de Caso Participante em educação e os instrumentos a ele pertinentes: a entrevista e a observação de maneira secundária. Convém ressaltar que trago alguns conceitos, princípios e objetivos da metodologia em questão, considerando a teoria e a compreensão que tenho. A seguir, uma discussão sobre pesquisa qualitativa, confrontando a opinião de diferentes teóricos acerca do Estudo de Caso; em outro momento, conceitos, princípios e objetivos, finalizando com uma reflexão sobre a possibilidade de também utilizar a entrevista.

Sobre a pesquisa qualitativa, estudos de Macedo; Galeffi e Pimentel (2009) apontam para a importância de observar a questão da validade epistemológica; chama a atenção para o conceito de ciência com seus postulados, categorias, procedimentos, relações interpessoais, enfim, normas. Tais normas não podem deixar de ser consideradas, são prenhes de um rigor; mas, como afirma o autor, um rigor outro, não desconsiderando que toda ciência é humana. Nesse sentido, na pesquisa qualitativa não podemos deixar de lado as singularidades, subjetividades e a historicidade dos sujeitos.

Para entender a metodologia, convém lembrar que um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo em sua realização histórica. (LÜDKE; ANDRÉ, 1988). Para efeito de compreensão sobre o percurso da abordagem qualitativa, que teve origem com a problemática apresentada nessa tese de doutoramento, fez-se necessário, a priori, compreender o conceito de ludicidade, formação de professores, bem como teorias e práticas do currículo escolar e a subjetividade contida neles. Tal compreensão será tratada nos capítulos teóricos deste estudo a partir de análise do referencial, que constitui os conceitos subsunçores deste trabalho (obtidos a partir de documentos, livros, pesquisas,

projetos de curso, dissertações, teses e memórias)[10]. Isso porque as decisões metodológicas devem estar em consonância com o problema, os objetivos propostos e o referencial teórico, que definiu a abordagem a ser adotada nos procedimentos metodológicos a fim de que não se caia no empirismo vazio.

Nos anos de 1980, a abordagem qualitativa tornou-se muito popular entre os pesquisadores da área de educação, inclusive entre os brasileiros. É nessa década que Gatti (1983) encontra a primeira menção à temática da abordagem qualitativa nos Cadernos de Pesquisa, num artigo escrito por André (1984). Entretanto, como afirmo a seguir, o conceito de pesquisa qualitativa não tem sido suficientemente discutido. Nesse sentido, tratarei pontos e contrapontos a esse respeito.

Para Martins e Bicudo (1989), pesquisa qualitativa é a pesquisa fenomenológica, ao passo que para Trivinos (1987), é sinônimo de etnografia; contudo André (1995, p. 23) discorda, afirmando que:

> [...] essa coexistência pode ser prejudicial ao desenvolvimento da abordagem qualitativa, primeiro porque pode levar a um exagero de chamar de qualitativo qualquer estudo, seja ele bem ou mal planejado, desenvolvido e relatado, o que pode levar a um total descrédito da abordagem qualitativa.

Tomando por base o pensamento de André (1995), percebo que existe uma discordância entre os autores citados acima. Convém esclarecer que as abordagens metodológicas se utilizam, com maior frequência, de análises qualitativas, daí surgem as denominações: pesquisas qualitativas; metodologias qualitativas e expressões assemelhadas. Os conceitos sobre os quais as ciências humanas se fundamentam, em relação à pesquisa qualitativa, são produzidos pelas descrições. A descrição constitui, portanto, uma importância significativa da pesquisa qualitativa.

Comumente se descreve a pesquisa qualitativa como modelos diferenciados de abordagem empírica, especificamente voltada para os chamados “fenômenos humanos”, ou seja, como métodos que fogem da tradicional conexão com aspectos empíricos tais como medição e controle. Segundo Mucchielli (1991, p. 3):

---

[10] Este processo investigativo lançou mão de documentos para a análise crítica do Caso em foco, mas, só eventualmente realizou algumas entrevistas com sujeitos relacionados com a elaboração e vivência do Currículo formalizado nos documentos consultados, de forma que a entrevista tornou-se um instrumento secundário neste processo, a fim, apenas, de poder gerar esclarecimentos acerca das referidas fontes de registro.

> Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos "fatos humanos". O estudo desses fatos humanos se realiza com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana.

Apresentarei algumas características da investigação qualitativa tal como foram sistematizadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 48-51), e que nortearam os procedimentos metodológicos que, neste estudo, vierem a ser implementados:

a) A fonte direta dos dados é o ambiente natural, visto que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, e o investigador é o principal instrumento, pois, no papel de um intérprete, cabe-lhe a construção de uma certa leitura dos acontecimentos;
b) A investigação é descritiva, uma vez que os dados surgem sob a forma de palavras e imagens.
c) As principais questões são introduzidas por "como", pois interessa, sobretudo, o processo;
d) A análise dos dados faz-se de forma indutiva visto que estes não servem para confirmar ou informar hipóteses construídas previamente, mas é a partir deles que se formulam teorias;
e) O significado é de importância vital, pois interessa apreender as perspectivas dos participantes, as suas experiências subjetivas e aceder às dinâmicas internas das situações.

Convém lembrar que, embora essa pesquisa não lide diretamente com interpretações das falas dos sujeitos, visto que está tratando de análise de documentos, ela é qualitativa porque visa compreender (não explicar) a dinâmica da constituição de um currículo específico, do ponto de vista dos conteúdos, conhecimentos e saberes que articula para a Formação do Pedagogo. Além disso, ao chegar a determinada compreensão e proposição de indicadores curriculares, esta pesquisa pretende, desde o início, que estes sejam renovados em contextos específicos, segundo singularidades e condições específicas dos sujeitos ai inseridos.

Considerando as características descritas acima, optei pelo estudo de caso, acrescentando-lhe contribuições da pesquisa participante, gerando assim uma proposição que denominei de “estudo de caso participante”, o qual descrevo a seguir.

2.1 ESTUDO DE CASO PARTICIPANTE

Através desse instrumento, pretendo analisar o currículo do curso de Pedagogia do Campus XV e contribuir com essa pesquisa para a teorização da Formação do Pedagogo professor. Pretendo também, com a apropriação de uma problemática teórica, transformar o objeto social em causa em um objeto de dimensão institucional ou organizacional, que se refere ao momento em que fui investigar como foi formalizado e organizado o Projeto Político Pedagógico do Curso. Entendo, assim, que a interrogação de uma determinada realidade, dentro de uma dada perspectiva, a transforma em um objeto de investigação.

Para tal, foi necessário tecer considerações acerca do pensamento de Feyerabend (1977) no que tange à metodologia da pesquisa**.** Para esse estudioso, não existe uma metodologia única a ser aceita e utilizada. Corroboro com esse pensamento e acrescento: Somos seres singulares e como tais, prenhes de saberes, os quais podem se transformar em propostas metodológicas. Nesse sentido, trago o Estudo de Caso Participante, que se traduz no imbricamento da pesquisa participante e o Estudo de Caso propriamente dito; ao tempo em que, compreendo que uma tese deve apresentar algo novo, sem desconsiderar o conhecimento científico, mas entremear os saberes com o rigor da ciência.

Partindo desse princípio, penso que novas técnicas de pesquisa precisam ser acrescentadas; mesmo correndo o risco de ter um “caráter insatisfatório” conforme diz o autor supracitado. Sei que não é fácil, mas acrescento: Nada está pronto nem acabado, somos sujeitos da falta, da incompletude.

Somos sujeitos incompletos, portanto concordo com a afirmação de Feyerabend (1977, p.53) quando assevera que “[...] manuais terão que ser reescritos, currículos universitários reajustados, resultados experimentais reinterpretados”; ao mesmo tempo em que o autor questiona o resultado desse esforço.E responde: o único melhoramento real seria o acréscimo de fatos

novos,desses fatos novos derivam-se progressão real e não apenas mudanças arbitrárias em termos metodológicos.

Com base nas ideias de Feyerabend, que são contrárias ao método único, busco, como pesquisadora, as brechas nessa sustentação. Tais brechas me autorizam a escolher/criar o método de pesquisa com um rigor outro. Procurei associar o Estudo de caso enquanto uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, no qual os sentidos relevantes não podem ser manipulados para um diálogo com a pesquisa participante.

Nesse estudo, busco compreender a relação existente entre ludicidade e formação do Pedagogo professor, bem como suas contribuições teóricas para o currículo de Pedagogia, através da análise do Projeto do Curso de Pedagogia do Campus XV-Valença – UNEB, incluindo a ementa do componente "Ludicidade, Arte e Educação". Para melhor compreensão, acredito no Estudo de Caso Participante como metodologia de pesquisa. Assim, trago abaixo uma breve explicação sobre esta proposta metodológica.

Parafraseando Haguete (1985), a pesquisa participante cria um processo concomitante de geração de conhecimento por parte do pólo pesquisador (eu) e do pólo pesquisado (o currículo). Aqui, encontro o meu lugar de sujeito histórico, que participou da reforma curricular do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia em 2008.

Busquei autenticidade nas discussões e compromisso com o fazer, pois essa é uma característica da pesquisa participante. Autenticidade aqui se refere ao respeito com a causa, nesse caso, o currículo e os estudos sobre ludicidade. Nessas discussões, compreendi outra característica:

a) o antidogmatismo; pois, em se tratando do currículo, é de grande importância para não se tornar um processo linear, e sim um processo educativo;
b) a busca da intertransmissão e do compartilhamento dos conhecimentos já existentes, em cada pólo pesquisado.

Ou seja, contrapor este currículo posto – que estou questionando – com outro com as bases teóricas da ludicidade, para concretizar o processo de mudança que a pesquisa propõe. Aqui prefiro chamar de mudança imediata, aquela projetiva, que extrapola o âmbito e a temporalidade na busca de transformações estruturais, a

de um Campus da Universidade do Estado da Bahia, Instituição de Ensino Superior[11].

É importante deixar claro que no percurso de análise das metodologias fui compreendendo o grau de pertinência de cada uma delas. Percebi, por exemplo, a impossibilidade de utilizar a pesquisa etnográfica devido à sua natureza e a necessidade de permanecer em campo. Porém, no mesmo segmento, pesquisa qualitativ*a*, busquei outra metodologia e, no que diz respeito à minha escolha metodológica, é indispensável explicitar, inicialmente, o conceito de Estudo de Caso Participante, inovação dessa tese. Ele consiste na participação do pesquisador em eventos que estão sendo estudados; está diretamente envolvido no processo como docente/pesquisador ou mesmo trabalha como membro de equipe de organização, conforme citei acima, e caracteriza-se pela "[...] capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações." (YIN, 1989, p. 19).

As cinco características básicas do estudo de caso são:

I. É "um sistema limitado" e tem fronteiras "[...] em termos de tempo, eventos ou processos" e que "[...] nem sempre são claras e precisas"
II. É um caso sobre "algo", que necessita ser identificado para conferir foco e direção à investigação;
III. É preciso preservar o caráter "[...] único, específico, diferente, complexo do caso";
IV. A investigação decorre em ambiente natural;
V. O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de coleta diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registros de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros. (COUTINHO; CHAVES, 2002, p. 224).

Nesse sentido, desenvolvi essa investigação por compreender a pertinência existente entre a problemática exposta anteriormente a esse capítulo e a metodologia em questão, que se considera específica. Como esclareceram Ludke e André (1988, p. 21), "[...] a preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular." Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Ainda que se verifiquem certas

[11] Campus VX – Valença-BA.

semelhanças com outros casos, este será tratado como tendo valor por si mesmo e interessará pelo seu caráter particular e único, por se tratar de um currículo, levando-se em consideração o estudo de componentes curriculares, particularizando as ementas que dizem respeito à ludicidade inerente à formação do Pedagogo professor.

Não se trata, contudo, de alcançar o conhecimento sobre a totalidade complexa e multidimensional do fenômeno em estudo, pois, como refere Costa (1999) a respeito da pesquisa e construção de um objeto de análise, é importante selecionar uma das dimensões que pretendemos incidir. Ao tempo em que é conveniente sublinhar que não me ocupei de todos os aspectos do caso, mas elegi aqueles mais importantes, fazendo uma descrição mais acurada e estabelecendo uma interligação com a pesquisa participante e os elementos do caso em questão, a fim de apresentar as contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do Pedagogo professor e, assim, gerar indicadores e possibilidades curriculares neste contexto específico.

2.1.1 Descrição das etapas do processo investigativo

Para compreender o campo da ludicidade na formação do pedagogo, levando em consideração a matriz curricular contida no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e nessa o componente curricular que trata da ludicidade citado anteriormente, convém falar aqui de três dimensões como fases essenciais desse trabalho de pesquisa, principalmente por se tratar do lócus escolhido, um *Campus* da Universidade do Estado da Bahia.

1- A primeira fase da pesquisa, ou seja, no início da investigação, foi a minha inserção no campo (fase exploratória). Essa fase da pesquisa também considerada aberta e durante a qual se procura obter um conhecimento básico sobre o objeto de estudo, considera três momentos: fundamentação teórica, localização de dados e concepção de um plano de pesquisa.

2- Analisei a dimensão de caráter pedagógico constituída das situações de ensino com base nas ementas;

3- A terceira dimensão analisada foi a sociopolítico e cultural, que se refere aos determinantes macroestruturais da formação, os quais acredito

sustentarem o marco teórico desta pesquisa. Através dela, busquei analisar o momento histórico da formação inicial do pedagogo, os teóricos que discutem a formação inicial, o campo da ludicidade e o currículo, as teses e dissertações que investigam tais assuntos. .

Nessa trilha metodológica, com base nos dados colhidos e analisados na pesquisa documental, sustento a tese da "inserção da ludicidade na matriz curricular do Curso de Pedagogia do Campus XV", considerando a ludicidade como relativa à subjetividade do sujeito, assim, para além do lúdico como atividade objetiva, visto que o que está posto no atual currículo advém de uma ótica comportamentalista, na qual o conhecimento é imutável, sem considerar os saberes que fazem parte da história de vida bem como da subjetividade humana.

2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

No sentido de responder à questão inicial dessa pesquisa, vislumbrei como metodologia o Estudo de Caso Participante e, no seio deste, os instrumentos citados anteriormente bem como a análise documental. Para um melhor entendimento acerca da análise documental, busquei descrever tal expressão/instrumento. Inicialmente, vejamos: palavra de origem latina – *documentum*: "aquilo que ensina ou serve de exemplo ou prova". Documento – "é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova." (PADUA, 1999, p. 63). Ao me informar sobre o significado da palavra documento, tomemos a palavra *analisar,* que quer dizer exame minucioso de um objeto, documento, em cada uma das suas partes, e cabe ainda acrescentar nesse exame, a crítica.

Este instrumento se incumbiu de examinar, à luz da teoria, o Projeto Pedagógico e, dentro desse, o currículo do Curso de Pedagogia no CAMPUS XV da UNEB. Convém ainda acrescentar que a pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos. Nesse caso, analisei o Projeto do curso de Pedagogia, a matriz curricular, a título de leitura, a ementa do componente Educação, Ludicidade e Corporeidade, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Estes documentos são considerados cientificamente autênticos visto que foram submetidos a avaliações de comissões previamente legitimadas pelo órgão jurídico da instituição; podem ser de fontes

primárias e secundárias, ou seja, dados obtidos de livros, revistas e teses, cuja autoria é conhecida; fontes escritas ou não.

Tais instrumentos possibilitaram aproximar-me do objeto pesquisado, mantendo com este um contato direto, registrando situações e eventos pertinentes, opiniões e falas, além de recolher documentos formais e informais que foram permitidos. Todos esses dispositivos de pesquisa constituíram uma relação direta entre pesquisador/ pesquisado, que é importante para a relação sujeito-objeto do conhecimento.

Embora tenha citado e tomado por base teórica o descrito acima, é também nosso desejo corroborar com as ideias de Feyerabend (1977), quando defende, em sua obra Contra o Método, um pluralismo metodológico, ou seja, suas ideias vão de encontro ao racionalismo exacerbado, uma vez que se apregoa que a metodologia dará conta de definir caminhos e instrumentos que responderão as problemáticas das teses. Penso que nessa escrita não foi possível um método e ou instrumentos rígidos, cartesianos, visto que a subjetividade se fez presente em todo o seu percurso; além disso, por se tratar de uma temática que envolve seres humanos, seus desejos, questões de poder: Contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do Pedagogo professor.

Diante do tema, compreendi a importância da metodologia escolhida, mas não quis me prender a instrumentos rígidos, sem transgredi-los, o que, para essa pesquisa, seria difícil frente à problemática anunciada. Outra vez, recorro às ideias de Feyerabend (1997) quando defende que nenhuma metodologia pode ser definitiva ou aplicada de forma estática e inflexível. Segundo ele, há um “labirinto de interações” que implicam em flexibilidade e, frequentemente, violações das regras metodológicas. Entendo que essas “violações” consistem em não considerar apenas o que está prescrito, determinado, mas considerar as intercorrências do processo (observação). A seguir, descrevo o campo empírico da pesquisa. Tal campo vem afirmar o que está explicitado na conclusão da metodologia. Antes, porém, trago as questões norteadoras e sua relação com os objetivos propostos bem como os instrumentos a serem utilizados.

Como se faz presente o campo da ludicidade nos currículos do Curso de Pedagogia?

No currículo de pedagogia, qual a relação existente entre ludicidade e formação do pedagogo?

Qual o lugar da ludicidade no projeto do curso de Pedagogia no Campus de Valença da Universidade do Estado da Bahia. ?

No sentido de responder às questões propostas, debrucei-me nos seguintes objetivos:

α) Conhecer as bases epistemológicas do campo da ludicidade. Para tanto, será utilizada a metodologia de análise/síntese de textos, dissertações, teses, enfim, o referencial teórico lido e estudado que ofereça um norte no tocante ao campo da ludicidade;

β) Contribuir com uma teorização crítica acerca da ludicidade e sua relação com o currículo de formação do Pedagogo professor;

Para alcançar este objetivo, o instrumento utilizado foi a análise documental. Nesse momento, pude averiguar através dos seguintes documentos: Projeto do curso de Pedagogia, a ementa do componente Educação, Ludicidade e Corporeidade, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o que foi convergente, o que foi divergente ou contraditório, nas diversas formas de apropriação dos saberes. Tais documentos permitiram aproximar o pesquisador do objeto de pesquisa, mantendo com este um contato direto, além de recolher registros formais e informais, como gravação em áudio e vídeos. Todos esses dispositivos de pesquisa contribuíram para uma melhor compreensão e para sustentar a tese que proponho nessa pesquisa.

χ) Propor subsídios de bases teóricas do campo da ludicidade para a composição curricular da formação de Pedagogos na Universidade do Estado da Bahia - Campus XV.

As técnicas para a efetivação desse objetivo são: a análise do Projeto do Curso de Pedagogia do referido CAMPUS e a entrevista, quando necessário. Convém esclarecer que trabalhamos com entrevistas semi-estruturadas, as quais combinam perguntas abertas e fechadas, quando o entrevistado teve a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Seguimos um conjunto de questões previamente definidas, mas em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

2.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

> A escuta sensível parece ser, sobretudo, uma experiência meditativa. Mas, não aquela que pode levar a um transe místico, a um êxtase exuberante. E sim, simplesmente, a experiência de estar presente no que acontece, aqui e agora, no menor gesto, na menor atividade.
>
> **RENÉ BARBIER**

Para efetivação da pesquisa, algumas técnicas e instrumentos mereceram destaque: a observação, a pesquisa documental e, de maneira secundária, a entrevista. No que tange à entrevista, aqui tomada como escuta/consulta/memórias, é preciso superar o entendimento meramente instrumental, desconstruir no imaginário que se trata apenas de uma técnica de coleta de dados com princípios, normas e objetivos de que o pesquisador dispõe. Afirmo a necessidade de retomar a questão da sensibilidade ao longo do trabalho de pesquisa, visto que o pesquisador não deve ser um sujeito alienado de si próprio, de seus afetos e do mundo que o rodeia.

2.3.1 A observação como instrumento

Este instrumento de coleta de dados baseia-se na atuação de observadores para obter determinados tipos de informações sobre resultados, processos, impactos, etc.

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser, antes de tudo, sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o que” e “ como” observar. A primeira tarefa no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los.

A observação que utilizarei é chamada de participante, devido a minha interação com a situação estudada, ou seja, o currículo, afetando-me e sendo por ela afetada. Isso implicou uma atitude de constante vigilância da minha parte como

pesquisadora, para não impor meus pontos de vista, minhas crenças e preconceitos, entretanto não quero falar de imparcialidade, porque enquanto sujeito, eles têm um efeito sobre o que produzi nessa tese.

Convém acrescentar que nesse processo, o pesquisador pode considerar o outro e tudo o que deriva dele, por ele mesmo e, em decorrência do processo relacional, observei o jogo de poder e de negociação que se instaurava nas discussões, na construção e vivência de uma prática educativa e pedagógica bem como no currículo. Concordo com André (2005) quando afirma que observação participante se configura como meio para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado.

Ao trazer a observação, refiro-me ao fato de todas as minhas bases compreensivas singulares terem se derivado de minha imersão profissional e vivencial na coisa pedagógica, para além do Curso específico em foco e, por esta via, destaco seu caráter lúdico, que converge para uma criação que vem da autonomia do sujeito em um determinado processo.

Baseados em sua experiência de trabalho de campo, alguns autores, como Patton (1980) e Bogdan e Biklen (1994), apresentam várias sugestões sobre o que deve ser incluído nas anotações de campo. Neste caso, o campo foi o departamento de educação do Campus XV da Universidade do Estado da Bahia no qual estou imersa como docente desde o ano 2000. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva.

Nessa pesquisa, a parte descritiva compreendeu um registro detalhado do que ocorre “no campo”, ou seja, minha participação direta como docente nas reuniões e coordenações junto com meus pares, reconstrução de diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais e descrição das atividades. Merecem destaque os seminários, as reuniões de estudos sobre o currículo, os projetos de extensão e o olhar para mim enquanto observador participante. A parte reflexiva inclui as observações realizadas durante minha participação, especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções. Considero reflexões de vários tipos: reflexões analíticas, reflexões metodológicas, dilemas éticos e conflitos, mudanças na perspectiva do observador, esclarecimentos necessários.

Como “re-flexão”, isto também implica o pesquisador perceber-se e compreender-se a si mesmo, podendo expor suas razões, intencionalidades, desejos, entre outros, através dos quais o processo em análise se constitui um “objeto para-si” e não um “objeto em-si”. Desta forma, o sentido encontrado pela pesquisa consiste em dizer toda a economia de sentido e de valor que o processo/objeto representa para o pesquisador e sua condição de sujeito, de profissional, de cidadão, de educador, de aprendiz, de humano, etc. Por outro lado, o desafio metodológico fundamental é poder expor esse nível e esse aspecto da compreensão, da construção do objeto, da explicação e exploração do caso em foco, destacando, inclusive, este âmbito da qualidade que o constitui sem esgotá-lo e sem determiná-lo.

Assim, tudo se inscreve no axioma que postula: tudo o que se conhece e produz do objeto é também conhecimento e produção do sujeito sobre seu ato/processo epistemológico (autoconhecimento e autoprodução). Neste sentido, dir-se-ia que a relação sujeito-objeto do conhecimento é contínua, de forma que suas fronteiras são porosas, dinâmicas, indeterminadas e, ao mesmo tempo, cada constituinte do nexo relacional singular e irredutível um ao outro. (LIMA JR., 2005). Tudo isso precisa ser levado a sério, pois são estes elementos que dizem do caráter qualitativo de um processo investigativo, voltado para a dinâmica (qualidade) do objeto da pesquisa, bem como para a dinâmica do sujeito e das relações entre ambos, constituindo, assim, uma tríade dinâmica entre o sujeito, o objeto e suas relações. (LIMA JR., 2005; 2012).

2.3.2 A entrevista

Para efetivação do Estudo de Caso participante, fez-se necessária a utilização da entrevista, cujo significado é: ato de perceber realizado entre duas pessoas. A entrevista, segundo Lüdke e André (1994, p. 34), “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.” Compreendo, a partir daí, que a entrevista deve ser entendida como um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluindo o pesquisador, constroem, desconstroem e reconstroem uma versão daquilo que está sendo perguntado, de maneira conjunta através de uma escuta, de presença e atenção ao dito pelo entrevistado.

Nesta tese, trago a entrevista como elemento secundário por se tratar de uma pesquisa documental. Com isso, não rechaço a sua importância, considerando que não é simplesmente um instrumento neutro ou um método, entre outros, de coleta de dados, uma caixa preta cujo funcionamento seria óbvio e fora de questão. Pelo contrário, sua eficácia é profundamente ligada à concepção que o sujeito tem do que está sendo perguntado; entrevistei professores e estudantes por estarem diretamente ligados às questões pertinentes à ludicidade no currículo do Curso de Pedagogia.

Dessa forma, foi necessário escutá-los para ratificar que eu, enquanto docente pesquisadora, estava convivendo com sentimentos, singularidades, afetos pessoais, fragilidades. Para não esquecer que cada um dos pesquisados tem uma história de vida diferente, uma existência singular, sendo esses aspectos ligados à subjetividade; ao mesmo tempo não esquecer também que sou um ser sensível, marcado por contingências ideológicas, históricas, sociais, culturais, emocionais, subjetivas, entre outros, e que tudo isso compõe o meu saber, que atuará na forma como compreendo e interpreto a realidade, mesmo no caso dessa pesquisa que se destina a objetos abstratos, institucionais, como: currículo, ementas, projeto de curso e documentos relacionados com um determinado curso de formação profissional.

Isto posto, compreendo que a entrevista constitui-se um momento de exercício, quando se faz necessário ler nas entrelinhas, no direito e no avesso, lidar/negociar com o discurso do outro para acolher, ser cauteloso sem, contudo, esquecer o problema da pesquisa, aquele que o encaminhou e possibilitou o encontro pesquisador/pesquisado para concretizar a proposta nascida com o Estudo de Caso Participante.

Convém ressaltar que a entrevista permeia uma gama extensa de práticas, visto que se apresenta em tipologias tais como:

a) Semi-estruturada ou guiada - Permite um grau médio de liberdade e aprofundamento; assim como na entrevista não dirigida, o objetivo é obter relatos nas próprias palavras do entrevistado. É concebida a partir de um guia de temas, sem pré-formular questões e sem preestabelecer a ordem delas. O entrevistador conhece previamente os aspectos que deseja pesquisar e elabora alguns pontos a tratar (o guia da entrevista).
b) Não estruturada ou não diretiva - Esse tipo de entrevista, também chamado de entrevista em profundidade, apresenta um caráter

exploratório. Assim como na entrevista guiada, o objetivo é obter relatos nas próprias palavras do entrevistado; tal tipologia é utilizada quando se quer obter dele o que considera mais relevante em determinado problema, ou, ainda, para detectar atitudes, motivações e opiniões dos entrevistados.

Nesse contexto, observa-se a presença do interlocutor, aquele que fala, emite opiniões, faz relatos, expressa sua subjetividade que ficará implícita na pesquisa; tais elementos são imprescindíveis para o pesquisador explorar, analisar e responder a sua problemática visto que a entrevista oferece contribuições para obter informações do entrevistado (do fato que conheça ou do seu comportamento) bem como conhecer a sua opinião, explorar suas atividades e motivações; sensibilizar para possíveis reflexões sobre opiniões, atitudes e comportamentos.

É mister lembrar que o pesquisador deve ter ciência dos problemas e entraves que envolvem a entrevista. Sendo assim, antes de ir a campo, deve organizar-se, elaborar seu plano de trabalho, estudar o seu projeto para ter clareza daquilo que quer perguntar; visitar previamente o local, conceituar seu projeto, estabelecer o acesso, fazer contato com os participantes e, ao entrevistá-los, transcrever os dados para, então, trabalhar com o material selecionado.

Em decorrência do exposto acima, compreendo que entrevistar é um trabalho intensivo por todas essas razões, acrescidas do fato de, normalmente, tomar muitas horas e, por vezes, implica sobrecarga de trabalho intelectual, físico e emocional. Por tudo isso, alguns princípios precisam ser lembrados: Ao entrevistar, não dirigir nem interpelar o entrevistado, apenas orientar a conversação no sentido de precisar, desenvolver e aprofundar os pontos que ele coloca espontaneamente. Convém dizer que também faz parte do ato de entrevistar retornar às colocações feitas pelo entrevistado para manter o foco e esclarecer a importância do problema para o entrevistador.

Outros pontos merecem ser comentados para o bom andamento da entrevista: Ao se aproximar do entrevistado, o pesquisador deve respeitar a subjetividade do outro, desprover-se de vaidades e da autoridade, muitas vezes peculiar, deve criar um clima de cordialidade com o entrevistado, assim procedendo, ajuda-o a adquirir confiança e o faz sentir-se seguro, pois não o apressa e permite que ele conclua seu relato. O pesquisador deve, também, atentar sempre para não atropelar o entrevistado, evitando o autoritarismo ou ser o protagonista. Quanto às

perguntas, devem ser compreensíveis, evitando as de caráter pessoal ou privado, bem como não deve discutir a partir das respostas, nem dar conselhos ou fazer considerações moralistas. Trata-se de um dos instrumentos dentro de uma metodologia maior que é o Estudo de Caso, considerando que outros instrumentos são pertinentes a essa metodologia.

É importante deixar claro que no percurso de análise das metodologias a serem utilizadas na pesquisa, entendo o grau de pertinência de cada uma delas ao objeto escolhido. Percebo, por exemplo, a impossibilidade de utilizar-se a pesquisa etnográfica pela falta de aderência ao problema. Porém, dentro do mesmo segmento, pesquisa qualitativa, buscou-se o Estudo de Caso conforme citado anteriormente, esse é o propósito da trilha metodológica.

Convém esclarecer que trabalharemos com entrevistas semi-estruturadas as quais combinam perguntas abertas e fechadas quando o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Seguimos um conjunto de questões previamente definidas, mas em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

2.4 O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

Após descrever os instrumentos da pesquisa, se faz necessário adentrar no campo empírico, considerando que tal campo possui algo em comum com o objeto a ser pesquisado e faz jus a uma parte do título desse texto, ou seja, O Campo de ludicidade. Por que faz jus? Por se tratar de uma cidade com traços marcantes do lúdico, do prazer, um lugar onde a subjetividade humana se expressa de diversas maneiras; por ser a maior cidade da região chamada "Costa do Dendê", que vai de Cairu até a própria Valença. Trata-se de uma cidade colonial com casarões antigos que datam da segunda metade do século XVIII; detém um valioso patrimônio arquitetônico e cultural, presente nas suas calçadas de pedras irregulares, nos sobrados coloniais e nas ruínas da antiga fábrica de tecidos. Esse conjunto de imagens possibilita aos olhos de quem as contempla um mergulho nas lembranças que estão guardadas no interior do seu interior[12].

---

[12] No interior do seu interior paráfrase de um verso da música ONDE DEUS POSSA ME OUVIR de Vander Lee.

Ao ler a história da cidade, damos destaque para o prédio da Câmara de Vereadores que, segundo essa história, foi a antiga residência do Comendador Madureira; pensamos nos salões, saraus, recitais, óperas que não fogem da dimensão lúdica. Ao mesmo tempo, imaginamos o jogo de poder existente nos processos excludentes uma vez que a escravidão dos negros ainda se fazia presente.

Expostas no alto, com vistas para o mar, encontram-se as igrejas Nossa Senhora do Amparo e Matriz do Sagrado Coração de Jesus, reduto de imagens sacras dos séculos XVIII e XIX. Verdadeira raridade onde se vê a presença do belo, do estético, da mão do homem que expressava seus sentimentos através da arte. Ainda no campo da arte, diz-se que, historicamente, foi a primeira cidade brasileira a receber uma tecelagem movida a energia hidráulica (suas ruínas podem ser visitadas às margens do Rio Una). Economicamente importante para a região durante o passado, a cidade preserva construções dos séculos XVIII e XIX no seu centro. A maioria dessas construções ainda abrigam órgãos públicos e podem ser visitadas por dentro.

A cidade é também um grande centro artesanal de construção naval. Para quem desejar desbravar a natureza da região por completo, podem-se alugar escunas para passeios pelo arquipélago até Morro de São Paulo e Boipeba. O vasto patrimônio natural inclui 15 quilômetros de praias, imponentes cachoeiras, belas ilhas, o grandioso Rio Una e um vasto manguezal. Conta com o turismo ecológico: passeios de barco pelos rios e reservas de mata atlântica são imperdíveis, dada a beleza com que a natureza se apresenta aos olhos. O litoral de Valença é formado por apenas duas praias, sendo a Praia de Guaibim uma das mais procuradas de todo o litoral baiano. Além disso, Valença também é um dos mais fáceis acessos até o complexo turístico de Morro de São Paulo.

Conta ainda a história que acontecem shows, queima de fogos e apresentações do famoso grupo folclórico Zambiapunga[13], do município de Nilo Peçanha. Também na praia de Guaibim, acontece, no dia 2 de fevereiro, a tradicional festa de Iemanjá, com a participação de terreiros afros e de um cortejo marítimo dos pescadores locais.

As festas juninas começam em Valença com a tradicional festa do padroeiro de Valença, o Sagrado Coração de Jesus, com missas e procissões. São João,

[13] Manifestação folclórica originária da cidade de Nilo Peçanha.

festejado entre os dias 22 e 29 de junho, é uma festa de grande importância na Costa do Dendê, com quadrilhas juninas, casamentos, corridas de canoas, e eventos musicais em todas as partes. Já nos dias 1 e 2 de julho, o Dia da Independência da Bahia é comemorado com desfiles no centro de Valença. No mesmo mês, o famoso Festival do Camarão, evento de importância gastronômica e artística, sacode, com muita animação, a cidade de Valença, considerada a capital do camarão do Nordeste.

Em outubro e novembro, seguem as festas da Lavagem da Igreja da Nossa Senhora do Amparo, manifestação do sincretismo religioso típico, num dos pontos mais altos da cidade, a Festa do Amparo, uma festa de largo com barracas e muitas apresentações musicais, com exibições no Salão Regional de Artes Plásticas da Bahia e, fechando o ano, um renomado campeonato de Surf na praia de Guaibim.

Vemos que a cidade é um verdadeiro palco lúdico uma vez que a natureza se corporifica em uma mistura de cores e tradições bem preservadas, celebradas ao longo do ano com festas atribuídas aos santos católicos e de religiões de origem africana e indígena. Algumas delas vêm atravessando muitas gerações, dando fruto a uma enorme variedade cultural cativa que por lá passeia e vive, algo que muitos cientistas enxergam superficialmente, acreditam que só os livros, através de noções precisas, são capazes de explicar, é como se esses sujeitos fossem desautorizados a dizer o que pensam e o que sentem ,como se a ciência tivesse resposta para o não dito, o não revelado, aquilo que a linguagem não dá conta. Vale questionar: será que tais livros e até mesmo a ciência nos ensinam a sermos felizes?

Quando nos referimos ao lúdico, pensamos na subjetividade que está contida nesse prazer. Subjetividade que não se traduz através da linguagem, mas num estado de leveza, de inteireza que possibilita aos homens e mulheres o estar com o outro; a vontade de criar e recriar, participar da vida lembrando que não apenas a instrução, a inteligência e os conhecimentos dão conta desse estado de leveza. Acrescentamos aqui a sensibilidade e o coração. Nos quadros abaixo apresento os dados populacionais, bem como a distância de Valença para algumas capitais.

População	84.136
População urbana	60.662

População rural:	23.474
Área territorial (km2):	: 1.190,38
Altitude	: 5 m acima do nível do mar
Clima:	Tropical úmido

Quadro 1 – Dados de Valença/BA.
Fonte: www.**cefetba.br**/semanadoturismovalenca/h_valenca.html -

Salvador	264 km
Goiânia:	1.732 km
São Paulo	1.856 km
Rio de Janeiro	1.543 km
Belo Horizonte	1.266 km
Brasília:	1.523 km

Quadro 2 – Distância de Valença para capitais.
Fonte: www.**cefetba.br**/semanadoturismovalenca/h_valenca.html -

Encontra-se inserida em "A PRAIA DO GUAIBIM", uma área de preservação ambiental, localizada entre a Ponta do Curral e o Rio Jequiriçá, abrangendo uma extensão de 20 km de praias. Trata-se de um zoneamento regulamentado por lei e de normas de preservação e manejo dos seus recursos ambientais e paisagísticos.

O núcleo urbano primitivo, também denominado Guaibim (que em tupi-guarani significa "águas do além"), era um pequeno povoado de pescadores. Entretanto, a construção de um acesso rodoviário à localidade, ensejou a implantação de um loteamento de grande porte que se estende desde essa povoação até a foz do Rio Taquari, ocupando uma faixa de 4,5 km de praia e localizado no centro da cidade. Essa área, que se encontra em fraco processo de urbanização, é compreendida por dois tipos de ocupação: a do povoado primitivo, com malha urbana desordenada e imprecisa, e a área do loteamento citado.

Atualmente, com ruas e lotes bem definidos, o Guaibim vem recebendo importantes serviços de infraestrutura como água tratada, moderno sistema de iluminação e acessos asfaltados totalmente sinalizados, além de modernização e urbanização da orla.

Em toda a sua extensão, as praias do Guaibim possuem ondas moderadas em mar aberto, ótimas para surfistas, que anualmente disputam uma das etapas do campeonato regional de surf. Taquari, Guaibim, Guaibinzinho, Barreiro, Mambucabo, Ponta Grossa e Ponta do Curral se sucedem cada qual mais bela.

Os vários rios que desembocam no mar convidam a caminhadas ecológicas, pontilhadas de surpresas, num lugar em que a fauna e a flora se confundem. As cabanas de praia funcionam, no verão, dia e noite, oferecendo um cardápio à base de frutos do mar, com sabor tipicamente baiano. À noite, transformam-se em animados palcos de dança, onde o forró e as lambadas invadem as madrugadas, principalmente nos finais de semana.

Figura 1 – Praia do Guaibim – Valença – Bahia.
Fonte: Bahia por Ari Júnior – Papel de Parede no Baixaki. www.baixaki.com.br.

Valença e demais municípios da Bahia possuem diversas manifestações culturais, como a dança do Zambiapunga. Trata-se de uma herança africana. O Zambiapunga é um cortejo de homens mascarados, trajados com roupas coloridas e feitas com panos e papéis de seda, que saem às ruas durante a madrugada, dançando e acordando a cidade ao som ecoante de enxadas, tambores, cuícas e búzios gigantes, usados como instrumento de percussão.

Figura 2 – ZAMBIAPUNGA - Folclórico Bantu da Bahia.
Fonte: www.**mda.gov.br**/feirars/paginas/**Zambiapunga.**

Ao pesquisar a etimologia da palavra, encontrei a seguinte definição: Zambiapunga vem de Zamiapombo, Deus supremo do Candomblé. Inicialmente, uma cerimônia para afugentar os maus espíritos com utilização de máscaras, a manifestação chegou ao estado através dos negros bantos, escravizados na região do Congo-Angola e trazidos para cá para trabalhar no plantio dos canaviais do Recôncavo e de grandes extensões de dendezeiros no litoral do Baixo-Sul. Não é à toa que a região concentra forte expressão do costume folclórico, em especial nas cidades de Nilo Peçanha, Valença, Taperoá e Cairu. Em Nilo Peçanha, onde a tradição é mais forte, a festa acontece, tradicionalmente, na madrugada de 1º de novembro, dia de Todos os Santos e véspera de Finados.

Outras expressões lúdicas merecem ser ressaltadas tais como a Filarmônica 24 de Outubro, formada por um grupo de 30 pessoas, 14 homens e 16 mulheres, que utilizam instrumentos musicais de sopro e percussão – 06 timbaus e 06 pandeiros- e com três cantores principais; e o samba de roda do Piau, apresentado, como o próprio nome diz, na roda de samba, tendo como instrumentos musicais agogô,pandeiro e reco-reco.

2.5 A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: contextualização histórica

É nesse cenário que se encontra o Campus XV. A escolha da Universidade do Estado da Bahia[14] deveu-se ao fato de haver, em primeiro lugar, uma relação de pertinência muito forte com o campo escolhido, por sermos docentes da referida Universidade e querermos contribuir para o seu crescimento com essa pesquisa; em segundo, por se tratar de uma Universidade Pública, que abarca um número considerável de pessoas das camadas sociais menos favorecidas. A nosso ver, essas pessoas têm direito de estar na Universidade, anunciando sua forma de pensar, ver e compreender o mundo e denunciar o que lhe é negado. Sendo assim, a Universidade se constitui, de fato e de direito, um espaço de construção e socialização do conhecimento. Traremos um breve histórico sobre o nascedouro da UNEB, visto que se constitui a maior Universidade multicampi do Nordeste.

A Universidade do Estado da Bahia, criada pela Lei Delegada n.º 66, de 1º de junho de 1983, reconhecida pela Portaria Ministerial n.º 909, de 31 de julho de 1995, e reestruturada pela Lei Estadual n.º 7176, de 10 de setembro de 1997, é uma Instituição Autárquica de regime especial de ensino, pesquisa e extensão, de natureza *multicampi*, vinculada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia, com sede e foro na Cidade do Salvador e jurisdição em todo o Estado da Bahia.

As origens da UNEB remontam ao final da década de 1960, quando os cursos tecnológicos começaram a surgir para atender a uma demanda de mão-de-obra especializada. Enquanto os cursos superiores tradicionais se preocupavam em oferecer uma firme base teórica para os futuros profissionais, os tecnológicos eram direcionados basicamente para a prática da profissão. Assim, surgiu o Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), criado pelo Decreto nº 21.455, de 29 de setembro de 1969, destinado a formar, treinar, aperfeiçoar professores para os ensinos fundamental e médio da Bahia, Sergipe e Alagoas, além de oferecer disciplinas especiais, tais como Educação para o Lar, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais e Artes Industriais.

O CETEBA chegou a atuar, através de convênio com o Ministério da Educação, como agência de treinamento para 14 estados brasileiros, suprindo a carência de centros especializados da época. Em 10 de abril de 1974, quando foi

---

[14] Estas informações foram retiradas do Regimento da UNEB, presente no site: www.almanaquedacomunicacao.com.br/files/others/Lobo.

transformado em fundação, o CETEBA já havia formado 1.087 professores para o ensino fundamental e 71 para o ensino médio e apresentava grandes possibilidades de expansão das suas atividades, com a chegada das indústrias de bens intermediários, as chamadas indústrias dinâmicas (química, petroquímica e mecânica), que se instalaram no pólo petroquímico de Camaçari e no pólo industrial de Aratu, localizado na Região Metropolitana de Salvador.

Em 12 de outubro de 1980, a Fundação CETEBA foi transformada em Superintendência do Ensino Superior do Estado da Bahia (SESEB), numa medida para reunir e integrar algumas unidades do sistema estadual do ensino superior, que estavam funcionando de forma dispersa. A criação da UNEB – através da Lei Delegada 66, de 1º de junho de 1986 - encontrou no CETEBA o suporte (entendido como sede, pessoal, material e equipamentos) para a sua autorização visto que esse órgão, além de reconhecido institucionalmente, já possuía uma vasta experiência na prestação de serviços à comunidade.

Naquela época, a Bahia contava com três Universidades: a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Católica do Salvador e a Universidade Estadual de Feira de Santana e outras 17 instituições de ensino superior isoladas. Juntas, essas instituições ofereciam à população um total de 93 cursos, sendo 67 concentrados na Capital.

A Universidade do Estado da Bahia é uma instituição pública, gratuita, mantida pelo Governo do Estado através da Secretaria de Educação que, em 2004 fez 21 anos, está presente geograficamente em todas as regiões do Estado, estruturada no sistema *multicampi*.

A complexidade de sua estrutura está diretamente ligada ao seu papel social, pois possui 29 Departamentos sediados na capital e em 24 centros regionais de médio e grande porte. Além disso, a Rede UNEB 2000, um programa especial em convênio com prefeituras municipais, faz-se presente em aproximadamente 137 municípios, para graduar professores em exercício na rede pública. Nos seus diversos cursos de graduação, o aluno tem acesso a um sistema de biblioteca informatizada, laboratórios e equipamentos de informática, que garantem as atividades de ensino.

A UNEB desenvolve também pesquisa em todas as regiões em que atua, possuindo programas de iniciação científica e bolsa de monitoria para os seus estudantes, em pleno funcionamento.

Desenvolve, ainda, projetos de Extensão universitária através de convênios e parcerias com órgãos governamentais e da iniciativa privada. A Extensão, com a participação estudantil, aproxima a universidade da vida comunitária, proporcionando a troca de conhecimento.

Ampliando suas ofertas e serviços em benefício das comunidades acadêmica e externa das regiões de sua abrangência, procurando imprimir-lhes qualidade, produtividade, valoração pessoal e profissional, a UNEB vem trabalhando na busca do exato cumprimento dos seus objetivos.

2.5.1 **Descrevendo o *lócus*: o *Campus* de Valença**

Figura 3 – Valença – Bahia.
Fonte: Bahia por Ari Júnior – Papel de Parede no Baixaki. www.baixaki.com.br.

Escolhi como *lócus* dessa pesquisa um CAMPUS da Universidade do Estado da Bahia, Valença. Tal escolha deve-se ao fato de o referido CAMPUS abrigar o curso de Pedagogia e possuir realidade bastante distinta, por pertencer a uma região na qual a ludicidade se faz presente conforme veremos no próximo

tópico dessa escrita; ao mesmo tempo acrescento que faço parte do referido Campus, enquanto docente da disciplina Pesquisa e Estágio.

O Departamento de Educação de Valença iniciou suas atividades em abril de1997, como Centro de Ensino Superior de Valença (CESVA), oferecendo, na época, 40 vagas para o curso de Pedagogia, com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Escola Empresa. Conta, hoje, com 465 alunos cursando Pedagogia e Direito, oriundos de Valença, Taperoá, Nilo Peçanha, Ituberá, Gandu, Wenceslau Guimarães, Santo Antônio de Jesus, Nazaré, Mutuípe, Aratuipe, Salvador, Feira de Santana, Ilhéus e Jequié.

O corpo docente é formado por 13 especialistas, 20 mestres e 02 doutores. O Departamento de Valença participa também do Projeto Plataforma Freire, sendo responsável pela graduação em Pedagogia com habilitação nas séries iniciais do ensino fundamental e licenciaturas de professores da rede pública de ensino nos municípios da região.

Na área da pesquisa e extensão, o Departamento vem procurando atender a comunidade do Baixo Sul e adjacências, difundindo o conhecimento produzido e discutindo questões cruciais da atualidade. Estas são ações transformadoras, na medida em que contribuem para o desenvolvimento humano, cultural, político e social da região. O Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPEX) tem um papel fundamental, apoiando, incentivando e coordenando atividades de Pesquisa e Extensão no âmbito do Departamento, com o propósito de buscar a sua articulação com a comunidade do Baixo Sul, tendo em vista a realização plena da função social da Universidade.

Semestralmente, são abertas inscrições para a seleção de alunos que desejam participar de projetos de extensão promovidos pelos professores e pela Pró-Reitoria de Extensão da UNEB, que já tem uma prática consolidada de inserção na comunidade. O mesmo se dá para a participação nos núcleos de estudo e pesquisa do Departamento.

Através da promoção de eventos acadêmicos, quais sejam oficinas pedagógicas, cursos, palestras e seminários, o Departamento de Educação do Campus XV tem investido na relação entre a comunidade acadêmica e os diversos segmentos que compõem a comunidade externa, visando a uma interação harmônica e propícia ao cumprimento de seu papel social.

Uma das finalidades da Educação Superior é formar profissionais aptos a participarem do desenvolvimento da sociedade e integrar os conhecimentos que vão sendo adquiridos à região onde está inserida a universidade; assim, a absorção dos egressos pelo mercado de trabalho da região é de capital importância, pois, desta forma, o saber produzido no âmbito acadêmico será revertido em serviços de qualidade à população, uma vez que é significativa a demanda de um quadro de professores e técnicos habilitados e qualificados para as unidades da rede escolar pública e privada.

Para pesquisar sobre o Campo da ludicidade na construção do Currículo de formação do pedagogo, faz-se necessário estudar e examinar as concepções e finalidades do projeto curricular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Convém dizer que o CAMPUS acima citado desenvolve as atividades sob a orientação do referido projeto bem como a Matriz Curricular nele contida.

3 A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

> Eu não escrevo o que quero, escrevo o que sou... Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro.
>
> **CLARICE LISPECTOR**

O primeiro marco legal do Curso de Pedagogia é o Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939, que instituiu o curso no bojo da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. A década de 30 ficou marcada, dentre outros aspectos, no contexto educacional, pela implementação da reforma Francisco Campos e pelos debates em torno da criação das Universidades brasileiras, influenciados em parte pelo ideário da Escola Nova.

A pedagogia, antes mesmo de se constituir como um curso, adentrou o contexto universitário pela via dos Institutos de Educação, sobretudo a partir das experiências escolanovistas do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, em 1932 e do Instituto de Educação de São Paulo, criado um ano depois, por Fernando de Azevedo. Os Institutos de Educação em questão foram pensados a partir de uma concepção de pedagogia como ciência, visando proporcionar ao futuro professor a necessária formação para a docência e, também, para a pesquisa.

Observo que, desde essa época, havia um pensar, ou melhor, uma intenção de formar o professor pesquisador, mesmo se tratando dos Institutos de Educação que não possuíam o estatuto de Universidade**.** Compreendo que tal pesquisa se referia à prática, algo que, nos dias de hoje, ainda é incipiente. Entretanto neste mesmo contexto educacional, o aluno do curso de Pedagogia era um mero sujeito passivo visto que, conforme descrito acima, tal curso adentrou a partir das experiências escolanovistas que recebiam do professor os conhecimentos por meio de aulas expositivas, palestras e monólogos. Em momento algum, ele podia se manifestar quanto à postura do professor, não havia a comunicação e nem a afetividade entre professor e aluno; consequentemente a ludicidade não fazia parte desse cenário, nem do currículo.

Resulta daí a instituição da Escola Normal no país. A primeira escola surge em 1880, no município da Corte. Desse período até a década de 1930, a Escola Normal, hoje ensino médio, foi a única responsável pela formação de professores para atuarem no antigo primário.

Ao longo dos anos de 1930, verifica-se um esforço de professores intelectuais em direção à produção de conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia pedagógica. No Brasil, começamos a ouvir falar em Ciências da Educação, esse pensamento invade as décadas de 1940 a 1950 com o prolongamento da Escola Nova. Essa pedagogia vem se contrapor à pedagogia tradicional e busca formar um novo tipo de homem dentro de princípios democráticos. São criados os centros de pesquisa, e a Didática é considerada a disciplina que vai "coroar" a formação docente.

De acordo com Brzezinski (1996, p.40),

> A experiência da Universidade de São Paulo referente à formação profissional de professores secundários, por meio, inicialmente, do Instituto de Educação Caetano de Campos e, posteriormente, pela introdução da seção de Educação, será referencial, em 1939, para a organização da seção de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia.

Convém explicitar que a instituição do Curso de Pedagogia no final da década de 30 decorreu de um longo processo de tentativas dos legisladores em definir as bases da formação do professor, em especial, para atuar no ensino secundário. Francisco Campos[15], ao assumir o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 18 de novembro de 1930,destacou a necessidade de formação específica para os professores desse nível de ensino. No ano de 1931, ao empreender a reforma do ensino secundário, ele sugeriu a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Observamos que não existia uma prioridade para a educação uma vez que, conforme o documento em questão, funcionavam juntos os Ministérios de Educação e Saúde.

Para os estudiosos da época, a criação do Ministério da Educação e Saúde se insere no contexto de um conjunto de reformas importantes para favorecer os imperativos da política estadonovista, notadamente no que diz respeito ao

---

[15] Francisco Campos foi um jurista. Conhecedor profundo da Ciência do Direito dominava os princípios fundamentais da legislação brasileira e do exterior.

planejamento das reformas educacionais em âmbito nacional e para a estruturação da universidade.

Fernando de Azevedo[16] e Anísio Teixeira[17] integraram o grupo de intelectuais que organizaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova[18], publicado em 1932. Tal documento expõe as bases pedagógicas renovadas e a proposta de reformulação educacional defendida pelo grupo. Entretanto, o grupo responsável pelo "Manifesto" nada tinha de homogêneo, especialmente Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que representavam projetos educacionais construídos a partir de concepções filosóficas distintas.

Inspirado em Durkheim, Fernando de Azevedo defende que um sistema pedagógico está implicado na estrutura da sociedade em que se insere e, como essa, sofrerá processo de homogeneização e diferenciação. Nesse sentido, propõe que se parta de uma cultura geral, comum no ensino elementar, para diversificações posteriores no ensino médio e/ou universidade. Azevedo associa diversas correntes, como o racionalismo cartesiano[19] e o iluminismo kantiano[20] ou o positivismo de Durkheim e a escola socialista para defender que à escola caberia a formação de elites.

Para Anísio Teixeira, que fora discípulo de Dewey, a escola deveria ser democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista. Defendia uma escola renovada, com intuito profissionalizante, regionalizada e controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade. Anísio Teixeira insurgia-se contra a organização dual da educação brasileira, marcada notadamente pela segregação entre a formação da cultura popular e a pseudoformação da elite nacional.

---

[16] Fernando de Azevedo, educador, ensaísta, e sociólogo, (1894-1974) foi o principal introdutor das concepções do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) no Brasil.

[17] Anísio Teixeira foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Como teórico da educação, Anísio não se preocupava em defender apenas suas ideias. Muitas delas eram inspiradas na filosofia de John Dewey (1852-1952), de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos.

[18] O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", datado de 1932, foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas e consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.

[19] Racionalismo cartesiano é uma doutrina que atribui à Razão humana a capacidade exclusiva de conhecer e de estabelecer a Verdade. Opõe-se ao empirismo, colocando a Razão independente da experiência sensível, ou seja, rejeita toda intervenção de sentimentos, somente a Razão.

[20] Kant identifica inicialmente o Iluminismo como sendo "a saída do homem da sua menoridade" de que ele próprio é culpado.

Para Anísio, o ensino secundário não poderia representar um ensino seletivo, rígido, destinado a alguns indivíduos, mas um ensino voltado para a preparação dos quadros médios da cultura técnica e geral para todos os tipos de trabalho, inclusive o intelectual. (ACCÁCIO, 1995).

3.1 CURSO DE PEDAGOGIA NA UNEB

As bases legais[21] do curso se fundamentam na Lei nº. 9394/96 (LDB), a Lei 10.172/2001 (PNE) e no Decreto CNE CP/01 de 15/05/06 que regulamenta o curso de Pedagogia, ressaltando o caráter normativo para o qual as instituições se orientam no que tange à regulação e organização dos cursos.

A LDB 9394/96 já incentiva, no seu artigo 80, o desenvolvimento de programas para todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP nº. 1 de 15 de maio de 2006 indica a formação inicial para a docência em educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental e define princípios, condições de ensino e aprendizagem, procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação.

Esses documentos indicam o direcionamento do curso de graduação em Pedagogia, destinado à formação de professores, indicando o destaque a ser dado à docência na educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.

As reflexões sobre a Educação, de um modo geral, em particular a escolar, abrangem um conjunto de fatores e elementos articulados de modo amplo e complexo. Numa perspectiva histórico-social e crítica, algumas representações do processo são basilares para sua tradução em nível da organização institucional e funcional dos processos efetivos de formação dos indivíduos no seio histórico-social atual.

---

[21] Documentos oficiais que oferecem as bases legais para um curso de graduação:
BRASIL/MEC, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB. Brasília, MEC, dez./1996.
BRASIL/MEC, Plano Nacional de Educação. Lei 10.172/2001 de 09 de janeiro de 2001.
BRASIL/MEC/SEED, Decreto nº. 2494 de 10 de fevereiro de 1998 – Diário Oficial da União 11/02/98, seção 1, p.1.
Projeto de Lei 4108/2001.
BRASIL/MEC/SEED, Portaria nº. 2.253. Brasília, SEED/MEC, out./2001.
BRASIL/MEC, Portaria nº. 4059/2004.
Decreto 5622/2005
BRASIL/MEC, Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, seção 1, p. 11.
BRASIL/MEC/SEED, Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília, SEED/MEC, nov./96.

Desse modo, consubstanciam o horizonte dos princípios e corolários pedagógicos, tais como: a formação de professores; a educação como prática social de liberdade; a democratização da escola quanto ao acesso público e gratuito e quanto à qualidade do processo pedagógico; a relação crítica entre os elementos pedagógicos e os condicionantes histórico-sociais; a subsunção do sujeito na unidade teoria-prática dos processos de ensino, de aprendizagem e de produção de conhecimento; a transformação social e, atualmente, o fim das hegemonias como horizonte político da prática pedagógica; o potencial crítico, criativo e transformativo das perspectivas comunicativa e informacional, materializadas pelo desenvolvimento das TIC e sua presença crescente no âmbito educacional escolar; consecutivamente, a inclusão digital como um dos condicionantes contemporâneos da inclusão social e da democratização participativa mais ampla da sociedade e de seu patrimônio material e simbólico.

Enfim, explicitam-se, assim, a natureza pedagógica, social, comunicativa, informacional e subjetiva da Educação e da práxis pedagógica, consolidando o quadro geral onde delimitamos as bases epistemológicas e curriculares do curso.

O processo de ensinar e aprender suscita discussões contínuas, organizadas por meio de teorias e concepções que remetem umas às outras com certo grau de complexidade e de relacionamento lógico, tais como: educação, aprendizagem, currículo, metodologia, avaliação e, como não poderia deixar de ser, a tecnologia que está interfaceada e permeia o fazer pedagógico dos docentes.

Em se tratando da formação de professores, dois processos são importantes:

a) aprender sobre como ensinar;

b) aprender sobre como ser um professor.

O primeiro processo envolve entendimento e desenvolvimento do sujeito para lidar com as atividades, estratégias, conteúdos, técnicas e tecnologias associadas ao aprender. O segundo envolve os papéis, as responsabilidades, as ações, os pensamentos e como emergem os profissionais.

A docência, segundo Tardif (2000) e Tardif e Lessard (1999), envolve saberes que os professores mobilizam, articulam e constroem em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas. Englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades, as aptidões e as atitudes, o que já foi chamado de saber, saber-ser e saber-fazer. O saber docente é plural, oriundo de fontes diversas,

reunindo saberes diferentes e heterogêneos. É temporal, pois se inscreve no tempo, está vinculado às etapas de carreira docente, mesmo antes da formação inicial, nas diferentes fases na vida e prática dos professores, implicando uma socialização e uma aprendizagem da profissão; é composto de diferentes naturezas e se por um lado integra objetividade e precisão (as regras, conteúdos, metodologias, uso das tecnologias, avaliação) por outro, implicam subjetividade e imprecisão – a interpretação e o julgamento dessas regras, avaliação e conteúdos no cotidiano da sala de aula, heterogêneo (de fontes diversificadas) e social (construído em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber ensinar, da cultura do meio, da organização escolar, e de poder das universidades). (TARDIF; LESSARD, 1999).

Os saberes estão sempre relacionados a uma "[...] situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade" (TARDIF, 2002, p.15) e nos diferentes espaços e tempos e modos de aprendizagens. Saberes que serão mobilizados e construídos ao longo do curso, com os estudos e reflexões, juntamente com colegas, professores, além de serem mediados pelo suporte das tecnologias, como uma forma de socializá-los.

O eixo norteador do curso é a docência, entendida como

> [...] o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades[22] necessários ao seu cumprimento diário, assumindo aqui uma coloração bastante experimental, existencial: o 'saber ensinar' [...]. Um trabalho fortemente contextualizado, concreto, posicionado marcado principalmente pelas contingências situacionais [...]. Um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade [...] de participar da ação dos professores. [...] trata-se do âmago das relações interativas. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35-46).

Para o exercício da docência, vale considerar que a formação de professores deve fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico e da matéria de ensino, além de competências para conhecer os alunos, o contexto do ensino, do currículo e as finalidades e políticas educacionais, oferecendo uma

[22] Os conhecimentos, competências e habilidades é o que Schulman (1986, 1987) denomina de a base de conhecimento para o ensino.

formação nos âmbitos científico, cultural, social, tecnológico e pedagógico que prepare o futuro professor para assumir a tarefa educativa.

Na formação inicial, pretende-se desenvolver as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições. Situações para que os professores adquiram um *saber-fazer* prático, que conduza ao desenvolvimento de esquemas de ação e que lhes permitam desenvolver-se e agir em situações complexas de ensino.

A formação continuada é uma condição para a releitura das experiências e das aprendizagens. Uma integração ao cotidiano dos professores e das escolas, levando em conta a escola como local e contexto da ação, o currículo como espaço de intervenção e o ensino e a pesquisa como tarefas essenciais.

O curso de Pedagogia baseia-se nos seguintes pilares:

a) A educação, como prática de liberdade e de emancipação social, visa à afirmação do sujeito autônomo no ato de ser e de pensar, com vistas à possibilidade de contribuir com o processo de transformação mais amplo da sociedade, que enfoca, atualmente, a globalização solidária, a inclusão digital, a sociedade de aprendizagem, a inteligência coletiva, a difusão social de saberes, ciência e tecnologias, entre outras problemáticas.

b) A aprendizagem será fundamentada nas teorias psicogenéticas que explicam o processo de construção do conhecimento a partir da interação, das trocas mútuas, da integração entre os aspectos cognitivos, afetivos, culturais e sociais. Assim, os autores como Piaget, Vygotsky, Wallon são revisitados em nossa proposta.

c) A perspectiva epistemológica adotada compreende a relação dialética entre o processo de produção de conhecimento científico e outros diferentes processos de constituição de saberes docentes, tendo, no processo de autonomia do pensamento, o sujeito epistêmico engendrando-se em função do sujeito ontológico.

d) O currículo, que é uma construção social, é compreendido com uma estrutura não estabelecida de modo rígido, tomando-se por base as demandas emergentes no processo de aprendizagem e construção do conhecimento. A lógica hipertextual que não compactua com a tradicional compartimentalização dos conteúdos, própria das

tradicionais estruturas curriculares, vai em direção de uma simultânea articulação vertical, horizontal e transversal dos conteúdos – ou mesmo uma articulação rizomática. Assim, o currículo se constituirá em *um espaço multirreferencial de aprendizagem* e como instância simbólica.

e) A concepção de tecnologia de comunicação e informação subsidiária do curso de Pedagogia pautará na perspectiva de Lèvy (1993), que as compreende como *tecnologias intelectuais*, elementos que modificam e transformam a ecologia cognitiva, constituindo-se, portanto, numa produção humana e cultural. Desta forma, a oralidade, a escrita, a imagem, a informática, a telemática são derivadas dessas produções.

f) A avaliação será concebida de forma processual, envolvendo momentos de apropriação e sistematização dos conceitos e teorias, troca de informação, discussão e reflexão, relacionando-os sempre ao saber-fazer pedagógico, bem como às expressões singulares.

g) E, consequentemente, a construção contínua de uma Comunidade de Aprendizagem, visando o fortalecimento da proposta do curso de Pedagogia, compreendida como uma dinâmica sócio-pedagógica caracterizada pela troca autônoma entre sujeitos, pela lógica de criação e produção (de não assimilação e reprodução) de bens simbólicos (conhecimento, saberes e representações sociais), e pelo compromisso político na construção de conhecimentos e formação de professores.

Com base no exposto nesse projeto, convém estabelecer relações com a questão específica, a saber, o Campo da Ludicidade que, diga-se de passagem, é a própria ludicidade enquanto um processo constituinte, privilegiado do processo pedagógico, da docência, do ser professor e do Currículo do Curso de Pedagogia. Ressalto que a formação dos professores/pedagogos não deve passar distante dos interesses políticos de um país.

Dentre muitos motivos que desencadeiam a afirmação, destaco a importância de o professor conceber a si mesmo como ator social e a importância do processo educativo para a sociedade. Questões acerca da formação integral do indivíduo têm sido difundidas enfaticamente, não podendo, portanto, o professor ficar reduzido apenas a um currículo formal, tecnicista; pensar no sujeito como um

todo significa compreender seus aspectos emocionais, sociais e corporais. Nesse sentido, considero a ludicidade enquanto possibilitadora dessa compreensão.

Assim sendo, é relevante a ludicidade no campo do currículo, compreendo que está intrínseca no ato de educar e entrelaçada nos aspectos sociais, afetivos e cognitivos. Com esse pensar, no transcurso da pesquisa, ratifico como objetivo geral: Compreender a relação existente entre ludicidade, formação docente bem como sua inserção no currículo de Pedagogia, através da análise do Projeto do Curso de Pedagogia do Campus XV-Valença – UNEB.

3.2 CONCEPÇÕES, FINALIDADES E OBJETIVOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Os cursos de Pedagogia[23], instalados nos diversos CAMPI da Universidade do Estado da Bahia, têm como objetivo a formação de um profissional capaz de contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação; consequentemente, são comprometidos com um projeto de transformação social fortemente inspirado nos ideais de Paulo Freire. Para isso, pretendem oferecer aos alunos uma sólida formação teórico-prática que favoreça a reflexão contextualizada sobre os principais problemas da educação e aponte possibilidades para a atuação de cada profissional da educação em seu campo de trabalho que, a nosso ver, é muito abrangente e geral; constitui-se um complexo problemático, que assume características próprias em contextos específicos. Assim, esta pretensão sociológica acaba configurando uma idealização inexequível, fadada ao fracasso.

As orientações que sustentaram a construção deste projeto do curso de Pedagogia foram ampliadas e discutidas ao longo dos anos, subsidiadas pelas (ANFOPE), (pesquisas na área Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação 1992), Freitas, (1999), Pimenta (2002), Scheibe (1999), pela referência das Diretrizes Curriculares e pela construção de material teórico específico da área, considerando todo um arcabouço teórico e político para assegurarmos o *status* da Pedagogia como objeto e campo de atuação definidos.

Conforme aponta Pimenta (2002, p. 18),

---

[23] Informações retiradas do Projeto |Pedagógico do Curso de Pedagogia, que passou a vigorar em 2008.

> A pedagogia é um campo de conhecimento sobre a problemática educacional na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se à finalidade da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa.

Este projeto tem como finalidade corrigir as falhas apresentadas pelo sistema especialista, que organizava sua estrutura curricular em torno de um trabalho pedagógico fechado e parcelado, sem oportunizar ao pedagogo conhecer o modo globalizante, incorporando as relações existentes entre o processo ensino-aprendizagem e as dimensões: social, econômica, política e antropológica do fenômeno educativo, pois a compartimentalização do trabalho pedagógico em tarefas, implícitas nas funções dos especialistas, produzem, na verdade, extremo distanciamento das questões-chaves da educação. (ALVES, 1998, p.23).

Nesse sentido, deseja-se inscrever o currículo do curso de Pedagogia da UNEB em novos mapas, não mais marcados por territórios fragmentados, mas numa configuração curricular que aponta para a necessidade de um trabalho interdisciplinar, não tanto pelo valor intrínseco das relações estabelecidas quanto pelo abandono de certas configurações disciplinares, com características de verdadeiros preconceitos. (MACHADO, 2000).

Não se pretende negar a importância da especialização do saber como responsável pelo avanço no conhecimento, porém não é possível continuar a promover uma educação em que o (a) aluno (a) perceba o conhecimento de forma fragmentada e com “perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade.” (GALLO, 2000, p. 3).

Dessa forma, é preciso vislumbrar a possibilidade de pensar em um currículo flexível e integrado, buscando superar o modelo de currículo em disciplinas isoladas, para que o (a) professor (a) trabalhe numa perspectiva diferente da qual ele(a) próprio(a) foi formado(a), observando o conhecimento como compartimentos estanques. É fundamental que o (a) aluno (a) perceba as inter-relações básicas entre os componentes curriculares ofertados.

Para Machado (2000), a possibilidade de um trabalho interdisciplinar fecundo depende, especialmente, da concepção de conhecimento, bem como de uma visão geral pela qual as disciplinas se articulam internamente e entre si. Assim, a divisão disciplinar que caracteriza a fragmentação do conhecimento será superada

pela articulação sistemática das áreas do conhecimento através dos diversos componentes. Essa característica (a disciplinarização) foi importante num determinado momento histórico.

Segundo Gallo (2001, p. 15),

> Nas sociedades antigas, a produção do conhecimento fazia-se em resposta às necessidades de explicações de uma realidade misteriosa, que era experimentada no dia a dia, espantando os nossos ancestrais e levando-os a formular questões fundamentais em torno do sentido da vida e do universo.

De acordo com o autor, os primeiros conhecimentos sobre o mundo construído pelo homem não estavam dissociados, mas todos brotavam de um ponto comum e procuravam explicá-los. Com o acúmulo do saber e o progresso da ciência, foi ocorrendo uma especialização cada vez mais radical, o que contribuiu para que a escola se estruturasse em compartimentos do saber. Diante desse processo histórico de fragmentação, cabe ao professor/profissional da educação romper com essa tradição e tentar fazer dos currículos uma realidade interdisciplinar.

Fortalecendo essa busca, vem ganhando destaque a discussão sobre o conhecimento em rede nos estudos do currículo a partir da metade da década de 1996, apesar de fundamentar-se nos estudos que datam dos anos de 1980, em trabalhos desenvolvidos por pesquisadores do Rio de Janeiro, coordenados por Nilda Alves e Regina Leite Garcia em 1980.

Na década de 1990, percebe-se uma maior elaboração teórica do conceito de rede de conhecimentos como uma “[...] ferramenta capaz de auxiliar na tessitura de alternativas curriculares.” (LOPES; MACEDO, 2000, p. 35). Esses estudos referem-se, em sua maioria, à bibliografia francesa, especialmente em autores como Certeau, Morin, Guattari e Deleuze.

Mais recentemente, Boaventura Souza Santos (2004) tem sido importante referência. Contudo nota-se, já aqui, uma superficialidade, pois a abordagem epistemológica que fundamenta a Pedagogia traz apenas a reprodução de uma visão de conhecimento meramente instrumental, bem como não opera com bases especificamente epistemológicas. Neste sentido, suponho uma incipiência epistemológica de base na constituição do Campo da Pedagogia, o que, por outro lado, coloca em cheque sua pretensão científica. Este problema ainda merece um

aprofundamento, sobretudo quando a Pedagogia advoga para seu processo fenômenos e que vão diretamente mexer nos elementos estruturantes da racionalidade científica, seus cânones, normas, balizadores, entre outros, como é o caso da ludicidade e do Campo teórico que constitui sua construção formal, institucional, histórica e social.

É nessa perspectiva que há a ruptura com a ideia de que a construção do conhecimento é ordenada, linear e hierarquizada por um único e obrigatório caminho. A escola passa a ser entendida como "local privilegiado de troca de idéias, de encontros, de legitimação de práticas sociais, de interações entre gerações, de articulações entre diversos padrões culturais e modelos cognitivos." (SANTOS, 2002, p. 136).

De maneira crescente, vão sendo criadas redes que envolvem as preocupações cotidianas de homens e mulheres que buscam novas formas de construir o conhecimento em todas as atividades humanas. O cotidiano escolar precisa estar inserido nesta ideia de conhecimento em rede, observando as tecnologias e vivenciando nas escolas um currículo concreto, adequado a essas relações estabelecidas pelas mesmas e novos conhecimentos existentes na sociedade.

Outro problema, mais grave, é que, nestes termos, a educação tem seu múnus na mera produção do conhecimento. De um lado, a crise refere-se à improdutividade da educação escolar no que tange à produção de conhecimento, pois no contexto escolar, salvo algumas raras exceções, o máximo que se consegue realizar é reprodução e/ou apropriação crítica do conhecimento, inclusive dentro de uma racionalidade hegemônica, tida como a única válida, desta forma reforçando a desigualdade social através de um mecanismo simbólico de violência e coerção.

De outro lado, parece-me ideologicamente reducionista pensar como escopo máximo da educação apenas a produção do conhecimento, mesmo nos poucos casos em que este processo se dá de forma exitosa, pois a educação escalona-se proporcionalmente à geração, sustentação, promoção e perpetuação do Humano, o que envolve uma gama mais complexa de elementos e de relações destes travadas com a questão específica do conhecimento, em todas as suas formas de registros, dinamismos, historicidade, entre outros. (FEYERABEND, 1977).

Nesse sentido, a tessitura de uma compreensão teórica do currículo envolve considerar os espaços cotidianos em que esses currículos acontecem, valorizando o

fazer curricular como uma produção de sentidos. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 36). Alguns questionamentos se fazem necessários quando se pensa em organização/elaboração de proposta curricular: como propor a este modo de organização possibilidades que rompam com as fronteiras disciplinares? Como esta organização dará conta de um conhecimento gerado pela complexidade social e que, dialética e dialogicamente, geram a complexidade?

Este é um desafio para a execução desta proposta já que, nesta perspectiva, considero o currículo como uma construção permanente, cujo formato se dará na prática dos sujeitos envolvidos, tendo em vista as formas de dialogicidade no sentido de problematizar o fazer-pedagógico e suas respectivas consequências, suscitar exigências para a mudança, questionar as intenções e contradições do constituído, processar a reconstrução.

Estas permeiam a experiência na execução de um currículo vivo, contextualizado e que, portanto, convida ao exercício da reflexão e retroalimentação contínuas.

Em se tratando do diálogo, vale considerar as relações entre professor/professor e professor e aluno, bem como outras relações que ocorrem no âmbito da Educação Básica ou no Ensino Superior e ainda nas questões pertinentes ao currículo. Dessa maneira, algumas inquietações aparecem acerca da noção de diálogo: Como os professores entendem o diálogo nas relações interpessoais? Seria o diálogo consenso apenas?

Nas interações em sala de aula, quer seja na transmissão do saber ou na postura de se autorizar como professor, alguém que professa, como o diálogo é entendido?

Não quero responder a essas problematizações, mas acrescentar que uma das contribuições do Campo da Ludicidade para o currículo seria enfatizar e viver de modo mais intenso e direto o diálogo e seus efeitos na prática, levando em consideração a subjetividade / o saber que se expressa enquanto inerente ao sujeito e está presente nas relações.

3.3 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO: na tessitura das ideias, o campo teórico

Ao iniciar este capítulo, trago informações sobre a formação acadêmica bem como questões metodológicas e ontológicas da formação do pedagogo professor. Não quero dizer que existe uma forma única de ser professor, pois assim estaria desconsiderando que o homem não é exclusivamente matéria nem exclusivamente espírito uma vez que a consumação de sua humanidade não pode ser mera vida nem mera forma, ela deve ser "forma viva", criada pelo impulso lúdico e nessa humanidade encontra-se o professor.

Assim sendo, acrescentamos que o ser humano está em constante mudança; embora nasça completo do ponto de vista biológico, não é uma realidade acabada, não adquire automaticamente sua condição humana (SAVIANI, 2008, 2010) e nem sua condição de sujeito autônomo. (ANDRADE; LIMA JR., 2012). Por esse motivo, a educação não pode se autorizar na construção de modelos e, muito menos, colocar limites às possibilidades criativas do ser humano, originais por natureza. Dessa forma, a Pedagogia deve transformar a educação em desafio de forma que educar passe a ser facilitar a criatividade, no sentido de contribuir com o ser humano em sua evolução histórica e abandonando de vez a ideia de que aprender significa a mesma coisa que acumular conhecimentos sobre fatos, dados e informações isoladas numa autêntica sobrecarga da memória. Educar significa, portanto, propiciar situações de desafios, cuidados, ludicidade e aprendizagens orientadas de forma relacional e dialógica.

A educação deve possibilitar ao sujeito uma viagem na qual ele caminhe com inteireza, de maneira prazerosa. Entretanto observamos que o exercício da prática educativa se mostra contrário e resistente a interligar sensibilidade e conhecimento nos processos de ensino e aprendizagem, mantendo posturas que aniquilam as capacidades plurissensoriais do conhecimento, referidas por Assmann (2004) como potencializadoras da fruição do ser, do cérebro/mente. O mesmo ocorre com as atividades e componentes curriculares do Curso de Pedagogia.

Outra questão está relacionada com a profissão de professor, embora aqui o recorte incida sobre o Pedagogo. O desejo de exercer o seu saber e as suas aptidões, o medo, a incerteza e a insegurança parecem ter sido sempre atributos daqueles que enveredam pela profissão de professor. Lecionar nunca foi uma tarefa

fácil e com a massificação do ensino surgiram novos problemas, nomeadamente, a heterogeneidade da maioria das turmas em termos de raça, cultura, condições materiais de vida, interesse e ritmos de aprendizagem. Optar pela carreira docente, atualmente, só pode ser considerado um verdadeiro *ato de coragem* ou de verdadeira escolha, quem sabe? A carreira docente é, no entanto, um verdadeiro desafio, considerando as novas exigências acrescentadas ao trabalho do professor na sociedade contemporânea.

Então, voltando para a questão do Pedagogo, compreendo-o como sujeitos que possuem saberes, sendo esses uma competência do sujeito na sua constituição psíquica e não apenas domínios específicos sobre práticas sociais. Não há como demonstrar isto cientificamente, pois, desta forma (na dinâmica do saber), o sujeito opera algo em si mesmo e em suas relações com o mundo exterior ao tempo em que se autoriza. Para compreende melhor o significado de saber, busquei a sua Etimologia e encontrei: *saber* vem do latim, *sapere*, que significa experimentar, conhecer, mas, ao modo de um profundo saborear, ou seja, saber em si mesmo.

Saber diz respeito, ainda, a um posicionamento subjetivo do sujeito diante de si, ou diante de uma determinada realidade a partir de si mesmo, do seu real ontológico. O que ele produz e opera como resultado da sua relação consigo mesmo é o que podemos chamar de saber. (FREUD *apud* LIMA JR., 2012; SANTANA, 2012). Para Freire (1996, p. 22), faz-se necessário alinhar e discutir esses saberes fundamentais a uma prática crítica e por isso devem se constituir conteúdos obrigatórios nos cursos de formação de professores. Compreendo que o professor, ao ingressar num curso de formação inicial, carrega consigo o saber da experiência. É na interação com as disciplinas, nas discussões e leituras, no processo de formação que esses saberes são atuados e ressignificam ou transformam os conteúdos, os conhecimentos formais e abstratos, recriando a realidade do ser professor, pedagogo, ou mesmo da vivência curricular, entre outros. Ao transformar, se expressam na elaboração do currículo, na constituição das disciplinas escolares e nos respectivos programas, elementos estes constituintes da prática pedagógica.

Nesse sentido, convém questionar: o que é saber escolar, como é constituído? Qual a sua especificidade? Como é inventado e reinventado? Como é organizado para fins de ensino? Como é mobilizado? Como se manifesta na prática pedagógica? Esta especificidade se dá na ordem da identidade ou da diferença? Sendo que a primeira implica hegemonia, metanarrativa, assimilação e reprodução

(pedagogia da assimilação), e a segunda implica contexto e singularização, diferença, dinâmica e criação, inesgotabilidade e anarquismo ao invés de hierarquização.

O saber escolar não é apenas algo transmitido através das gerações com base nas tradições culturais exclusivamente. Isso se dá em meio a contradições e desafios. Concordo com D'Ávila (2006, p. 6) quando afirma que "[...] a prática docente é um *Lócus* de formação e produção de saberes." É nessa prática que se manifestam um conjunto de conhecimentos, ideais, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, reinvenção. *Lócus* também guarda certa relação com *Logus*, palavra/ato/expressão; assim, este *Logus* implica uma instância que se atua a partir da expressividade ontológica do ser-sujeito; ou seja, depende do saber ser/estar aí. Em consequência, não se pode pensar este lugar sem a dinâmica instituinte e constitutiva da subjetividade e, por sua vez, é nesta ordem dinâmica que se situa a ludicidade e o *Lócus* gerador de novos conhecimentos, novas práticas, refere-se a uma instância que o sujeito opera por si mesmo, em condição de autonomia, num tipo de diálogo travado entre ele e a realidade.

Os saberes da experiência, dentre outros, podem ser classificados em gestão da classe, gestão da matéria. Entendo por gestão da classe a organização do espaço físico, motivação, incentivo e criação de situações específicas de aprendizagem, que viabilizam a construção e modificação de conceitos, permitindo ao aluno ser sujeito da sua aprendizagem.

No dizer de Paulo Freire, isso significa contribuir no sentido de encontrar soluções adequadas para situações de regência de classe, visto que atribui uma grande importância ao momento pedagógico, mas com meios diferentes, como práxis social, como construção de um mundo refletido nos atores sociais que fazem parte da escola e da sala de aula. Para esse autor, o diálogo é o elemento-chave em que o professor e o aluno são sujeitos atuantes. Sendo estabelecido o diálogo, processar-se-á a conscientização e a ressignificação de saberes.

No decorrer da formação para ser professor, os conteúdos ocupam lugar de destaque. Concordo com Libâneo (1996, p. 39) quando diz: "[...] A função da pedagogia" dos conteúdos [...] é dar um passo a frente no papel transformador da escola." e dar um passo a frente significa que o ensino enciclopédico deve ceder espaço a uma aprendizagem significativa, preencher as lacunas existentes na formação, pois o professor, embora diferente da criança, é uma pessoa que assimila

informações, pensa, chora, ri, tem dor e prazer, tem uma história e essa história, após a sua formação inicial, será transformada em saberes; a forma como esses saberes serão trabalhados depende da intensidade como foram construídos ao longo da formação.

3.4 A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PEDAGOGO, QUESTÕES METODOLÓGICAS E ONTOLÓGICAS.

3.4.1 **De como "ser professor": uma impressão da subjetividade**[24]

> Ai daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanha pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.
>
> **PAULO FREIRE**

Neste subitem, trago questões de ordem metodológica por se tratar de uma formação que vem da academia e como tal não pode ser ignorada e ontológica, pois se refere ao ser do professor, questões que dizem respeito ainda à subjetividade uma vez que essa tese a tem como pano de fundo, apresentando em capítulos anteriores e posteriores elementos como o desejo, o prazer, a ludicidade; com base na subjetividade, afirmo que a escrita da história de alguém tem início na escuta e no olhar sobre si. Escrever implica o saber sensível.

Ao escrever como ser professor, é necessário se despir de pré-conceitos, rótulos e, ao mesmo tempo, imbuir-se de um distanciamento. Para compreender como ser ou não ser professor, implica ainda em compreender que a subjetividade permeia todo o processo. Ao tomar o conceito de subjetividade, vê-se o sujeito que reflete sobre si, falando da sua história, dos seus saberes e da construção e expressão de sua singularidade, de seu real. Assim, são muitos fios que se tecem e buscam apresentar uma tela que o autor costura e pinta. Costura porque consegue entrelaçar, como ato singular, os fios do passado com os do presente, e pinta porque o tempo passado faz-se presente em um quadro de recordações, memórias

[24] Capítulo do livro EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE: singularidades e contextos. Esse capítulo, fruto de uma orientação da presente tese, realizado em parceria com meu orientador, Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior, encontra-se no *prelo.*

e narrativas, que são dinâmicos e não estáticos e definitivos, ao contrário, são móveis e moventes. Assim é o professor.

Entretanto, a escrita docente não se refere, em primeiro lugar, ao mundo dos conceitos e abstrações em torno do ser docente, como um primado exclusivamente cognitivo e teórico, mas à escrita como expressividade pessoal e singular, atos expressivos, cujas memórias e arquivos não são um reservatório estático e fixado para a recomposição de um passado e de uma origem pura e ideal, mas um dinamismo relativo à intencionalidade, significações, significantes, nos termos da criação/instituição de uma realidade a partir de um saber ser e estar na coisa, no processo, neste caso, na educação e na docência. A escrita de si é base de toda e qualquer escrita e isto não se faz sem a subjetividade com suas marcas em todos os demais aspectos: social; cultural; econômico; político; pragmático; representacional; etc. Na fronteira do ser docente, numa primeira instância, inscreve-se o ser, o saber ser, o domínio original e singular que se apropria de algo dentro do qual se fez uma inserção e uma imersão para daí atualizar a realidade da docência em um modo próprio de ser docente.

Noutros termos, em se tratando de “ser ou não ser”, está em jogo o aspecto ontológico e a expressão do “eu” nesse processo, o que, consequentemente, inscreve a subjetividade e a relatividade nisso. Assim, um aspecto da expressividade de cada ser nesse aprendizado torna-o irredutível a um sistema conceitual explicativo. Logo, tratar da subjetividade na docência implica a necessidade de questionarmos as pretensões explicativas universalizantes e padronizadoras da literatura pedagógica que orienta os cursos de formação do educador. No caso da subjetividade do processo educacional, esse micro dinamismo é até mais importante do que seu aspecto social, como normalmente enfatizado pelos autores, numa vertente crítica de cunho sociológico, no registro da relação entre aspectos internos do processo escolar docente e os aspectos externos de sua contextualização no jogo das relações sociais, nas relações de poder, nas bases culturais e nos interesses político-econômicos.

Assim, decorre que a educação não pode se firmar meramente na construção de modelos e, muito menos, no colocar limites às possibilidades criativas do ser humano, originais por natureza. Nesse sentido, a Pedagogia pode transformar a educação em desafio, de forma que educar seja um processo que leve em consideração a criatividade a partir da incompletude e relatividade dos processos

pedagógicos e mesmo da docência. No que tange à docência, que se considere a relatividade e incompletude de seus sistemas explicativos e pragmáticos a fim de que os sujeitos, em sua autonomia e como expressão de si mesmos e do saber que possuem sobre este processo específico, possam enriquecê-lo, dinamizá-lo, recriá-lo e reconstituí-lo a cada contexto, a cada realidade, a partir de sua condição discursiva, uma vez que tudo isso assume a condição de estrutura simbólica a ser operada pelos sujeitos que a vivenciam; de forma que a mera compreensão de sua natureza específica implica já num processo de transformação e de ressignificação, em face da potência da subjetividade inscrita no modo como o ser humano participa ativamente da realidade.

Se tomarmos como ilustração a ludicidade que permeia o processo educativo e, em especial a docência, veremos que nesta dinâmica a educação possibilita ao sujeito uma viagem na qual caminhe com inteireza, de maneira prazerosa. Entretanto, observamos que o exercício da prática educativa se mostra contrária e resistente em relação à sensibilidade e ao conhecimento dos processos de ensino e aprendizagem, mantendo posturas que aniquilam as capacidades plurissensoriais do conhecimento, referidas por Assmann (2004) como potencializadoras da fruição do pensar do cérebro/mente. A razão sensível (MAFFESOLI, 1998), portanto, é um saber fundamental ao ato educativo, à aprendizagem e também à docência, mas ela não se ensina, porque se elabora e se expressa na/da instância subjetiva do sujeito, do eu, do ser, tratando-se de uma dimensão ontológica, em parte consciente, em grande parte inconsciente, mas que o sujeito-ser articula quando necessário na forma de um domínio específico. (FREUD, 1996).

O desejo de aperfeiçoar o seu saber e as suas aptidões, o medo da incerteza e a insegurança parecem ter sido sempre atributos daqueles que enveredam pela profissão de professor. Lecionar nunca foi uma tarefa fácil e com a massificação do ensino, surgiram novos problemas nomeadamente: a heterogeneidade da maioria das turmas em termos de raça, cultura, condições materiais de vida, interesse e ritmos de aprendizagem. Optar pela carreira docente, atualmente, só pode ser considerado um verdadeiro ato de coragem ou de escolha. A carreira docente é, no entanto, um desafio, considerando as novas exigências acrescentadas ao trabalho do professor na sociedade contemporânea.

A questão do saber, diferentemente da questão do conhecimento, remete não só aos diferentes domínios da prática e desenvolvidos na prática, mas, sobremodo, àquilo que o sujeito coloca e expressa, porque se trata de um ato real de autoexpressão e de “auto-nomia” (inscrever-se, fazer o nome próprio) na prática, constituindo-a e dinamizando-a de modo singular e, portanto, tornando-a irredutível à demonstração. Ou seja, isto implica em compreender que é impossível modelar e prever, ao modo da construção de um programa identitário, todos os saberes decorrentes da prática, já que isso evoluirá à medida de cada um, como fluxo e virtus, num processo caótico e virtualizante. É a ação real do sujeito, enquanto ato expressivo a partir de um determinado domínio, que atualiza o caráter virtual de um determinado processo. Assim, compreendemos o ser docente como sendo, simultaneamente, da ordem da virtualidade e da atualidade, implicando uma permanente relação entre ato-potência/potência-ato, dinâmica e devir.

A questão de como ser professor só pode, então, ser articulada em termos de relatividade da teorização e da irredutibilidade deste objeto. Isto explicita, parafraseando Derrida (2001), o mal da instituição decente, em face de que seu arquivo conceitual esconde suas contradições, incompletudes, na fronteira de uma literalização com pretensões explicativas uniformizantes, hierarquizantes, universalistas; em razão de que, para manter-se a legitimidade de uma teoria hegemônica na busca de esgotamento da explicação do ser professor e, nesta base, de sua identidade formal, são necessários a repressão e o recalcamento de modos de elaboração e formas de expressão do ser professor que se diferem e que variam em relação ao cânone conceitual e ao rigor lógico hegemônicos, relativos à racionalidade científica e a sua pragmática. Mal, também, enquanto sofrimento de um desejo de completude, de resposta absoluta, cuja realidade do ser docente não cessa de se inscrever, o que dá margem a uma constante frustração.

Por outro lado, é nesta fenda que advém a possibilidade de autonomia, de autoria, de não passividade, de expressão do ser sujeito, ativo e não passivo, diante desta prática, desta realidade que, embora seja vislumbrada teoricamente em sua dimensão social macroestrutural, não deixa de depender da microdinâmica constitutiva relacionada com a resposta que cada um consegue elaborar e expressar na vivência desse lugar, na atualização desse lugar e no exercício dessa função, sobretudo, no ser, numa medida particular e pessoal, esse lugar – ou seja, a questão principal consiste em “ser este lugar”.

No decorrer da formação para ser professor, os conteúdos ocupam lugar de destaque, conforme Libâneo (1996, p. 39): "[...] A função da pedagogia dos conteúdos [...] é dar um passo à frente no papel transformador da escola", e dar um passo à frente significa que o ensino enciclopédico deve ceder espaço a uma aprendizagem significativa, preencher as lacunas existentes na formação, pois o professor, embora diferente da criança, também é uma pessoa que assimila informações, pensa, chora, ri, tem dor e prazer, tem uma história e essa história futuramente - após a sua formação inicial – enriquecerá e singularizará seus saberes; a forma como esses saberes serão trabalhados depende da intensidade como foram construídos ao longo da formação, das condições contextuais em que se inserirem, bem como, do máximo de realidade pessoal investida na cultura e no lugar simbólico do ser professor, e no processo de formação, suposto que é acionado pela via do desejo, do significante, da intencionalidade e dos interesses do próprio professor.

Todas essas questões incidem sobre o processo de formação, das políticas, programas e currículos de formação do professor, suas proposições de bases compreensivas e explicativas e que, em seus fundamentos, podem estar mais próximos ou mais distantes da necessária consideração da subjetividade e seu papel na constituição da docência e do ser professor, de forma que isso repercute diretamente na problemática da formação do professor, especialmente, do currículo de formação do professor, onde são organizadas as bases teóricas e os arranjos pragmáticos do processo de formação, na constituição dos Cursos de formação deste profissional. Neste sentido, cumpre-nos trazer alguns dados para nossa reflexão.

3.4.2 Revisitando as bases conceituais que estruturaram o currículo de formação de Pedagogos, Professores e Educadores: da Pedagogia Tradicional aos Indicadores da Subjetividade contemporâneos.

Na escrita desta tese, me referi, em vários momentos, ao pedagogo, ao professor, ao educador visto que o recorte dessa pesquisa diz respeito ao currículo de formação do Pedagogo, incluindo as bases teóricas da Ludicidade e o trabalho docente do professor: Nesse sentido, trago categorias como Pedagogia, Docência e Educação; Professor; Educador; Pedagogo. Convém dizer que estas categorias não

serão objetos de análise dessa tese, descrevo de forma breve para dizer que a legislação, nesse caso a Lei 9.394/96 - lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu texto não faz nenhuma diferenciação acerca das categorias citadas. A LDB, por exemplo, trata o professor como eixo central na qualidade de educação. Não diz o que é Educação nem diferencia professor de educador. Destaca o desempenho do professor como orientador, motivador e avaliador; a educação como ponto de partida e chegada na formação do aluno.

Na literatura, encontro-me com Saviani (1985, p. 27) ao afirmar que: "[...] o pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural." O papel do pedagogo é realizar a articulação entre a teoria e a prática pedagógica, entretanto não separa o pedagogo do professor nem diz se existe diferença entre professor, pedagogo e educador.

Em se tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia,

> a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.(DCNCP, 2006, p. 11).

Verificando ainda as DCNCP (2006), encontro no Art. 4º:

> O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Sobre a docência, Cunha (1998, p. 83) afirma que é fundamental refletir fazendo uma relação com a teoria e a prática, rompendo com o ensino tradicional e entender o conhecimento diante de uma visão mais complexa, sendo humilde e metodologicamente se apropriar da relação sujeito-conhecimento. Entretanto não diferencia docência de pedagogia e educação.

Com base no exposto, entendo ao tempo em que justifico que tais diferenciações nas reflexões propostas para as mudanças nas bases curriculares serão necessárias para estes diferentes profissionais. Nesse sentido, o texto abordará livremente um e outro.

Para uma melhor compreensão sobre a temática, contextualizando-a na realidade da Bahia, trazemos uma explanação sobre a trajetória histórica da formação docente na Bahia, de 1990 a 2000. A escolha de tal período deveu-se às grandes mudanças ocorridas na educação naquele momento histórico, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997).

Vejo nesta breve descrição que a subjetividade ou é omitida, ou considerada desprezível uma vez que nessa literatura não parece elemento para a reflexão sobre o Campo da ludicidade e suas contribuições para Formação do Pedagogo que, por seu turno, não recebe qualquer tratamento mais consistente e elaborado na construção e aprofundamento da profissão que considere a subjetividade como elemento importante. Por um lado, aparece a demanda de conhecimentos necessários ao exercício da mesma e a exigência pedagógica que impõe um conjunto de normas a serem seguidas pelos que enveredam para a profissão de pedagogo.

Compreendo, também, a necessidade de questionar a formação no período a fim de uma maior clareza e, assim, possibilite ao leitor um melhor entendimento sobre o percurso desta/deste política/programa de formação. Nesse sentido, convém levantar alguns questionamentos sobre o que é ser professor e os objetivos do trabalho pedagógico. Ser pedagogo tem relação apenas com o ser professor e resolver os problemas da escola e da sala de aula? É acabar com a violência? É suprir as “carências” que fazem parte do cotidiano dos estudantes que frequentam a escola?

Ou seja, o que caracteriza a especificidade da profissão de professor é determinado por necessidades externas ao contexto pedagógico? Qual a importância da subjetividade no processo de formação? Seria essa formação consequência apenas de avanços teóricos, como forma mais elaborada de abstração de um objeto determinado, comportando, portanto, uma teoria do objeto que, inclusive, não se vê na literatura pedagógica, ainda muito carente de fundamentos epistemológicos?

A partir dessa problematização, tendo em vista que as condições subjetivas externas, sociais, econômicas, políticas, culturais, que são dinâmicas e necessárias à construção da especificidade do ser professor, de seu trabalho, e da prática pedagógica, podemos ter como resposta a pretensão de eleger uma identidade para o ser professor e para a docência, ou mesmo para a profissão docente? Não vemos muita diferença nestas terminologias, como tem sido marcado nas reflexões da área, pois na base a questão é uma só. Ou, isso se expressa também, dinamicamente, com relação a contextos, singularidades, condições materiais e simbólicas, condições subjetivas, entre outros?

Ou seja, trata-se de encontrar uma identidade ideal, formal, ou de permitir a singularização e expressão disso em contextos, como singularização, relatividade, dinâmica, devir e permanente construção do sujeito? Definir ou compreender a especificidade da função de professor como diferença, especificidade, ou como identidade, padrão, paradigma? Eis o cerne da questão, que afeta profundamente a política de sentido que permeia os programas e os currículos de formação do pedagogo/professor/educador, bem como a natureza da docência e de como em seu interior é pensado o sujeito, sua autonomia, e sua relação com a realidade e os objetos da realidade. Não se trata, como dito anteriormente, de identidade, mas de singularidade e diferença. Se o ser professor “nunca está pronto” (ANDRADE; LIMA JR., 2012, p. 13), não há identidade. Esta solução lógica de opção pela identidade é, no mínimo, uma questão de pobreza epistemológica.

Nesse limite, a especificidade da função e do ser pedagogo/professor/educador constrói-se em termos de singularidade e relatividade, portanto as bases teóricas deste campo precisam operar nestes princípios. Cabe aqui um problema fundamental, inscrito pela subjetividade do sujeito pedagogo/professor/educador, pois ele responde por si mesmo neste lugar. Assim, não há como subtrair, de posse de uma teoria, o papel e o lugar da razão de ser de cada um nesse processo; bem como, não há como uma abordagem teórica possa responder por todos aqueles que se inserirem nessa dinâmica social. Não tem como um especialista responder pelos outros.

Assim, aqui, o problema da Pedagogia compartilha a mesma questão crucial da educação, que é o lidar com a subjetividade humana. Por sua vez, ela causa reviravolta nas combinações epistemológicas científicas que instrumentalizam a formação e prática pedagógica/docente. A nosso ver, a Educação carece de uma

teoria do objeto que contemple a subjetividade. Esta questão se constitui um aspecto que demanda aprofundamentos, elaborações e pesquisas. Minha provocação consiste em compreender que ela rompe, ao se diferenciar, com uma epistemologia estritamente científica, ao tempo em que compreende que a Educação não é Ciência, o que não impossibilita a constituição de seu primado axiológico, estético-epistemológico, metodológico e pragmático, específicos, originais – próprios, como o fez, por exemplo, a Psicanálise, a Teologia, a Mística. (LIMA JR., 2012; SANTANA, 2012). Mais substantivamente, ainda, esse é o problema da epistemologia em geral e dos campos que ela instrumentaliza, como denunciado por Wittgenstein (1994), Feyerabend (1977), Lima Jr. (2005), Serpa (1991). Mas isso não se observa no desenvolvimento do Campo da Formação do Pedagogo e do Professor, como exposto na síntese descrita abaixo.

A história, contrariamente, aponta uma trajetória permeada de fatos que, muitas vezes, não demonstram coerência entre as condições oferecidas e o que se exige do professor, nos anos de1990 a 2000, tomando como base a fala de Brzezinski (1996, p. 1):

> [...] no final do império o Brasil tinha necessidade de expandir as escolas elementares, essa necessidade era conseqüência do sentimento republicano que aflorava através das ideias positivistas e que tinha como objetivo desenvolver uma educação de caráter nacionalista, republicana.

Para isso, era necessária a formação de professores para atuarem nas escolas elementares. Mais grave ainda do que a falta destes, era a inexistência de estabelecimentos e dos profissionais em educação para formar estes professores a fim de atuarem nas escolas elementares.

Os professores tiveram a sua formação, na década de 1970, fortemente marcada pelo “treinamento”, pela “instrução programada”, foi a década do tecnicismo de forma mais evidente. A pedagogia tecnicista se reporta à segunda metade dos anos de 1950, com o Programa Brasileiro–Americano de Auxílio do Ensino Elementar (PABAEE). Porém foi no final dos anos sessenta, início de setenta do século XX, com o regime militar, que se deu a inserção no sistema educacional de forma mais efetiva, com práticas tecnicista e autoritária advindas desse mesmo regime.

Vale ressaltar que nesse período os movimentos estudantis e as greves surgiram de forma bastante acirrada. A implantação oficial desse modelo deve-se também às Leis 5.540/68 e 5.692/71 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação, que preconizaram a reorganização do ensino superior e de ensino de 1º e 2º graus.

Ressalto, em contraponto a estas bases históricas que sustentaram a formação dos Pedagogos professores a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o interesse dos estudantes; proponha situações de aprendizagem contextualizadas e busque melhor conhecer suas especificidades, até compreender que a subjetividade faz parte do modo como os sujeitos se colocam no processo, numa ordem ontológica e singular, enquanto expressão do ser, o que comporta inclusive o não dito, formas de elaborações diversas, não apenas o ideal formal da consciência como postulado pela Ciência e pela Filosofia. (LIMA JR., 2005).

Nesse contexto, a ludicidade se inscreve no processo de formação do Pedagogo/Professor, pois esta dimensão é essencial no ato de educar e esse ato não deve se restringir à transmissão de informações ou direcionamento de um caminho tido como correto pelo professor. Deve existir, a meu ver, o entrelaçamento entre os aspectos social, cultural, cognitivo e também afetivo e emocional, como o expressa Habermas (1987) ao tratar da razão estético-expressiva, alijada do contexto educacional escolar em todos os seus níveis, o que repercute diretamente no Currículo de formação do pedagogo. (LIMA JR., 2007).

Emerge a necessidade de um novo pedagogo/professor, como diz Nóvoa (1991, p. 16): “[...] protagonista ativo na concepção e avaliação da formação.” A esse respeito, Tardif (2002, p.43) defende a necessidade de mudanças nas concepções de formação dos professores, deixando claro que os professores “[...] deveriam ter direito de dizer algo a respeito da sua formação profissional”, se a prática passa a ser transformadora faz sentido pensar em uma nova concepção de formação.

Na passagem da década de 1980 para 1990, teve início a chamada época de crise de paradigmas (paradigma refere-se a modelos e padrões que possibilitam compreender os aspectos da realidade, permite ser compreendido também enquanto constelação de valores, crenças e técnicas partilhadas pela comunidade científica), consequentemente, gerando as questões pertinentes à autonomia dos professores a se constituírem como sujeitos que vislumbravam outros olhares.

Os problemas subjacentes à formação do professor começaram a ganhar corpo. No contexto da educação brasileira, surge a necessidade de compreender a

formação do professor pesquisador. Nesse cenário, evidencia-se a formação do professor reflexivo, que pensa na ação e pensa a si mesmo na ação, um professor pesquisador da sua prática, uma vez que essa crise de paradigmas permite uma transgressão.

Com as mudanças e inovações dos anos 80, a função da educação passa a ser discutida. Questionam-se condições de trabalho e salários dignos para o Magistério, discussão que, segundo Balzan e Paoli (1988, p. 147), "[...] aconteceu a partir do final dos anos 1960 e início de 1970 de uma forma paradoxal, valorizando-se ao máximo a educação no discurso governamental", quando, na verdade, a destinação de recursos públicos para educação era bastante reduzida.

Aqui, vale lembrar Pimenta, (2002, p. 23), quando diz que "[...] nenhum candidato ou partido político ousa dizer que educação não é importante"; referindo-se ainda ao discurso governamental, ao mesmo tempo, Gadotti (1998) tecia críticas ao sistema educacional brasileiro, "a deterioração da educação" pelo capitalismo, estado burguês e pela privatização do ensino.

Segundo Cury (1982, p. 59), a formação do professor e, por conseguinte, o professor e sua prática foram sendo esvaziados dos seus instrumentos de trabalho: "[...] do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe agora, quando muito, uma técnica sem competência". Trato aqui também dos professores egressos dos cursos normais, mormente com a política de deterioração da escola pública engendrada pelo governo militar, que não dominavam o mínimo necessário para atuar nas séries iniciais.

Nóvoa (1992, p. 47) chama a atenção para a importância da formação continuada. Para ele, essa formação deve abordar três eixos: "[...] a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes, a escola e seus projetos". O primeiro eixo compreende uma formação que encaminhe, e viabilize a autoformação e o pensamento autônomo do professor. O segundo contempla a formação continuada, a apropriação dos saberes que são portadores. Quanto ao terceiro, segundo Balzan e Paoli (1988), é preciso mudar o contexto em que os professores intervêm.

Debates em torno das competências vêm sendo desenvolvidos desde essa época. Schon (1991 *apud* SANTOS, 1992) afirma que o processo de formação de profissionais, inclusive os professores, sofre grande influência do modelo da racionalidade técnica. Essa racionalidade está relacionada à influência do paradigma

técnico, em que a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para solução dos problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias.

A Universidade pública, por tradição, valoriza o trabalho do pesquisador e tem tendência a resumir a atividade do ensino à aplicação das teorias e técnicas, separando assim o trabalho docente em dois pólos, como se fosse possível separar o pensar do agir. Ora, a escola é um laboratório onde o professor pode refletir, diagnosticar, estruturar os problemas (espaço de ação-reflexão-ação), pesquisando e buscando novos conhecimentos para melhorar a sua prática.

O professor não deixa também de ser um pesquisador no contexto prático. Por outro lado, o modelo racional tecnicista reduz o trabalho docente ao fazer. Ao mesmo tempo em que, segundo Schon, há um equívoco nesse modelo. Ele desmistifica a ideia de que a pesquisa é uma coisa distante, não tangível ao professor; de acordo com Celani (1988, p. 159), "[...] o importante é desmistificar a pesquisa como algo de alcance de apenas alguns eleitos, de preferência situada na Universidade; nos cursos de mestrado, especialização, doutorado." O que falta ao professor é tempo, incentivo financeiro, acadêmico e reconhecimento da profissão, e, embora não mencionado até aqui, nos termos dessa teorização clássica da Educação em tempos modernos, implicação subjetiva nesta ou naquela direção.

Outros autores, nessa mesma linha, fazem sérias críticas à Universidade pelo desprestígio aos cursos de Licenciatura. A supervalorização dos cursos de bacharelado e a supervalorização da pesquisa fizeram com que a Universidade passasse a se ocupar, quase exclusivamente, com os cursos de pós-graduação, deixando para as Faculdades isoladas, públicas e privadas, que em sua maioria funcionam em condições precárias e com qualificação discutível, a responsabilidade pela formação de professores. Desta forma, a Universidade vem se omitindo diante de uma importante função: a formação de professores e profissionais para atuar em educação.

Como resultado de estudos, pesquisas, análises e diagnósticos Saviani (2006) nas Universidades e setores de governos realizados no País, nas duas últimas décadas do século XX, cresceu o consenso sobre a importância de se elevar a formação dos professores das séries iniciais ao ensino superior, o que acabou tomando corpo na proposta para o texto legal da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394/96). No entanto, o texto que passou a integrá-la, resultado de inúmeras

pressões, apenas em parte contemplou as demandas dos educadores, no que se refere à formação de professores para as séries iniciais.

Para Candau (1997), a formação continuada do professor parece um subproduto e não é tratada como prioridade na Bahia de 1990 a 2000. São dez anos e nesse período o pensamento educacional e os estudos sobre a formação do professor focalizam novos prismas, privilegiando-se a formação do professor-pesquisador. Com forte veemência, esses estudos trazem a denominação do "professor reflexivo", ressaltando-se a importância da práxis: o movimento dialético da relexão-ação. Esse perfil de professor nos encaminha para o pensamento de Santos (1995, p. 2-3):

> [...] atualmente, busca-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Busca-se estudar sua história profissional e sua história de vida, analisando como estas se cruzam. Busca-se conhecer como, durante a sua formação inicial (pré-serviço), ou antes dela, e através do exercício de sua profissão, o professor vai desenvolvendo um saber sobre seu ofício

Diante do exposto, compreendemos a importância da relação entre o coletivo e o individual, o que me encaminha a perceber que o papel do professor é bem mais complexo do que se pode depreender do senso comum, pois se entende o professor como um transmissor de conhecimentos. Durante a sua formação, seja inicial ou continuada, este profissional precisa refletir e compreender o próprio processo de construção da sua profissão.

A formação é um processo inconcluso que não se restringe à graduação, mas que permeia a prática profissional e as vivências desencadeadas em outros espaços. Em se tratando dos saberes, aqui tomados como ser professor, é de bom alvitre acrescentar que a formação sempre acontece por vias de tendências pedagógicas, que não propõem compreender o caminho a tomar e, nesse vazio, observamos que os sujeitos que dispõem de conhecimentos específicos, ou seja, os professores que formam outros professores não são autônomos para o estabelecimento de trocas, pessoais e grupais e, nesse momento, deixam de receber e dar contribuições que, muitas vezes, não integram sua ação docente a partir de sua realidade particular, seu campo perceptivo, seus domínios e saberes que, de uma forma ou de outra, integram a realidade educacional e confere-lhe dinamismo, função político-social, efetividade e não neutralidade.

Portanto, nesta breve descrição conceitual e contextual, vê-se que a subjetividade ou é omitida, ou considerada desprezível para a reflexão sobre o Campo Educacional e a Formação do Pedagogo/Professor, bem como na prática pedagógica e na construção do currículo. Desta forma, a ludicidade é vista apenas como brincadeira, não recebendo qualquer tratamento mais consistente e elaborado na consideração e aprofundamento nem na formação inicial, nem, mais ainda, como pretende a literatura do "ser professor"- ver o capítulo acima "De como ser professor: uma impressão da subjetividade".

Assim, essas questões também me levam a refletir sobre o cenário político que nos envolve e no qual se torna cada vez mais difícil falar com precisão sobre as funções exercidas pelos educadores/pedagogos/professores, pois vivemos em uma sociedade cada vez mais exigente, onde se espera destes profissionais respostas, muitas vezes impossíveis, para problemas incomensuráveis devido às suas condições de trabalho e de formação.

Nesse sentido, vivemos ainda em uma época de pouca credibilidade em relação à profissão; esta falta de credibilidade se constitui num entrave em relação à formação de uma profissão que data de eras passadas. Vale considerar, diante de tal afirmação, a importância de ser professor, e sua responsabilidade social. Como argumenta Tardif (2002, p.13), "[...] contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um objeto, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los".

De um lado, isso me leva a considerar que cada professor precisa saber elaborar e realizar efetivamente um projeto de ensino claro e adequado à prática profissional, em consonância com o mundo em que estamos vivendo. De outro lado, esta dinâmica social entremeando o processo pedagógico traz, subjacente à trama das relações sociais de poder, a trama dos "laços sociais", que conferem sentido e significado específico às relações sociais mais abrangentes e abstratas.

Assim, nesses desafios do social Pimenta (2002), torna-se necessário incluir os "laços sociais", uma vez que as relações sociais remetem apenas à velha base sociológica da economia, às questões de seus reflexos nos contextos pedagógicos, no papel social da profissão docente, mas, além disso, todas essas dinâmicas são permeadas de subjetividade, supondo não só o engajamento social, como também a implicação dos sujeitos nesses processos, sua razão de ser, seu modo expressivo como condição de manutenção ou subversão do *status quo*.

Neste sentido, é que posso falar de ética, enquanto responsabilidade do sujeito; enquanto modo específico de responder a isso, de ser e de estar singularmente nisso; assim, dinamizando-o e relativizando-o nessa micro dinâmica da subjetividade e da subjetivação. Este núcleo problemático é que se encontra incipiente nas reflexões pedagógicas e educacionais, que estão apoiadas numa sociologia crítica que enfoca o primado do modo de produção material e suas derivações humanas e sociais exclusivamente. Urge, portanto, pensar o *sócius* tanto como relações sociais quanto como laços sociais Maffesoli (2004), bem como as relações entre estes dois primados, a constituição simbólica da sociedade e, daí, o papel inalienável da subjetividade na sua fundação, reinvenção, dinamização. Esse núcleo de considerações, por sua vez, pode alterar profundamente, ampliando e atualizando, a compreensão da dimensão social da educação, da escola, da docência, da profissão de professor/educador.

A literatura pedagógica, de matriz tecnocientífica, ao tratar da Formação do Pedagogo, como já descrito acima, minimiza o problema fundamental da subjetividade. Necessariamente tem-se que levar em conta ações do sujeito que são inconscientes, aprofundando assim as reflexões pedagógicas que tratam apenas do sujeito epistêmico, relativo ao pensar consciente e diretamente ligado à ideologia da racionalização / racionalidade Habermas (1997), como se pode comprovar pelas bases teóricas e práticas que estruturam o currículo de formação do educador, com o qual se quer romper/subverter.

Sobre a ênfase dada à pesquisa, Ramalho (2004, p. 27), nesse contexto institucional da coisa relativa à docência e à formação docente, considero importante, tanto quanto a pesquisa, a necessidade de criação de contextos onde o ser possa se expressar com liberdade e responsabilidade, única forma possível de criação ético-estética. Inclusive, se quiser remeter esse mesmo fulcro às questões epistemológicas subjacentes à prática docente, posso dizer que também as pesquisas em educação merecem um profundo questionamento, porque sua ordem de saber e de realidade diferem da natureza do saber e da realidade dos objetos construídos na fronteira da racionalidade científica, o que supõe, em educação, romper com tal racionalidade. Abre-se, assim, mais este horizonte de aprofundamento em continuidade às provocações dessa pesquisa.

3.4.3 **Indicadores da subjetividade**

Essa tese trata das contribuições teóricas do campo da ludicidade para o Currículo de Formação do Pedagogo Professor que, a meu ver, carece ainda de indicadores para fundamentar uma formação lúdica no âmbito da institucionalidade da prática pedagógica, especificamente na Bahia. Tendo em vista que o lúdico pressupõe um estado de prazer, o desejo. Convém agora trazer a questão movente dessa pesquisa para adentrarmos no campo da subjetividade. Como se faz presente a subjetividade nos currículos do Curso de Pedagogia?

Mais uma vez, trago o conceito de currículo, conceito eivado de abordagens que, de certa forma, demonstra quão é difícil e profundo dizer, afirmar o seu significado. Busquei também esmiuçar, detalhar e me fazer compreender acerca do pensar sobre tal processo, pois não o vejo como adereço no campo educacional; entretanto, o currículo, na maioria das vezes, é entendido apenas como elenco de disciplinas, listagens de conteúdos, ou tudo que se faz em determinado curso ou na escola, ou ainda como artefato cultural, sem considerar o dinamismo da subjetividade dos sujeitos que o vivenciam.

Valho-me desse entendimento para subverter a ordem posta ou imposta nesses dizeres e fazeres e sirvo-me da compreensão de professores, estudantes e outros que não adentraram a academia, ao tempo em que trago as palavras de Guattari (2011), pois aqui está o corte-bifurcação. Quando evoco essas palavras, não faço alusão às Três Ecologias[25], igualmente, referimo-me à cisão no que tange ao currículo. Ao mesmo tempo, seus dizeres abrem brechas para outras possibilidades de investigação, de jogar o jogo que não é dito, nem se expressa através de palavras.

Tal redundância é proposital para afirmar e confirmar a subjetividade existente no currículo como processo vivencial, território, espaço de poder. Essas afirmações ainda me autorizam a questionar: sendo o currículo um processo não linear, de idas e vindas, contradições, conceitualizações e reconceitualizações, como compreendê-lo sem invocar a subjetividade? Que lugar ocupa, por exemplo,

---

[25] AS TRÊS ECOLOGIAS Ao registrar três ecologias - a do meio ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade humana, Guattari manifesta sua indignação perante um mundo que se deteriora lentamente.

as ações dos sujeitos envolvidos na construção do currículo no âmbito coletivo e individual?

Face aos questionamentos acima, teço considerações sobre a subjetividade visto que nada está pronto, nada está respondido. Vou apostando, jogando no baralho da própria subjetividade, arrumando e desarrumando as cartas, atenta às vozes silenciadas pelas desigualdades, discriminações de raça, credo religioso, gênero e orientação sexual. Para tal, não se pode ficar preso ao paradigma da ciência clássica, a “cultura da morte” como afirma Lima Jr. (2012).

Não posso escrever sobre subjetividade sem buscar um aparato teórico que respalde as afirmações citadas. Entendo o pesquisador como alguém que tem voz, entretanto precisa ter humildade para se firmar teoricamente, beber na fonte, respeitar a ancestralidade; em determinados momentos tornar-se criança para tecer os ensinamentos.

Sendo assim, inicio a descrição sobre subjetividade com um fragmento do pensamento de Lacan (2005, p. 58): ”[...] As pessoas não percebem muito bem o que querem fazer quando educam. Tentam, assim mesmo, ter uma pequena ideia, mas raramente refletem sobre ela.” Apesar de ainda estar iniciando nas leituras sobre a Psicanálise, escrevi em breves linhas sobre a subjetividade no currículo, bem como na ludicidade. Caminhar por essas vias, faz-se necessário e direi porque: educar significa lidar com o outro, compreendê-lo, dialogar nas diversas linguagens (cultura, religião, sexualidade, respeito, relações interpessoais) e tais elementos fazem parte do subjetivo de cada um. Refletir deve se presentificar nas ações de quem educa e a subjetividade também se manifesta no ato de educar.

Diante do exposto, entendo a subjetividade como algo inerente ao sujeito que não se demonstra nem se mensura, apenas observa-se nos seus atos e reações e sendo o currículo construído por pessoas para pessoas, ele não pode ser linear, determinado, visto que está impregnado de ações subjetivas. Da mesma forma, o campo da ludicidade, considerando ainda que nessa pesquisa trouxe a formação do pedagogo, daquele que se propõe a ensinar. Aqui questionamos: como ensinar em meio a tantas variáveis, tais como: tempo de aprender, espaço para aprender, saberes, o não dito, a inexistência do sujeito suposto saber? Como construir um currículo sem pensar nessas variantes? Seria a ludicidade um via para melhor entender essas variáveis?

Chamo a atenção para a construção das ementas dos cursos e, nessa pesquisa, para o curso de Pedagogia. São ementas construídas por sujeitos professores que, a nosso ver, precisam compreender, interpretar as considerações, situações propostas em tais ementas. Ademais, devem estar situadas, e estar situado implica em indisciplinar-se, inquietar-se, desapegar-se, despir-se dos pré-conceitos; pensar o currículo aprofundando-o com "múltiplas referências" (MACEDO, 2007), compreender que estamos em outro momento da civilização.

Tendo em vista o entendimento sobre subjetividade em parágrafos anteriores compreendo que a mesma não se explica, ratificamos Ela está sempre em aberto, em processo, responde perguntas sem verbalizar; ao mesmo tempo, traz dúvidas, questionamentos, todos esses elementos dão um caráter criativo ao currículo. Ressaltamos a importância de considerar a subjetividade como reflexão própria, curiosidade, questionamento, abertura, confrontação. Nesse sentido, Lima Jr (2005) afirma que, do ponto de vista institucional, a *construção do currículo (*grifo nosso) trata de um processo de luta, pois o poder hegemônico está confinado na razão científica, que impregna o discurso e a prática curricular.

Nesse processo de luta, a subjetividade exerce um papel importante: possibilita subverter os "pilares da certeza" Gomes e Rey (2005) apresentados nas teorias tradicionais do currículo. Ao reportar-me ao título dessa pesquisa "Contribuições Teóricas do Campo da Ludicidade no Currículo de Formação do Pedagogo" entendi a imbricação do currículo com a ludicidade, considerando que a ludicidade é sempre anterior à sua manifestação, é consequência de uma ação que ocorre como resultado de uma condição lúdica, não está apenas relacionada ao sujeito epistêmico, mas num processo de dentro para fora, ou seja, subjetivo.

3.4.4 **Indicadores para o desafio da formação do Pedagogo professor**

As considerações levantadas até aqui me conduzem diretamente à prática social do pedagogo, às contradições inevitáveis da pretensão de se encontrar e estabelecer uma identidade para a profissão e também para o ser professor, cujo mal reinscreve a necessidade de admitirmos sua irredutibilidade à uma representação conceitual, com vistas a colocar na condição do sujeito a possibilidade de expressão significativa e real desta função, desta instituição que é social, histórica e também um significante subjetivo.

Neste sentido, admiti-lo é condição para considerar a autonomia do sujeito e seu papel e potencial de construção/ressignificação permanente da profissão, em face de sua natureza ontológica – implicando o ser professor. Desta forma, levar em consideração seu caráter dinâmico, relativo, de devir, de incompletude; seu caráter humano e subjetivo, apostando na ação criativa dos sujeitos como base para sua recriação, reinscrição no complexo jogo das necessidades e possibilidades humanas que implicam transmissão, iniciação, preparação, elaboração de respostas, de compartilhamento existencial, de humanização.

A humanização, como dinâmica e uma conquista, implica um aspecto educacional da ordem do saber e da autonomia. Contudo, vislumbro aqui não esse caráter pragmático imediato, mas o processo de formação do pedagogo/professor e do educador, uma vez que as políticas, os programas e os currículos de formação destes profissionais, por razões não aleatórias, são ou omissos ou incipientes – incipientes no que tange às bases necessárias para a compreensão e prática deste nível de participação na instituição docente, da profissão docente, pedagógica, educacional.

Não há, pois, como negar o excesso de humanidade na constituição de uma determinada profissão, como na docência, no ser professor, no ser educador. Isto por si mesmo chama ao cenário teórico-prático, político-ideológico, socioeconômico, histórico-social da profissão e do ser docente, o registro da subjetividade a ser ainda deslindado em nossos processos formativos.

Aqui a questão da expressão de si é mais fundamental do que a mera abordagem de seu caráter social, como se fosse independente e separado do caráter ontológico, pessoal e subjetivo. Não se trata mais ou unicamente de uma abordagem do “socius” em educação, mas do “eu” no processo educacional e de como ele se inscreve e se apropria ativamente deste outro caráter e seus correspondentes. Na base e no termo, cada pessoa, cada profissional responde pelo seu posicionamento nestas famigeradas instâncias.

Importa, portanto, justificar a necessidade de abordar o currículo de formação do professor porque, ao considerar a subjetividade, e nela questões recorrentes de valor, razão de ser, ludicidade, desejo, imaginário, entre outras.

Na prática docente e na construção deste objeto no campo educacional, torna-se imprescindível abordar outras bases teóricas e outros procedimentos práticos, os quais não estão contemplados nos Programas, nos Cursos e Currículos

de formação do pedagogo/educador. Isto tendo em vista problemas em torno da relação entre: saber-conhecimento; pensamento consciente e inconsciente; identidade-singularidade-diferença; uniformidade-universalidade; formalização e irredutibilidade do objeto; paradigma e pluralidade; instrumentalidade material e simbólica; saber, conhecimento e verdade; sujeito epistêmico e sujeito subjetivo (ontológico); entre outras questões teóricas fundamentais.

Cabe, assim, no interior dessas provocações, traçar e assumir estes indicadores de possibilidades para que as pesquisas educacionais busquem criar novas expressões curriculares para a Formação do Educador. Cito aqui, como exemplo, a pesquisa "Contribuições Teóricas do Campo da Ludicidade na Formação do Pedagogo"[26], que procura deslindar as contribuições do Campo da ludicidade para o currículo de formação do educador, no curso de Pedagogia.

Demonstrei, aqui, ser contraditório que a ênfase da formação recaia na docência, na função e no papel do professor, uma vez que em se tratando de uma práxis complexa, dialética multifacetada, plural, dinâmica, a educação, inevitavelmente, abrange no mínimo três elementos constitutivos, que são o professor (docência), os educandos (aprendizagem) e o conhecimento (conteúdo), podendo também fazer circular os sujeitos em relação às funções em níveis e aspectos diferentes. Como, então, abordar curricularmente esta abrangência mais relacional? Eis uma das questões cruciais para o currículo uma vez que estamos num contexto epistemológico que atinge níveis complexos de relação, o hiper-relacional, a rede, a ecosofia (GUATTARI, 1990), a inscrição deste processo formativo e de seu objeto nos três registros da ecologia do social, da ecologia ambiental, da ecologia mental, e de suas relações compreendidas e elaboradas numa abordagem ambiental, isto é, eco-lógica. (GUATTARI, 1990).

Explicitei, assim, a impotência da educação, da docência, da pedagogia, submetidas à racionalidade científica, muito propalada como uma condição crítica para o pensamento pedagógico e educacional (SAVIANI, 1994), mas que há muito denunciada como racionalidade instrumental e ideológica ao capitalismo. (HABERMAS, 1997).

---

[26] No transcurso da pesquisa, propus: Compreender a relação existente entre ludicidade, formação docente bem como sua inserção no currículo de Pedagogia, através da análise do Projeto do Curso de Pedagogia do Campus XV-Valença – UNEB, incluindo as matrizes curriculares.

4 **LÚDICO, LUDICIDADE: desvelando conceitos**

4.1 CONCEITO DE LUDICIDADE

Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigada a ser feliz
E você era a princesa
Que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
E andava nua pelo meu país

CHICO BUARQUE

Para conceituar ludicidade, faz-se necessário, a priori, ter uma postura lúdica diante da vida. Mas o que significa ter uma postura lúdica? Penso que, inicialmente, é exercitar o conhecer-se é ser “rei, bedel e também juiz”, transitar por diversos caminhos sem perder de vista a importância da plenitude humana conforme aponta a décima quinta carta a seguir.

Trago nesse texto uma citação que diz respeito ás diz respeito às Cartas[27] sendo esse trecho da décima quinta que Johann Christoph Friedrich Von Schiller[28] escreveu ao seu amigo Körner.

Na décima quinta carta, os gregos são pensados como os mestres dessa concepção de plenitude humana como jogo, por terem feito "[...] desaparecer da fronte dos deuses ditosos tanto a seriedade e o trabalho, que marcam o semblante dos mortais, quanto o prazer iníquo." O ócio e a indiferença caracterizavam o divino como a existência mais sublime, verdadeiramente livre.

Na concepção das Cartas, o homem deve "jogar" com a beleza, porque pelo impulso lúdico se alcança a plenitude de uma harmonia da "dupla seriedade" do dever (lei, moral) e do destino. “Impulso”, logo, real, subjetivo, ato expressivo. O lúdico não pode ser dito por um conceito ou representação simbólica. Como o

---

[27] As Cartas sobre a educação estética do homem (1795). Eram documentos utilizados para vencer "antagonismo" em relação às tendências nostálgicas do Classicismo. Esse paradoxo só começa a ser esclarecido a partir da retomada da comparação entre antigos e modernos, através das referidas cartas diziam sobre o contraste entre a arte grega e a moderna, o impulso lúdico a estética e a beleza.

[28] Johann Christoph Friedrich von Schiller, importante poeta, dramaturgo e filósofo alemão, interessado sobretudo na Estética, faleceu jovem, mas deixou poesias e peças teatrais e escritos que marcaram a literatura e a filosofia alemãs.

“gozo”, é também um dos nomes do Real (Lacan *apud* Santana, 2012). Tal afirmação traz novas reflexões para Pedagogia.

Johann Christoph Friedrich Von Schiller era filho do médico e oficial militar Johann Caspar Friedrich Schiller e de Elisabeth Dorothea, nascida Kodweiss. Frequentou a Karlsschule (Escola Militar) de Stuttgart, cuja exigência de disciplina e falta de liberdade o marcou para toda a vida. Suas escapadas da área da escola lhe valeram várias punições disciplinares. Por concessão do pai, pôde estudar Medicina em vez de Direito. Importante poeta, dramaturgo e filósofo alemão, interessado, sobretudo na Estética, deixou poesias e peças teatrais. Conforme descrição acima, se vê que o lúdico não se fez presente nem a plenitude da harmonia marcou a vida desse personagem.

Tal personagem não conseguiu jogar com a beleza e alcançar a plenitude através do lúdico embora vivesse numa época em que a cultura apontava para uma postura que se assemelhava a do homo *ludos* ao ceder espaço a uma fronte mais descontraída e, quem sabe, uma contemplação mais preguiçosa. Nesse momento, me reporto a essa pesquisa ao tempo em que questiono: por que escrevo? Por que lúdico? Convém dizer que escrevo não por uma obrigação acadêmica, mas dentro de uma postura lúdica, por me sentir envolvida com o tema em questão, “o lúdico”, pelo sentimento de pertença a esse tema, considerando a trilha pessoal e profissional, ao tomar fatos que marcaram minha história da formação do professor/ da professora tais como: a exigência e a falta de liberdade, impostas pela formação que não permitiu desprender-se, distanciar-se, clarificar as ideias, mergulhar em sua reflexão para revelar o que é irreconhecível para si próprio e tomar conhecimento de si.

Parafraseando Sneyders (1996), compreendo que a Pedagogia, ao invés de manter-se como sinônimo de teoria de como ensinar e de como aprender, deveria transformar a educação em desafio, em que a missão do mestre é propor situações que estimulem a atividade reequilibradora do aluno, construtor do seu próprio conhecimento e, acrescento: a educação deve contribuir no sentido de viver ludicamente; isso significa uma forma de intervenção no mundo, indica que não apenas estamos inseridos no mundo, mas, sobretudo, que somos ele. Noutras palavras, portanto, não há mestre!

Logo, conhecimento, prática e reflexão são as nossas ferramentas para exercermos um protagonismo lúdico ativo, pois o homem é um ser em constante mudança; não é uma realidade acabada. Por esse motivo, a educação não pode arvorar-se do direito de reproduzir modelos e, muito menos, de colocar freios às possibilidades criativas do ser humano, original por natureza.

Descrevo, nesse capítulo, o conceito de ludicidade. Em princípio, convém aferir que entendo a ludicidade como elemento fundante na formação do pedagogo/professor, considerando-a enquanto necessidade que todo ser humano tem de conviver em grupo com inteireza, de maneira prazerosa. Necessidade de ser no mundo como um saber sobre o real, que deriva de um ato expressivo. Sem ludicidade, não há existência, já que um dos nomes do Real é também gozo. (LACAN *apud* SANTANA, 2012).

Os estudiosos sobre a ludicidade se referem e conceituam o lúdico como inerente à vida e afirmam sobre sua importância no cotidiano do ser humano ao que acrescento, parafraseando o cancioneiro popular e ao mesmo tempo indo de encontro, ser feliz deve ser um direito e não uma obrigação. Inicialmente, é pertinente explicar o sentido etimológico do termo lúdico: é derivado de *ludus*, que no latim está associado às brincadeiras, aos jogos de regras, à recreação, ao teatro, às competições, contudo não se encerra na etimologia. A palavra ainda pode ser definida como uma necessidade básica do ser humano, que faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, transcende o visível, contribui para o amadurecimento emocional; confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao movimento espontâneo.

Com ênfase ao trabalho pedagógico de valorizar o "jogar", explorando a ludicidade das atividades, surge a expressão "Educação Lúdica". O termo ludicidade surge desde o século XVI. Naquela época, o que estava em evidência era o termo jogo, mas, ao longo destes quatro séculos, o jogo vem perdendo seu espaço e a nomenclatura atividade lúdica ou ludicidade, com suas particularidades, ganhou e vem ganhando amplo terreno principalmente no século XIX, marcado pela Revolução Francesa, pelas inovações pedagógicas. Ressalto que o lúdico ganha mais espaço no século XVIII, momento em que a família rompe com antigas formas de educação e cria novos meios para estar mais próxima de suas crianças.

Compreendo que o jogo e a brincadeira são experiências vivenciais prazerosas. Assevero que desde a Antiguidade, fala-se sobre atividades lúdicas, ou

seja, a ludicidade já vinha à tona através do brinquedo ao se tornar um meio, um instrumento para potencializar a aprendizagem. O filósofo Aristóteles já relacionava o estudo ao prazer. Ao tempo em que classificou os vários aspectos do homem, dividiu-os em *homo sapiens* (homem que conhece e aprende), *homo faber* (o que faz e produz) e *homo ludens* (o que brinca, o que cria) – ludicidade tem relação direta com a estética.

Tomás de Aquino, na Suma Teológica II-II, 168, 3, ad3, situa o lúdico nos próprios fundamentos da realidade e no ato criador e afirma: o brincar é necessário para levar uma vida humana, como também é no brincar que encontra a razão mais profunda do mistério da realidade, isto porque o lúdico está relacionado com o modo de gozo do sujeito que estrutura sua subjetividade, isto é, seu ser-no-mundo. Vê-se a noção de brincar associada à noção do sagrado, fato confirmado por Huizinga (2000) quando corrobora com o pensamento tomista sobre o lúdico ao afirmar que a cultura primitiva, como um domínio lúdico, abre caminho para uma compreensão mais direta e mais geral de sua natureza de jogo e associa-se naturalmente à do sagrado.

Isto tem uma particular importância porque no Divino e no Sagrado o Real contém toda Verdade, coincidindo reciprocamente. Logo, o Real com o nome de lúdico implica o Real, que é Divino, e, portanto, como vivência humana, só pode se dá relativamente, como saber, como verdade relativa e não a Verdade ou Toda verdade, mas um saber expressivo singular neste Lugar Sagrado como Verdade. Mais uma vez, por esta abordagem, o lúdico só pode se dá como expressão e ato subjetivo, de forma que sua verdade remete ao lúdico em cada sujeito, algo original, processo gozoso e criador, onde o sujeito aparece, onde a linguagem e o simbólico não dizem o Real, o Sagrado e o Divino[29].

Tendo em vista que lúdico, segundo Huizinga (1971), significa “ilusão, simulação”, então podemos dizer, ao destacar assim o objeto lúdico, que o adulto também se utiliza dessa vazão quando procura viver com “inteireza”, prazerosamente e o *homo ludens* assim procede quando brinca cria e recria. É notória no pensamento desse autor a amplitude deste conceito, tornando-se um fenômeno cultural conservado em memória e fixado em nossa tradição, com raízes

[29] Considerações de Arnaud Soares de Lima Junior, em sessão de orientação de 30.04.13, baseado em Lacan (*apud* LIMA JR., 2012; SANTANA, 2012).

em todo o processo de humanização do homem, valorizado pela ludicidade e pela estética.

Para Brougère (1995), no período histórico de Rousseau não era aceitável atribuir valor a comportamentos espontâneos originados pela própria criança, o que desvalorizava os atos lúdicos e, consecutivamente, a existência das práticas lúdicas. Já durante o Romantismo, Brougère (1995) afirma que houve a exaltação e valorização dos comportamentos naturais das crianças pela sociedade, pois se enxergava neles uma verdade maior que aquelas provindas da razão por meio dos conhecimentos já constituídos. Nesse período, a sociedade passou a compreender a sociabilidade como destruidora de qualquer espontaneidade existente nas pessoas. Assim, houve uma total reavaliação do conceito de ludicidade, a qual passa a ser entendida como o "comportamento por excelência da criança."

Todavia, tenho conhecimento, através de estudos realizados por Kishimoto (1990) que a prática de aliar o jogo aos primeiros estudos parece justificar o nome de *ludos*, atribuindo às escolas a responsabilidade pela instrução elementar, semelhante aos locais destinados a espetáculos e prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito.

Freinet (1998) ensina que a dimensão lúdica é um estado de bem-estar, significa exacerbar a necessidade de viver, de subir, perdurar ao longo de tempo. Atinge a zona superior do ser e só pode ser comparada à impressão que se tem, por uns instantes, de participar de uma ordem superior cuja potência sobre-humana nos ilumina.

Para Luckesi (2000), o conceito de ludicidade está irremediavelmente ligado à experiência pessoal de cada um, vivida em toda a sua plenitude, "[...] é representada por atividades que propiciam experiência de plenitude e envolvimento por inteiro, dentro de padrões flexíveis e saudáveis." No entanto, qualquer que seja essa atividade, ela deverá estar liberta de críticas, julgamentos e preconceitos. Entretanto é bom acrescentar ainda que ao invés de plenitude o lúdico é um dos momentos em que se toca o Real, mas isto significa também não poder dizê-lo e vivê-lo plenamente, porque ele não se esgota e não cessa de não se inscrever, bem como não cessa de não calar. O lúdico é um momento do real enquanto gozo. Só há ludicidade quando há gozo, por sua vez quando algo do Real se articula singularmente. Embora inesgotável, por isso mesmo, este ato/momento implica criação, originalidade e singularidade e, saber no lugar da verdade (lúdica).

Chegando até aqui, isto exige que não se queira explicar o lúdico/ludicidade, mas vivê-lo tão só. O desafio pedagógico e para a Pedagogia é suportar e aceitar este silêncio pragmático e epistêmico[30].

4.2 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO

Assim como o homem não é exclusivamente matéria nem exclusivamente espírito, como visto acima, a consumação de sua humanidade não pode ser mera vida nem mera forma, ela deve ser "forma viva", criada pelo impulso lúdico.

Corroboramos com esse pensar e acrescento que o ser humano está em constante mudança; embora nasça completo não é uma realidade acabada. Por esse motivo, a educação não pode autorizar-se na construção de modelos únicos e totalizantes e, muito menos, de colocar limites às possibilidades criativas do ser humano, originais por natureza. Nesse sentido, a pedagogia pode transformar a educação em desafio de forma que educar passe a ser exercer a criatividade, no sentido de repor o ser humano em sua evolução histórica e abandonando de vez a ideia de que aprender significa a mesma coisa que acumular conhecimentos sobre fatos, dados e informações isoladas numa autêntica sobrecarga da memória. Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, tendo em vista a autonomia do sujeito no seu ato expressivo e, neste caso, lúdico.

A educação deve possibilitar ao sujeito uma viagem na qual ele caminhe como elemento fundante na formação do professor/educador, considerando-a enquanto necessidade que todo ser humano tem de conviver em grupo com inteireza, de maneira prazerosa, bem como de se conhecer, para poder conhecer o outro. Isso proporcionará uma nova consciência conforme afirma Laville e Dionne (2005, p. 113) para entender os prazeres e os sofrimentos do “ser professor”. Entretanto, observo que o exercício da prática educativa/pedagógica se mostra contrário e resistente a interligar sensibilidade e conhecimento nos processos de ensino-aprendizagem, mantendo posturas que aniquilam as capacidades

[30] Considerações de Arnaud Soares de Lima Junior, em sessão de orientação de 30.04.13, baseado em Lacan (*apud* LIMA JR., 2012; SANTANA, 2012).

plurissensoriais do conhecimento, referidas por Assmann (2004) como potencializadoras da fruição do pensar do cérebro/mente,

Para tanto, é preciso caminhar para si, que significa colocar-se na condição de aprendente, significa estar atento ao movimento de ir e vir dentro dos diversos espaços de aprendizagem; aprender com suas próprias experiências; nesse sentido, o sujeito torna-se responsável pelas escolhas que faz e questiona-se acerca dos seus saberes, chegando inteiro, isto é coerente consigo mesmo, em si mesmo. Estar/ser por inteiro significa ter uma postura lúdica frente a esse conhecimento, e ser coerente consigo mesmo, com seus próprios desejos e modo de ser, implicando-se e responsabilizando-se por seus atos expressivos, que são também, de certa forma, atos lúdicos originais porque implicam gozo do sujeito.

Lembro, então, de Soares (2001, p 28) quando afirma: "[...] Olho para trás e observo o bordado. Não é um risco harmonioso." Os riscos são tortuosos sugerem ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

A ideia de estudo com prazer provém da época de Platão e Aristóteles e foi se adaptando às várias concepções e aos interesses e necessidades da sociedade vigente. Desta forma, a ludicidade exerceu papel e funções específicas de acordo com cada momento histórico. Teve funções e papéis irrelevantes, pois esteve vinculada à educação de forma descontextualizada com o objetivo de facilitar a transmissão de conhecimentos, ajudou na educação dos filhos, principalmente das mães operárias, mas, atualmente, tem um papel relevante, pois é uma das maiores dinâmicas que a criança tem para formar seus conceitos, seus conhecimentos, conhecer o mundo e integrar-se a ele, através da sua autoexpressão.

Entendo, pois, que educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente. Deste ponto de vista, do ponto de vista lúdico, educar pode ser um ato consciente e planejado para que o educando seja engajado e feliz no mundo[31]. Assim, educar implica seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer, mais que isso para o "prazer de ser". É resgatar o sentido da palavra "escola" como local de alegria, prazer intelectual, prazer humano, satisfação e desenvolvimento pessoal.

[31] Mundo ou Mundanidade, no sentido de Freire (1993) e de Arendt (2003), significa tudo o que existe em razão da ação do ser humano, em geral e individualmente, nos primados materiais e simbólicos, ou mesmo materiais-simbólicos, já que não se dão separadamente, mas como uma unidade complexa. Isto supõe a originalidade de cada ser-pessoa neste processo de constituição do Mundo e de si mesmo ao constitui-lo.

Para atingir esse fim, é preciso que os educadores e pedagogos repensem o conteúdo e a sua prática pedagógica, substituindo a rigidez e a passividade pela vida, pela alegria, pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, compreender e reconstruir o conhecimento e as relações humanas dentro das práticas educativo-pedagógicas. Almeida (1995, p. 41) ressalta:

> A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

A escola necessita repensar quem ela está educando, considerando a vivência, o repertório e a individualidade, pois se não os considerar, dificilmente estará contribuindo para mudança e desenvolvimento humano e intelectual de seus alunos. A negação do lúdico pode ser entendida como uma perspectiva geral e, desse ponto de vista, está diretamente relacionada com a negação que a escola faz da criança, com o seu desrespeito, ou ainda, o desrespeito à sua cultura e à sua subjetividade.

4.3 O LÚDICO COMO PROCESSO EDUCATIVO

Convém dizer que não é repetitivo compreender que o lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus”, isto é “jogo”. Mas, restringi-lo a isso seria um equívoco, ou seja reduziria um estado do ser, que é algo subjetivo, a apenas um dos aspectos relacionados com o lúdico e a ludicidade, que a um estrutura cultural de um jogo qualquer, e seu significado limitado apenas ao jogar, brincar, movimentar. Mas, como explicado até aqui, o termo lúdico hoje é definido como uma necessidade básica do ser humano, algo que faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, que transcende o visível e está além daquilo que podemos ver/observar, pois não é palpável. Dessa forma, entendo e proponho a ludicidade como elemento do saber sensível, fundante na formação do educador, do pedagogo e do professor, considerando-a enquanto necessidade que todo ser humano tem de conviver em

grupo com inteireza, de maneira prazerosa, bem como de se conhecer, para poder conhecer o outro.

Dessa forma, Marcellino (1990) defende a reintrodução das atividades lúdicas na escola. A afirmação do autor nos leva a pensar que o lúdico além de ser um estado de prazer é um direito que a criança tem de viver o seu tempo, seus momentos, sonhos e fantasia, ou seja, sua condição infantil. Dentro em breve, essa criança será um adulto e o que fazer com sua subjetividade que não teve chance de ser vivida quando criança? Entendo, portanto, que esse direito não significa a aceitação de que a criança habite um mundo autônomo do adulto, tampouco que deva ser deixada entregue aos seus iguais, recusando-se, assim, a interferência do adulto no processo de educação. Os estudos da Psicanálise demonstram, entre outros, o autoritarismo que impera entre as crianças. A intervenção do adulto não precisa ser necessariamente desrespeitada contanto que, ao intervir, o adulto respeite os direitos da criança. Além disso, na via psicanalítica, no seu direito de expressão, a própria criança demanda um laço amoroso com o adulto, a fim de poder alienar-se e desalienar-se neste real que lhe é externo e, com esse ato-saber, poder advir ela mesma como ser e como ser-sujeito. Logo, o adulto não pode eximir-se dessa função de relação, sob pena de condenar a criança a não constituir-se em sua condição humana inerente[32]. Isto está relacionado àquilo que se diz em educação como “construção da autonomia”.

Nesta perspectiva, a proposta me remete a pensar numa ação educativa que considere as relações entre a escola, a ludicidade e o processo educativo como um dos caminhos a serem trilhados em busca de um ser/estar no mundo de forma diferente, bem como ser/estar nos processos educativos e pedagógicos de forma diferente. Por isso, vejo como positiva a presença do jogo, do brinquedo, das atividades lúdicas nas escolas, nos horários de aulas, como técnicas educativas e como processo pedagógico na apresentação dos conteúdos, desde que se recupere toda esta profundidade aqui apresentada em torno da compreensão do lúdico, da ludicidade e de seus potenciais a partir do lugar que a subjetividade ocupa em seus dinamismos fundamentais.

As vivências cotidianas, aliadas ao pensamento de alguns teóricos, como Marcellino, Sneyders, Piaget e Vygotsky, Lima Jr., permitem aprofundar as reflexões

[32] Orientação com Arnaud Soares, em 30/08/13, tratando sobre as contribuições da Psicanálise para a compreensão da Criança ou da Infância, com referência às Obras Completas de Freud.

e fazer alguns questionamentos: o saber derivado da ludicidade implica uma escola mais autônoma e democrática? Dar condições para a ocorrência da alegria, da festa, dentro dos limites da escola, e até mesmo nos horários de aula, e propiciar assim a vazão do real subjetivo implícito no ato lúdico, tem relação com a "alienação do sujeito", normalmente atribuída a tudo o que não trata diretamente de questões políticas, sociais, culturais, dentro da escola, ou mesmo dentro do currículo que forma o educador, o pedagogo e o professor?

O jogo e a brincadeira são experiências vivenciais prazerosas. Assim também a experiência da aprendizagem tende a se constituir em um processo vivenciado prazerosamente. A escola, ao valorizar as atividades lúdicas, ajuda a criança a formar um bom conceito de mundo, em que a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados.

Enquanto a aprendizagem é vista como apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto sociointeracionista, o brincar é a apropriação ativa da realidade por meio da representação. Desta forma, brincar é análogo a aprender.

Distante dos avanços em todos os campos e das mudanças tão rápidas em todos os setores, é preciso buscar novos caminhos para enfrentar os desafios do novo milênio e, neste cenário que se antevê, será inevitável o resgate do prazer no trabalho, na educação, na vida, visto pela ótica da competência, da criatividade e do comprometimento.

Assim, o trabalho, a partir da ludicidade, abre caminhos para envolver todos numa proposta interacionista, oportunizando o resgate de cada potencial. A partir daí, cada um pode desencadear estratégias lúdicas para dinamizar seu trabalho que, certamente, será mais produtivo, prazeroso e significativo, conforme afirma Marcellino (1990, p.126): "[...] É só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender." É por intermédio da atividade lúdica que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ela se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver como um ser social. Além de proporcionar prazer e diversão, o jogo, o brinquedo e a brincadeira podem representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo da criança. Assim, uma atitude lúdica,

efetivamente, oferece aos alunos experiências concretas, necessárias e indispensáveis às abstrações e operações cognitivas.

Posso dizer que as atividades lúdicas, os jogos, permitem liberdade de ação, pulsão interior, naturalidade e, consequentemente, prazer que raramente são encontrados em outras atividades escolares. Por isso, necessitam ser estudados por educadores para poderem utilizá-los pedagogicamente como uma alternativa a mais a serviço do desenvolvimento integral da criança.

Apesar das reflexões educacionais e pedagógicas tratarem, em geral, o lúdico e a ludicidade relacionados com o prazer, quero introduzir uma problemática, a fim de contribuir com seu aprofundamento, que se refere a sua relação mais basilar com o gozo do sujeito, o qual se expressará na ordem do sintoma como prazer ou desprazer. Assim, o lúdico e a ludicidade tornam-se fundamentais pelo fato de inserirem em qualquer dinâmica humana, mormente, as dinâmicas pedagógicas e educativas, o real do sujeito do gozo. É a partir desta condição/real que o sujeito pode gerar mudanças, originalidade, criações, entre outros, os quais estão ligados a sua condição ontológica, que é lúdica, ou seja, é relativa ao seu saber de gozo. Com isto, torna-se relativo que o lúdico e a ludicidade sejam exercidas num jogo, num trabalho ou numa atividade qualquer, pois, neste caso, a ênfase desloca-se dos meios e das estratégias para a condição inerente do sujeito. A meu ver, para efeito desta tese, é esta problemática que necessita de um tratamento mais significativo e mais coerente no Currículo dos profissionais da educação e/ou da pedagogia.

5 CURRÍCULO: contextualização conceitual e provocações a partir do campo da ludicidade

Este extrato aborda o lugar conceitual a partir do qual eu considero o currículo, a saber, a abordagem proposicional e hipertextual (LIMA JR., 2005), pelo fato dela considerar o currículo como um processo especificamente relacionado com o conhecimento e com a epistemologia, e é este núcleo que irei provocar e traçar indicadores a partir do lúdico e da ludicidade. Iniciarei considerando o trabalho pedagógico e docente do ponto de vista de suas bases curriculares de formação.

O trabalho docente, conforme cunharam Tardif e Lessard (2005), é um trabalho de interações humanas. Ratifico que lecionar nunca foi uma tarefa fácil e com a massificação do ensino, surgiram novos problemas nomeadamente: a heterogeneidade da maioria das turmas em termos de raça, cultura, condições materiais de vida, interesse e ritmos de aprendizagem. Tais aspectos, muitas vezes, não são considerados no currículo de formação deste profissional. Optar pela carreira docente, atualmente, só pode ser considerado um verdadeiro *ato de coragem* ou de verdadeira escolha. Quem sabe? A carreira de docente é, no entanto, um verdadeiro desafio, considerando as novas exigências acrescentadas ao trabalho do professor e/ou do pedagogo e do educador na sociedade contemporânea.

É premente dizer, ou melhor, realizar uma reflexão em torno do currículo, uma vez que falamos sobre ele, na maioria das vezes, como algo estático, sem vida. Entendo que o currículo se faz tão presente que se constitui uma proposta de vida, exatamente por impregnar-se tão profundamente na história de homens e mulheres, de maneira que não posso me furtar dessa tarefa. É preciso dizer, também, que se trata de um espaço de poder, território, processo vivencial, um terreno fecundo de práticas, vivências. Assim, o currículo é destacado pelos intérpretes da história da educação e no seio dessas, da cultura humana.

Dessa forma, não poderia deixar de registrar a minha itinerância como alguém que viveu e vive os caminhos da educação, entremeados também pelas relações de poder nos espaços que o currículo se confunde com as relações interpessoais, o processo de ensinar e aprender, a cultura, as questões de gênero, etnia, e os processos civilizatórios; nesses processos, tem-se como base de tudo o homem, a sua visão de mundo e a sociedade que cria, além disso, a

intencionalidade que formaliza e institucionaliza determinada expressão do currículo, alicerçado em negociações de interesses, de necessidades (APPLE, 2006) e – como interessa a minha tese - de expressões e manifestações de subjetividades. Logo, a questão do poder está inscrita naturalmente neste processo, mas não se reduz à problemática econômico-social. Do ponto de vista que quero tratar nesta tese, o poder será articulado pela via da epistemologia e, nela, da subjetividade subjacente ao ato lúdico e, como campo de conhecimento, ao Campo da Ludicidade. Assim, a subjetividade é a dimensão basilar do poder.

Cabe, nesse momento, voltar à questão de partida dessa pesquisa: como se faz presente o campo da ludicidade nos currículos do Curso de Pedagogia? Com esse questionamento, reporto-me ao currículo escolar e sua origem, embora a ludicidade, como Campo teórico, tenha o seu começo com a filosofia escolástica, os currículos da Pedagogia Jesuítica ou, melhor dizendo, a Ratio Studiorum[33], não contemplavam a dimensão lúdica, o saber sensível e a subjetividade. O ensino era prescritivo, tratava-se de uma ferramenta pedagógica; ou seja, instrumento utilizado pela sociedade e era gestado dentro do contexto econômico.

Nessa época, em que a burguesia ascendia como classe hegemônica, a organização social tinha, nas suas bases, a propriedade privada e os meios de produção. Assim, predominava uma pedagogia tradicional, na qual o currículo não se constituía um espaço de discussão, mas, ao contrário, um espaço de "consenso".

Dessa forma, urge uma escola que massifique, normalize e uniformalize comportamentos e atitudes. Aparece um currículo com a compreensão contrária, um beco sem saída e, o mais inusitado, instaurou a desesperança na possibilidade de se utilizar a educação como uma das forças sociais para a emancipação, ao acreditar no poder absoluto das classes dominantes, na seleção e distribuição do conhecimento Kemmis (1988); Giroux (1986, p. 162-163) denunciou um dos erros em que tais investigações incorriam:

> As teorias radicais de escolarização têm sido moldadas em versões positivistas do marxismo que congelavam o momento dialético de incerteza do comportamento humano, e optavam pela parte da formulação marxista clássica que enfatiza que a história é feita de

[33] A *Ratio* é um plano de estudos para todos os assim chamados "colégios" jesuíticos e abrange o nível médio e superior. No que se refere ao nível superior, ela é fruto já de alguns séculos de experiências na Europa ocidental, pois ainda no século XII surgiram as primeiras universidades. No que se refere ao nível médio, porém, foi com poucas experiências anteriores que os jesuítas puderam contar.

> fato 'pelas costas' dos membros da sociedade. A noção de que realmente as pessoas fazem a história, incluindo suas coerções, parece ter sido negligenciada nessa formulação.

Cabe destacar o pensamento da época em relação à escola. Trata-se de uma escola hierarquizada, com desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderaram da produção. Ressalto que o currículo era um artefato utilizado para inculcar, forjar novos valores, condutas, hábitos adequados às novas necessidades da economia. Seria o currículo um caminho, que buscasse a racionalidade de maneira eficiente e justificasse o sistema capitalista, em defesa da liberdade e dos direitos e interesses individualistas da sociedade. Acredito se tratar de uma acepção tradicional do conhecimento que, no dizer de Lima Jr. (2005, p. 28) refere-se ao processo de redução e simplificação da realidade, concebido de modo fragmentado, quantitativo, sequencial, conceitual.

É necessário ratificar, diante da fala do autor, que o currículo nasce como um instrumento de controle social, objetivando reproduzir a dominação e a submissão nas quais subjaz a legitimação do poder. Dessa forma, foge totalmente ao pensamento de Gadotti (1998), principalmente quando diz que a mudança se opera por decisão dos homens juntos.

No decorrer da formação para ser Pedagogo professor, os conteúdos ocupam lugar de destaque. Concordo com Libâneo (1996, p. 39) quando diz: “[...] A função da pedagogia dos conteúdos [...] é dar um passo à frente no papel transformador da escola”, e dar um passo à frente significa que o ensino enciclopédico deve ceder espaço a uma aprendizagem significativa.

Conforme Gadotti (1998), a mudança se opera por decisão dos homens juntos. Sendo assim, compreendo que o currículo vai além da matriz curricular, e o processo de transformação só se efetivará se acontecer de forma coletiva com a participação dos sujeitos envolvidos, visto que podem apresentar suas descrenças, seus medos e seus desejos.

Com esse pensar, coloco algumas questões que, a meu ver, cabe pesquisar: como é construída a matriz curricular dos currículos do Curso de Pedagogia? Que lugar ocupa, nessa matriz curricular, os fundamentos teóricos, que tratam de conhecimentos relativos à ludicidade no processo pedagógico e que são relativos à subjetividade?

Entendo o currículo concebido na dialética do processo pedagógico que envolve a relação currículo/didática como elementos do saber escolar. De qualquer modo, a visão de unidade não significa diluição das especificidades. Do ponto de vista do currículo, a especificidade estaria na questão do conhecimento (que guarda relação com os diversos domínios da cultura). Do ponto de vista da didática, na definição dos métodos e processos de ensino. No que diz respeito à cultura no currículo escolar, concordo com Lima Jr. (2003, p.196):

> Um processo educativo que constrói conhecimento considera a cultura do cotidiano, formadora da diversidade, como um elemento de fórum íntimo, impossibilitando a desvalorização do conhecimento local e valorização da cultura hegemônica, que é fortalecida pela ciência e razão instrumental. Um espaço de aprendizagem, nesses moldes, tem o conhecimento construído a partir das muitas culturas existentes, favorecendo ambientes culturais mais ricos, porque mais diversos.

Parafraseando Saviani (1994), observo que o tratamento dicotomizado dos diversos elementos que compõem o saber escolar tem dificultado a análise dos problemas educacionais, a construção do currículo escolar bem como a reflexão sobre a desvalorização do conhecimento, a valorização da cultura hegemônica e o vislumbre de indicadores para sua superação. Faz-se necessário desconstruir a ideia de que a escola pode trabalhar saberes desarticulados da experiência e não inserir no seu currículo os conhecimentos elaborados fora dela. Sou favorável a um currículo, conforme a autora citada, que transponha tais situações/conhecimentos para as situações de ensino/aprendizagem e para a expressão do saber como condição *sine qua nom*.

Se entendermos o currículo, como propõe Williams (1984), como escolhas que se fazem em vasto leque de possibilidades, ou seja, como uma seleção da cultura, podemos concebê-lo, também, como conjunto de práticas que produzem significados. Nesse sentido, as considerações de Silva (1997) podem ser úteis. Segundo o autor, o currículo é um espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que

contribuem, intensamente, para “construções de identidades” sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade na formação do professor. Segundo Lima Jr. (2012) e Andrade e Lima Jr. (2012), pela via da subjetividade, e desta vinculada ao ato lúdico, não há como “produzir identidade” ou, a partir daí, reproduzi-la, o que implicaria na reprodução e na institucionalização de uma pedagogia e um currículo da reprodução; mas se trata da geração/criação de singularidades, irreversíveis, irredutíveis a modelos e padrões.

5.1 TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO:

> Todo conhecimento, portanto, é entremeado de subjetividade, uma vez que emerge a partir de desejos, interesses, valores, modo de percepção, linguagens, atribuição de significados, articulados no contexto vivencial interno do sujeito. (LIMA JR., 2005, p. 33).

Com base na epígrafe acima, compreendo a necessidade de, antes de adentrar pelas teorias tradicionais do currículo, fazer uma breve reflexão acerca do conhecimento visto que não se pode referendar /criticar nenhuma teoria sem as bases necessárias e uma dessas é o conhecimento que se constitui em processo. Tal processo é capturado através da compreensão de um objeto e para isso utiliza recursos investigativos que não são semelhantes. Dentre esses recursos, estão a intuição, contemplação, classificação, mensuração, analogia e outros que variam historicamente; dito isso, concordamos com Lima Jr. (2005) quando afirma que o conhecimento é entremeado de subjetividades.

Tendo em vista a perspectiva tradicional, o ensino tinha como base a concepção humanista tradicional centrada na essência do intelecto, no conhecimento, no processo de condicionamento, no reforço da resposta que se quer obter através da mecanização do processo; o homem era constituído por uma essência imutável. As teorias tradicionais tinham suas bases calcadas no behaviorismo, comportamentalismo, ambientalismo. O papel da escola era transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade, realizar a preparação moral e intelectual dos indivíduos para assumirem seu lugar na sociedade, ofertar a todos os mesmos caminhos, privilegiando, assim, as camadas mais favorecidas.

Macedo (1999, p. 56) quando toma a história do currículo e afirma que não é difícil constatar-se que este artefato social, esta “tradição inventada”, vem servindo, predominantemente, ao príncipe, entendemos que o autor se refere a um currículo centrado nas “verdades” hegemônicas. Ao mesmo tempo, este autor afirma não estar, com isso, acreditando, ingenuamente, num currículo que não represente uma mobilização do poder em favor de um processo hegemônico, e diz: “[...] o que preconizamos por princípios, é a instituição de práticas curriculares que se densifiquem como práticas de liberdade.” O que não se observa nas teorias tradicionais. Vejamos a seguir as abordagens modernas do currículo.

No contexto vivencial supracitado, lembramos o desafio da epistemologia quando trata do “que” e do “como” alcançamos o conhecimento que, para Feyerabend (1977), existe em duas posições: Empirista, que é o conhecimento baseado na experiência, tem como defensores Locke e Hume ambos no século XVII. De acordo com Locke, a mente é como uma cera passiva, desprovida de conteúdos, em que os dados da sensibilidade vão imprimindo ali as ideias que podemos conhecer. Aqui, ideia não tem o mesmo significado que em Descartes (ou se tem, trata-se apenas das adventícias, não das inatas).

As ideias inatas existem no espírito humano, são anteriores ao nascimento e coordenam, assim, o modo como o homem conhece. Mas para o filósofo empirista, o saber humano é determinado pelas impressões vindas da sensação, não de um fundamento inteligível, inato. [34]

Outra posição é a Racionalista, que assevera que as fontes do conhecimento se encontram na razão e não na experiência; tal sustentação tem suas bases em Descartes e Leibniz (1640). Posso dizer que é a corrente central no pensamento liberal que se ocupa em procurar, estabelecer e propor caminhos para alcançar determinados fins.

Embora tenha citado as posições empiristas e racionalistas as quais são basilares para descrever as teorias tradicionais do currículo, o pensamento de Lima Jr. (2005) não se coaduna com tais correntes como proposta de currículo, uma vez que ele propõe uma perspectiva proposicional e hipertextual, com a qual norteia críticas à abordagem tradicional, entre outras. Compreendo que para Lima Jr. (2005) o currículo não pode ser estanque, precisa ser modificado, reinventado. Nessa

[34] www.brasilescola.com/.../o-**empirismo**-critico-john.

visão, proposicional, fazemos uma inferência sobre o objeto de estudo, a ludicidade e a sua inserção no currículo do curso de pedagogia, como um ato também proposicional que visa o currículo como proposta de vida, caracterizada por proposições, ao dar sentido ao que está sendo proposto. Ou seja, enquanto proposição articula algo do real do objeto/processo/coisa pela instância ou dinâmica do saber, e o saber supõe tanto a inesgotabilidade do real em foco, quanto a condição de uma subjetividade qualquer adentrar o objeto/coisa/processo por si mesma; isto é, singularizando-a, atuando-a como realidade específica e original, em permanente estado de vir a ser.

5.2 TEORIAS CRÍTICAS

Tomo o modelo da racionalidade, cujo cerne é a Ciência Moderna para dissertar acerca das teorias críticas do currículo, considerando que o período histórico no qual essa teoria esteve inserida corresponde à década de 1960 com grandes agitações e transformações. Nesse contexto, começam as críticas àquelas concepções mais tradicionais e técnicas do currículo. Para Silva (1999, p. 29), "[...] As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais." Tinham como base a ideologia das classes dominantes, asseverando os valores dessa classe como reais; consideravam apenas duas classes: a média e a baixa.

Assim, pertenciam à classe média os que cursaram o Ensino Superior, visto como aquele que trazia ascensão social. Tratava-se de um cenário altamente elitista desde os valores até as relações interpessoais. Logo a sociedade era dividida em classes antagônicas que, sob a forma de luta de classes, opõe burguesia ao proletariado. É uma luta que se trava nas relações de produção, que são relações de exploração e a escola, nessa teoria, cumpre seu papel no processo de reprodução do capitalismo. Entre os estudos pioneiros, está a obra "A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado", de Louis Althusser[35]. Nesse sentido "a escola contribui para

[35] Althusser é amplamente conhecido como um teórico das ideologias e seu ensaio mais conhecido é Idéologie et appareils idéologiques d'état (Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado). O ensaio estabelece seu conceito de ideologia, que relaciona o marxismo com a psicanálise. A ideologia, para ele, deriva dos conceitos do inconsciente e da fase do espelho (de Freud e Lacan, respectivamente), e descreve as estruturas e sistemas que permitem um conceito significativo do eu. Estas estruturas, para Althusser, são tanto agentes de repressão quanto são inevitáveis - é impossível escapar das ideologias ou não ser-lhes subjugado.

a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável" (SILVA, 1996, p. 32). Por fim, "A reprodução", de Bourdieu e Passeron[36] afirma que o currículo está baseado na cultura dominante, o que faz com que crianças das classes subalternas não dominem os códigos exigidos pela escola.

Voltando aos Estados Unidos, vemos que, a partir dos anos 70, tendo como marco inicial a I Conferência sobre Currículo, liderada por William Pinar, surgem duas tendências críticas no campo do currículo, as quais vêm se opor às teorias de Bobbitt e Tyler. A primeira de caráter marxista, utilizando-se, por exemplo, de Gramsci[37] e da Escola de Frankfurt[38] A segunda de orientação fenomenológica e hermenêutica. Aquela enfatizando "o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social" - Silva (1999 p. 38); esta enfatizando "[...] os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares." Observemos que essa teoria apresenta críticas à abordagem tradicional do currículo. Tal afirmação nos possibilita entender o pensamento de Lima Jr. (2005) quando diz da necessidade de romper com princípios hegemônicos e lineares no que se refere à questão epistemológica do currículo.

Olhando por esse viés, a lógica moderna não rompe com esses princípios lineares e hegemônicos uma vez que os grupos e classes dominantes controlam os significados culturalmente legítimos e socialmente mais valorizados, aqueles que têm mais capitais culturais são mais bem sucedidos na escola. É de bom alvitre ressaltar nessa teoria a crítica aos aparelhos repressivos do estado (polícia, tribunais, prisões) bem como a ênfase à escola que aparece no cenário como aparelho ideológico do estado (igreja, escola, mídia). Nessa abordagem, a escola é dividida em duas grandes redes: rede pp= primário profissional, destinada aos

---

[36] De origem campesina, filósofo de formação, foi docente na *École de Sociologie du Collège de France*. Desenvolveu, ao longo de sua vida, diversos trabalhos abordando a questão da dominação e é um dos autores mais lidos, em todo o mundo, nos campos da Antropologia e Sociologia. Sua contribuição alcança as mais variadas áreas do conhecimento humano, discutindo, em sua obra, temas como educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística e política.

[37] Antonio Gramsci foi uma das referências essenciais do pensamento de esquerda no século 20. Suas noções de pedagogia crítica e instrução popular foram teorizadas e praticadas décadas mais tarde por Paulo Freire no Brasil. Gramsci desacreditava de uma tomada do poder que não fosse precedida por mudanças de mentalidade.

[38] A Escola de Frankfurt consistia em um grupo de intelectuais que, na primeira metade do século passado, produzia um pensamento conhecido como Teoria Crítica. Dentre eles, temos Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamim. Com a II Guerra Mundial, eles saíram de Frankfurt, na Alemanha, para se refugiar nos Estados Unidos, voltando apenas na década de 50.

trabalhadores; rede ss = secundário superior, destinada à burguesia, ao tempo em que corresponde a divisão na sociedade capitalista.

Na abordagem crítica, o currículo tem como finalidade explicitar os mecanismos de funcionamento da escola capitalista e como esta se constitui; põe em evidência o comprometimento da educação com os interesses da classe dominante, defende que quanto mais os professores ignoram que estão reproduzindo a sociedade capitalista, mais eficazmente a reproduzem. A escola é condicionada pelos aspectos sociais, políticos e culturais, mas, contraditoriamente, existe nela um espaço que aponta a possibilidade de transformação social, bem como outros contrapontos quando indica possibilidades de compreender a realidade histórico-cultural-social e explicita o papel do sujeito construtor / transformador ao tempo em que essa mesma realidade sustenta a finalidade sócio-política da educação.

Dessa maneira, na teoria crítica de currículo, encontramos, através de estudiosos como Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot, Establet, Marx, Gramsci, Saviani, Acácia Kuenzer, Paulo Freire, Gadotti, o início de um novo pensar, uma nova forma de olhar o currículo, apresentando crítica aos processos de convencimento, adaptação e repressão da hegemonia dominante. Esta teoria se contrapõe ao empiricismo visto que esse movimento acredita nas experiências como únicas (ou principais) formadoras das ideias e tem caráter individualista; e ao pragmatismo (que interpreta cada noção identificando as suas respectivas consequências práticas) das teorias tradicionais; tece, ainda, crítica à razão iluminista visto que essa possui uma confiança decidida na razão humana e racionalidade técnica ao tempo em que busca a ruptura do *status quo.*

Por outro lado, críticas e fundamentos ainda se presentificam no cerne desta teoria conforme vemos a seguir: crítica da organização social, pautada na propriedade privada dos meios de produção; crítica à escola como reprodutora da hegemonia dominante e das desigualdades sociais. Crítica ao currículo como conjunto das atividades nucleares da escola – recuperação da especificidade da função social da escola e do papel do conteúdo historicamente sistematizado e construído pelo conjunto da humanidade.

Além dessas críticas, outras merecem, a meu ver, ser “desarquivadas” como possibilidades de um melhor entendimento para dirimir o pensamento cartesiano vigente na elaboração do currículo, superação das visões não-críticas e crítico -

reprodutivistas da educação uma vez que tal visão é estática e unilateral, não considera a reciprocidade entre instâncias infraestruturais e superestruturais.

Nesse contexto, se encontra a escola e dentro dela o currículo, ou seja, a "grade curricular". Tais visões não consideram as subjetividades dos sujeitos, nem respeitam os fundamentos da reflexão. O professor é autoridade competente que direciona o processo pedagógico; interfere e cria condições de conhecimento necessárias à apropriação do conhecimento. Aqui se trata de um retrocesso à teoria tradicional na qual o professor era o detentor do conhecimento, o *magister dixt*[39]

Contraditoriamente, o pensamento científico moderno tem a pretensão de um método único para decidir tudo, quando não dá conta, despreza-se o diferente. A ciência clássica analisava as situações regulares, a irregular era ignorada; por isso um currículo escolar historicamente pensado dentro da lógica formal. Assim, pouco se reflete sobre o estatuto científico da Pedagogia: afinal, é ciência? Qual seu estatuto epistemológico? Será que houve rompimento com os cânones clássicos da Pedagogia Moderna? Tudo isso se faz necessário aprofundar, já que é natural na prática social da Pedagogia e da Docência a recorrência da inscrição da subjetividade.

Portanto, como diz Lima Jr. (2012) o sujeito epistêmico da ciência não comporta e não considera o sujeito subjetivo. O sujeito curricular e lúdico, portanto, não se reduz ao sujeito da ciência. Assim, este núcleo problemático inaugura uma reflexão que recoloca o questionamento da Educação como Ciência e, ao mesmo tempo, o questionamento de que cientificidade se trata em educação. Conforme este autor, é possível desenvolver formas de elaboração e de produção de sentido, as quais instituem práticas e pragmáticas, sem que estejam baseadas na racionalidade e na instrumentalidade científica, como o fez a Psicanálise que, em comum com a Educação, tem sua prática voltada para o dinamismo do sujeito subjetivo, isto é, da subjetividade humana. Este é o mesmo ponto que fundamenta a vivência lúdica, o lúdico e a ludicidade. Embora esta tese não se proponha a adentrar as questões epistemológicas acima tratadas, traz as contribuições a partir de uma determinada compreensão da ludicidade a fim de iniciar um diálogo teórico provocativo com o Campo da Educação, no âmbito do Currículo de formação do Pedagogo.

---

[39] (*O mestre o disse*) é uma expressão latina que pode ser utilizada quando se procura construir um argumento, referindo-se a uma autoridade tida como inquestionável.

5.3 TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

O contexto das teorias pós-críticas apresenta-se marcado por um movimento intelectual que proclama uma época histórica, a pós-modernidade, que se configura radicalmente diferente da modernidade. Entretanto esse período não representa uma teoria única, mas um conjunto variado de perspectivas e toma como referência uma oposição ou transição. Podemos acrescentar que é um tempo em que o sujeito se coloca e expressa si mesmo, às vezes até sem pensar. Para Lima Jr. (2012), trata-se de um ato real de autoexpressão e de auto (nomia). Tal expressividade não podia ser exercida nas abordagens modernas. O currículo era modelado, previsto.

Acrescentamos, ainda, que no contexto das teorias pós-críticas do currículo, a tecnologia permite a circulação do conhecimento uma vez que é construído em rede de uma forma mais rápida, permitindo a interação entre as fontes bem como dos modos de processamento da informação e geração de conhecimentos. A teoria pós-critica advém da década de 1980. Embora seja baseada no construtivismo[40], que tem na sua base liberdade, apresenta o mesmo currículo ensinado de forma diferente, objetiva preservar a identidade, a alteridade, respeitar e viver com as diferenças. Tal teoria enfatiza o multiculturalismo cujo cerne está nas questões da cultura, gênero, raça, etnia.

Entretanto ainda não apresenta um currículo dentro dos princípios que a própria teoria preconiza. Continua a serviço da escola, os pobres pouco se beneficiam no processo de aprender dentro dessa teoria. Em termos sociais, traz como referência uma oposição ou transição entre a modernidade e a pós-modernidade Em termos estéticos, podemos encontrar o movimento modernista, iniciado em meados do século XIX, que se apresenta de maneira contrária às regras do Classicismo na literatura e nas artes ataca as noções de pureza, abstração e funcionalidade.

Por se tratar de uma teoria que se propõe a fazer críticas à modernidade, traz questionamentos acerca dos princípios, pressupostos do pensamento social e político estabelecido e desenvolvido a partir do Iluminismo, tais como ideias de

---

[40] Inspirado nas ideias do suíço Jean Piaget (1896- 1980), o método procura instigar a curiosidade, já que o aluno é levado a encontrar as respostas a partir de seus próprios conhecimentos e de sua interação com a realidade e com os colegas. O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estimulo, a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. A partir de sua ação, vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo.

razão, ciência, racionalidade, progresso constante, que estão intimamente ligadas ao tipo de sociedade que se desenvolveu nos séculos seguintes. Não estabeleceram uma sociedade perfeita do sonho iluminista, mas um pesadelo de uma sociedade totalitária, burocraticamente organizada, se configuram as raízes dos problemas que inquietam e assolam os tempos da modernidade, ataques fulminantes ao sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano, pensado pela modernidade, guiado unicamente por sua razão.

As teorias pós-críticas se colocam, então, incompatíveis com o currículo em vigor por se fundamentarem na vontade de domínio e controle da epistemologia moderna ao tempo em que se constituem um ataque à própria ideia de educação. Compreendemos que o rigor das teorias tradicionais, assim como das teorias modernas, não se assenta em princípios, que consideram o sujeito que aprende como construtor do seu conhecimento, tendo em vista os saberes que estão internalizados no seu modo de ser e de viver. Entendemos que viver é uma arte e uma das mais perigosas, seja no plano coletivo ou no plano individual. Dar lugar às teorias para que elas determinem, de forma linear, o que devemos aprender e ensinar seria, a meu ver, abrir mão da condição humana, do estar e ser no mundo, impossibilitar o recriar-se, bem como produzir processos educativos fomentadores do espírito irreverente, sensíveis e atuantes em sociedades igualitárias.Nessa reflexão e ao mesmo tempo afirmação, voltamos à questão de pesquisa: Como se faz presente o campo da ludicidade nos currículos do Curso de Pedagogia? Ao mesmo tempo, não sabemos se teremos a resposta, pois nem todas as cartas foram e nem serão jogadas, mas ensaiamos dizer que, dentro de uma concepção de currículo, que não considere o sujeito prenhe de saberes, fica difícil um diálogo da educação com o lúdico, com a subjetividade e, além do mais, não considera o espírito criativo, livre e critico nos sujeitos do conhecimento.

Seria ingênuo acreditar num currículo que possibilitasse ao sujeito todas as oportunidades acima descritas; por outro lado, não posso deixar de vislumbrar um “rigor outro” para que o diálogo, no campo do currículo, seja transformativo e criativo. Em que pese tal afirmação, acrescento que, no campo do currículo, surgem novas abordagens, novas formas de ver e pensar que encaminham para outro discurso, acerca do referido campo. Não se pensa na construção do currículo considerando apenas a matriz curricular; aqui, tomamos emprestado um fragmento das ideias de Guattari (2011) ao dizer que se deve considerar a relação da

subjetividade com sua exterioridade. Isto posto, infiro que, no âmbito do currículo, essa relação acontece no momento em que os atores sociais se organizam seja para construí-lo ou para executá-lo, mostram um cenário no qual a cultura, a pluralidade, a diversidade se apresentam.

5.4 ANÁLISE COMPARATIVA DAS TEORIAS CRÍTICAS/ PÓS-CRÍTICAS.

No decorrer desse capítulo, realizei um estudo sobre as teorias do currículo, observei como esse processo se constitui, bem como a sua importância na vida dos sujeitos que adentram o espaço escolar sejam esses sujeitos crianças ou adultos. Observamos, ainda, que o currículo se move, é dinâmico. Tomamos a seguir alguns aspectos das teorias críticas e confrontaremos com as teorias pós-críticas. Nas teorias críticas, os conceitos eram valorizados e os conhecimentos históricos e científicos, ao tempo em que colocavam em evidência outros aspectos tais como: classes sociais, emancipação e libertação, desigualdade social, currículo como resistência, currículo oculto, definição do “o quê” e “por quê” se ensina e a noção de sujeito.

Nas teorias pós-críticas, observamos um avanço em relação aos aspectos que se fizeram relevantes nas teorias criticas, tais como currículo como discurso, representações, gênero, raça, etnia, sexualidade, representação e incertezas, multiculturalismo, currículo como construção de identidades, bem como a compreensão do “para quem” se constrói o currículo.

Diante do exposto, acrescento que, não basta apenas conceber o currículo como um instrumento de formação, que visa atender aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, como se fosse suficiente apenas inserir os conteúdos e categorias mencionados, contemplando-os de forma pontual, se a articulação com a formação do sujeito, a partir dos eixos estruturantes - multiculturalismo, diferença, e identidade - não for garantida no espaço institucional escolar. Uma vez que, conforme Silva (2004), o currículo é lugar, espaço, território; é relação de poder; é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, currículo vitae; no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Ao estudar as teorias, ainda me sinto inquieta com as questões do currículo, mesmo compreendendo a necessidade da trajetória e travessia tendo em vista que

essa travessia exige aprendizado dos atores envolvidos (professores, família, poderes constituídos e estudantes). É preciso partir, começar a desconstrução. Uma desconstrução que possibilite a não fragmentação das relações sociais, ao tempo em que não seja insuficiente para ser "transformadora". Lembro-me de Guattari (2011) ao se referir à necessidade de mudança do cenário atual. Tomo, nesse momento, apenas duas das categorias por ele comentadas que são a "padronização de comportamentos" e a vida "gangrenada" pelo consumo da mídia. Tais categorias me permitem pensar nas mudanças que por sua vez implicam em uma nova forma de construir o currículo, que viria do "desejo, da vontade, do pensamento articulado antes da ação, ou seja, da subjetividade humana."

5.5 IDEOLOGIA E CURRÍCULO

O currículo é um campo permeado de ideologia. Por ideologia, segundo Moreira e Silva (1997, p. 23), posso afirmar que "[...] é a veiculação de idéias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social." Manifestam-se através de rituais, gestos e práticas corporais mais do que através de manifestações verbais. Aprendia-se a ideologia através das práticas dos professores. A exemplo de aulas nas quais determinavam certas posturas de como sentar, músicas e até mesmo jogos realizados na sala de aula, dos modos pelos quais a linguagem produz o mundo social, e, por isso, o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo.

No decorrer dos anos de 1960 e 1970, surge um currículo pautado em ideologia castradora, o currículo se eximiu totalmente de componentes que possibilitavam um pensar crítico. O planejamento era totalmente composto de objetivos instrucionais, visando uma resposta imediata com percentual e tempo determinados, como se os sujeitos fossem máquinas que deveriam responder com precisão aos questionamentos postos nos procedimentos de avaliação.

Isso se deveu ao momento político. O golpe militar contribuiu para os paradigmas da ciência moderna, pois sendo o currículo um espaço de produção e de política, os ideais de proibir, e de linearidade, refletiram-se nos procedimentos didáticos, na gestão, nas práticas sociais. Ao falar sobre procedimentos didáticos e gestão, encontro com a escola, que contribuiu para esse processo ideológico não só

através do seu currículo explícito, mas ao apresentar seu funcionamento e estrutura, bem como as relações de trabalho através de atitudes de comando. O currículo da escola está baseado na cultura dominante e a cultura dominante é capitalista, na maioria das vezes voltada para uma realidade que não atende as peculiaridades, anseios, desejos e realidades das crianças e jovens que a ela adentram. A "ludicidade" se faz presente apenas nas aulas de recreação quando essas existem, considerando o espaço físico existente, o currículo não é lúdico. Lúdico no sentido de possibilitar o prazer, o potencial criativo a fim de que crianças, jovens e adultos aprendam a conviver, demonstrar também suas insatisfações, enfim, construir um novo pensar acerca de si mesmo e do mundo.

Não pretendo ter a ingenuidade de afirmar que, através de um currículo lúdico, ou seja, permeado pelo prazer, pelo respeito á subjetividade, estaria resolvendo as questões ideológicas impostas pela escola e, sobretudo, pelo currículo linear, mas aposto na utopia de outro currículo, que contribua no sentido de ver as pessoas sentirem prazer no ato de ensinar, de estudar, enfim, de uma sociedade mais livre para pensar.

6 O CAMPO DA LUDICIDADE NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.

6.1 SOBRE O CAMPO DA LUDICIDADE

Este capítulo destina-se a descrever bem como apresentar as contribuições do Campo da Ludicidade no Curso de Pedagogia, sendo essa o cerne da pesquisa em questão. A produção científica nesse campo, embora não apresente grandes avanços, sinaliza certa preocupação com o tema, pois já encontro, nas matrizes curriculares, componentes que tratam da ludicidade ainda que de forma tímida. Convém registrar que investigar a importância da ludicidade no desenvolvimento humano não se constitui prioridade de determinada área do conhecimento, visto que está presente no sujeito. A ludicidade não do interesse da Ciência.

Posso dizer que o Brasil, dos anos 1970 para cá, não tem o mesmo perfil de antes. Saímos de uma tendência tecnicista de educação, fruto do golpe militar; entretanto o currículo continua andando em passos lentos apesar dos esforços de alguns educadores nas suas instituições de ensino; convém dizer sobre o aumento dos cursos de pós-graduação stricto senso, que com seu aumento estudos e pesquisas no campo da ludicidade vão aumentando. Nesse sentido, assevera Negrini (2008, p. 37), o próximo milênio será o da ludicidade.

Ao refletir sobre a fala do autor, concordo e argumento dizendo que o ser humano necessita do encontro consigo mesmo, conhecer-se, uma sintonia para viver melhor e contribuir com a vida no planeta; faço uma paráfrase das ideias de Guattari (2011), considerando que o próximo milênio seja o da ludicidade, conforme citado acima faz-se, necessário a “ecosofia mental”[41]

Ao escrever esse capítulo, sinto o desejo de recorrer ao conceito de ludicidade e ao comportamento lúdico, uma vez que Brandão (2002, p.72) coloca que “[...] a partir da reconstrução da memória de cada indivíduo, seja ela resgatada pela história de vida ou da história de vida escolar, pode-se estar descobrindo e identificando as relações que tais indivíduos estabelecem consigo mesmo e com o conhecimento.” Concordo com a autora ao tempo em que percebo que o processo de desvalorização profissional, o desconhecimento da memória docente e o

[41] Para Guattari, a ecosofia mental tem em si a propriedade de tolerância e inventividade, que proporciona "imaginar" os diversos avatares da violência, o que leva o indivíduo a transpor estes sentimentos ao hipotético ao invés de fazê-los cristalizar-se no real.

descrédito em relação à produção de saberes docentes acabam contribuindo para o enfraquecimento da autoestima do professor e, consequentemente, à qualidade de ensino na sala de aula.

Não há como demonstrar, o saber cientificamente, o sujeito opera algo em si mesmo e em suas relações com o mundo exterior ao tempo em que se autoriza. Etimologicamente, saber vem do latim, *sapere* que significa experimentar.

Saber diz respeito, ainda, a um posicionamento subjetivo do sujeito diante de si. O que ele produz e opera como resultado da sua relação consigo mesmo é o que posso chamar de saber. Para Freire (1996, p. 22), é preciso alinhar e discutir esses saberes fundamentais a uma prática crítica e, por isso, devem se constituir conteúdos obrigatórios nos cursos de formação de professores. Compreendo que o professor, ao ingressar num curso de formação inicial, carrega consigo o saber da experiência. É na interação com as disciplinas, nas discussões e leituras que acontecem no processo de formação que esses saberes são ressignificados e transformam-se em novos saberes. Ao transformar, se expressam na elaboração do currículo, na constituição das disciplinas escolares e nos respectivos currículos e programas, elementos constituintes da prática pedagógica.

Trago, nesse momento, os saberes da trajetória docente ao narrar histórias de vida como alunas, refletir através de processos de formação continuada, refiro-me a professores que deixaram boas ou más lembranças. São recordações que, trazidas ao contexto atual, constituem-se elementos essenciais na formação e autoformação. Esses elementos traduzem as experiências que refletem ações, posturas, crenças, práticas e valores que são, segundo Leão (2004), os nossos primeiros saberes sobre a docência. As lembranças escolares e os saberes necessitam ser conhecidos e aproximados dos processos de formação de professor. Conforme Tardif (1999), devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores.

A emoção ecoa ao tentar reconstruir os fios desse bordado que continua nas leituras que fazia das histórias contadas por meu pai na hora de dormir. Não era uma leitura oral, era uma leitura subjetiva, feita nas entrelinhas da troca de olhares minha e dele; sentia necessidade daqueles momentos para que meus ouvidos escutassem, como nos diz Gibran (2007, p 01) “[..] mas os vossos ouvidos têm a

sede de ouvir finalmente o eco saber dos vossos corações.” Ressalto as minhas representações e do outro. E questiono: Será que não estaria o início da construção do meu currículo? E a ludicidade não se fazia presente?

Penso que sim, a ludicidade se presentificava. Aqui falo sobre minha subjetividade, meu currículo, da minha iniciação no mundo da alegria, do gozo. Esse prazer continua na escola com a literatura infantil, dessa vez com outra linguagem, a do teatro; a leitura e encenação de peças teatrais retiradas dos livros de histórias que contribuíram com a construção de saberes denominados saberes sensíveis e afetivos, aqueles que dizem respeito aos sentimentos, às interações. Esses saberes são de fundamental importância no cotidiano das pessoas e da escola, permitem uma postura lúdica, ou seja, estar de maneira prazerosa.

Merece destaque dizer que o currículo, tal como se apresentava, não tinha a pretensão explícita de ser lúdico, mas operava dentro mim esse saber. Hoje compreendo que em uma postura lúdica, o sujeito avança em seus conhecimentos, ao conectar-se consigo mesmo, com as informações e saberes que dispõe. É preciso conectar-se com o outro que, invariavelmente, dispõe de conhecimentos, informações e saberes diferentes dos seus mediante confrontação, comparação e reflexão; desse processo interativo, resultará o avanço do conhecimento pessoal e coletivo.

Nessa confrontação em que me encontro e parafraseando Lacan (1986), envolvida e implicada nessa tese, também com o meu processo ao refletir sobre o meu passado nas práticas de leituras comunitárias, nos movimentos sociais, por sua vez envolvidos de ações subjetivas, nascendo daí um novo currículo que não deixa de ser permeado pela ludicidade como estado interno. Vivi com intensa militância estudantil o período da ditadura, escrevia e era censurada, lia o que não era permitido, enfim, a transgressão se fazia necessária, desejada ao tempo em que se inscrevia no currículo. Após o golpe militar, a escola viveu um momento de estagnação pedagógica, digo estagnação porque a tendência tecnicista teve o seu coroamento, a instrução programada não cedeu espaço ao pensar critico, era proibido falar, as metáforas “pra não dizer que não falei de flores”, “debaixo dos caracóis dos seus cabelos”, “pai, afasta de mim esse cálice”, visto que traduziam a inquietação de um povo que teve sua voz silenciada, o prazer foi reprimido, mas o inconsciente sempre era tomado de assalto. Os currículos dos cursos de Magistério e Contabilidade representavam, nesse contexto, um porto seguro para os jovens da

época. No curso Pedagógico (era o Magistério), aprendi os passos de leitura: antes de ler um texto, devemos ler silenciosamente sem mover os lábios; ao fazer a leitura oral, devemos observar a pronúncia correta das palavras, entonação da voz ler com pontuação, chamava-se técnica de leitura oral e silenciosa. Não se pensava na leitura como um momento de prazer, de viajar e conhecer outros mundos.

Ao realizar essa viagem, confronto, comparo, reflito, encontro com o outro que traz significado do tempo e da história e traz consigo revelações surpreendentes. É nessas revelações que ainda me encontro ao ratificar o porquê da escrita dessa tese. Não escrevo por uma obrigação acadêmica, mas dentro de uma postura lúdica, por sentir-me envolvida com os rascunhos que dão sentido à minha vida, pelo sentimento de pertença uma vez que, ao escrever, trago fatos que marcaram a minha história. Ao mesmo tempo, esses fatos permitem desprender-me, distanciar-me clarificar as idéias, mergulhar na reflexão, atravessar e nessa travessia reencontro-me, revelo o que é irreconhecível para mim e, quem sabe? Encontro um resposta para o que provocou a escrita dessa tese: Quais as contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do Pedagogo? Através desse caminhar com o outro pelas vias da ludicidade nessa viagem, chamo a atenção para o que propõe Josso (2004, p. 58):

> Um caminhar para si que implica em caminhar com um outro. Um outro que também é singular. Singularidade que ameaça. Ameaça porque põe em xeque nossos supostos saberes sobre o outro. Outro que é enigma e que, portanto, não dá para ser aprisionado nas pretensas categorias das 'ciências do humano'.

Nesse caminhar, continuo encontrando o outro no currículo, nas práticas, nas posturas lúdicas, que pode estar adormecido e, ao passar o rascunho (as ideias) a limpo, ele vai aparecendo. Caminhar para si significa colocar-se na condição de aprendente, criativo, proposicional, significa estar atento ao movimento de ir e vir dentro disso diversos espaços de aprendizagem; aprender com as próprias experiências. Dessa forma, o sujeito torna-se responsável pelas escolhas que faz e questiona-se acerca de seus saberes, chega inteiro. Estar por inteiro significa ter uma postura lúdica frente ao conhecimento.

Trago ainda o encontro com o presente; nesse encontro, se inscreve o desejo de ser Doutora em Educação e o objeto do estudo que teço os fios denomina-se: Contribuições Teóricas do Campo da Ludicidade no Currículo de

Formação do Pedagogo por acreditar na ludicidade como elemento fundante nesta formação, considerando-a como a necessidade que todo ser humano tem de conviver em grupo com inteireza, de maneira prazerosa, bem como se conhecer para poder conhecer o outro, isso proporcionará uma nova consciência, conforme afirmam Laville e Dionne (2005, p. 113), para entender os prazeres e os sofrimentos que representa.

Ao refletir sobre o pensamento acima, vejo a importância do desejo e do prazer. Ao exprimir esse desejo e manifestar o prazer, deparo-me com princípios do lúdico, que possibilitam uma re-visita reflexiva, prazerosa da minha história formativa. Cabe lembrar de Souza e Cordeiro (2007, p. 48) que asseveram:

> o sujeito, ao entrar em contato com suas lembranças, potencializa o investimento em sua subjetividade e conhecimento de si, ou seja, as narrativas e as escritas fomentam no sujeito a possibilidade de reconstruir suas aprendizagens a partir da história de sua vida e do recorte sobre suas vivências pessoais, sociais, acadêmicas.

Nesse contexto, inscrevo-mo vivendo o prazer do doutorado, sonho sonhado desde muito, que agora veio se concretizar. Chego por inteiro. E repito como falei no início dessa tese. Vivi o encontro comigo, com a pedagogia, amarguei situações difíceis, vivenciei processos violentos de perdas de entes queridos. Nesse momento, vivi uma das dimensões do lúdico, pois, para Luckesi (2000), o sujeito manifesta algumas dimensões ao vivenciar o lúdico. Segundo ele, a dimensão interior, individual, aquela onde o ser humano vivencia uma experiência, dentro de si mesmo, na dimensão do Eu, ou seja, a dimensão espiritual visto que o conceito de ludicidade não se encerra na brincadeira.

Considerando o prazer, o desejo, e a ludicidade como manifestação interna, entendo que tal campo se apresenta como um grande espaço que pode contribuir com as discussões sobre currículo, pois este tem também a incumbência de elencar as disciplinas, “determinar o que deve ser ensinado”, tendo como espaço o ambiente escolar nessa tese, e como foco o sujeito cognoscente, ou seja, aquele que aprende. Sendo assim, a ludicidade se apresenta no sentido de contrapor ao modelo hegemônico bem como a racionalidade presente no currículo. Trazer à baila a temática significa estudar os significados e implicações. Em se tratando de significados, acrescento que o campo lúdico é bastante vasto, porém pouca atenção tem sido dispensada a ele. Sobretudo, é importante destacar que ocorre um

deslocamento do significado para o significante e, desta forma, enfatizar o sujeito, sua subjetividade, sua razão de ser, por traz do jogo e da relação que estabelece com o significado das coisas, dentre as quais o currículo e seus componentes formais. É este deslocamento que pode ser assumido ao se tratar da ludicidade em currículo e são as bases teórico-práticas que consubstanciam esta compreensão e que são necessárias ao curso de Pedagogia.

Nessa afirmação, observo o peso do pensamento cartesiano influenciando na ocultação de uma região em que o homem dispõe livremente de si mesmo do seu pensar, da sua utopia, da existência de um ser utópico enxertado ao ser real. Tal região chamo de subjetividade. Considerando-a como dimensão interna do sujeito é elemento criador na constituição do Eu. Sendo assim, o lúdico enquanto atividade interna, não tem limites, nem demarcações "[...] é a forma pela qual a criança *e o adulto* (grifo nosso) vivem os seus corpos, ou seja, um corpo lúdico que pensa, sonha e cria mundos, onde é capaz de assumir todas as responsabilidades de viver com amor e liberdade." (SANTIN, 1994, p. 89).

Acrescento que o comportamento lúdico não é herdado, nós o adquirimos de acordo com a nossa forma de ser, de agir, de pensar acoplado ao tempo. Aqui, vejo o tempo não no sentido cronológico, ou seja, aquele marcado pelo relógio, embora o currículo prescrito seja marcado pelo relógio no que concerne à forma como o conhecimento é tratado, concebido e entendido, via planejamento de ensino, de curso e de aulas. Esse tempo pode ser pensado como uma reflexão, uma escuta, um olhar dos atores educacionais sobre o outro e, parafraseando o cancioneiro popular[42], uma vez que esse capítulo se dedica ao campo da ludicidade, precisamos pensar sobre o tempo também como o prazer legítimo, movimento, dentro de um tempo propício.

No que tange ainda ao campo da ludicidade, considero como tempo de novidade, que se constitui como quebra de rotina uma vez que cria novas expectativas, possibilita experiências novas ao reinventar práticas curriculares, que se traduzem nas ações de professores e alunos. Ao mesmo tempo, traz um sabor diário e, porque não dizer, um significado existencial. Entendo que essas práticas se constituem um jogo com as representações coletivas, ora certo, ora confuso e vago, pois o percurso ou pista do currículo é constituído pelas subjetividades que

---

[42] Oração Ao Tempo - Caetano Veloso.

contribuem para a formação dos sujeitos cognoscentes. Compreendo também que surgem alterações, mudanças nesse percurso que afetam o sistema. É um movimento sem controle.

6.2 O CAMPO DA LUDICIDADE E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A formação do pedagogo não deve passar distante dos interesses políticos de um país. Dentre muitos motivos que desencadeiam a afirmação, pode-se ratificar a importância de o professor conceber a si mesmo como ator social e a importância do processo educativo para a sociedade. Questões acerca da formação integral do indivíduo têm sido difundidas enfaticamente, não podendo, portanto, o professor ficar reduzido apenas a um currículo formal, tecnicista; pensar no sujeito como um todo significa compreender seus aspectos emocionais, sociais e corporais, voltando o olhar para a ludicidade como possibilitadora dessa compreensão.

Considerando a relevância da ludicidade na formação do Pedagogo professor, compreendo que ela está intrínseca no ato de educar e entrelaçada nos aspectos sociais, afetivos e cognitivos. A ludicidade precisa ser vista como imprescindível à necessidade do ser humano, pois facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Apesar do lúdico ainda não fazer parte do currículo dos cursos de formação de professores como deveria, tem-se afirmado ser a ludicidade a alavanca da educação para o terceiro milênio. A formação lúdica deverá proporcionar aos futuros professores vivências lúdicas, despertando a valorização da criatividade, sensibilidade, afetividade e tornando a prática pedagógica prazerosa e dinamizadora. Se o professor, na sua formação, não foi sensibilizado a aprender com prazer, sua curiosidade não foi despertada pelo conhecimento, não lhe foram apresentadas atividades dinâmicas e desafiadoras, como poderá fazer em sua prática pedagógica o que não experimentou? A este respeito, diz Santin (1994, p. 27) “[...] O homem da ciência e da técnica perdeu a felicidade e a alegria de viver, perdeu a capacidade de brincar, perdeu a fertilidade da fantasia e da imaginação guiadas pelo impulso lúdico.”

Com uma formação lúdica, o professor terá a oportunidade de se conhecer, de saber quais são suas potencialidades, limitações; desenvolverá seu senso crítico, terá atitude de pesquisador. Por isso a necessidade de formar professores capazes

de compreender os benefícios da ludicidade na sua formação pessoal e profissional, considerando que não é uma atividade complementar das outras, mas sim uma atividade que auxilia na construção da identidade e da personalidade. Com a ludicidade, se aprende a lidar e equilibrar as emoções, a criar um ambiente prazeroso, estimulando a aprendizagem. Segundo Santo Agostinho (*apud* NEVES, 2013, p. 64), "[...] O lúdico é eminentemente educativo no sentido em que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o principio de toda descoberta e toda criação." Olhando por esse viés, acredito que o campo da ludicidade opera pelo princípio do prazer, do desejo, do estar em grupo, e vem contribuir com o "ser em grupo" (GUATTARI, 1990), uma vez que vivemos numa época de exacerbação dos bens materiais, em detrimento das condições existenciais dos sujeitos, cedendo espaço para um imenso vazio na subjetividade.

Em se tratando do currículo enquanto espaço de poder dentro das instituições sociais com estruturas hierárquicas, vem perdendo, consideravelmente, a sua forma e funcionalidade por reforçar, muitas vezes, atitudes segregativas que impedem o "ser em grupo". Assim sendo, não é possível querer fazer oposição ao currículo posto apenas por fora, sem propor, sem atitudes que levem em consideração as singularidades dos sujeitos que permeiam e transitam, no sentido de "reivindicar a autonomia." (LIMA JR., 2005). Não é possível concebê-lo exclusivamente no âmbito da ciência, é preciso transitar por outros espaços e aqui proponho, mais uma vez, o campo da ludicidade. Tal campo tem bases sociológicas no que tange à cultura, psicológica quando considera o processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano independentemente da idade em que se encontra; pedagógica quando busca trazer novos olhares à prática docente e do ponto de vista da psicanálise porque a subjetividade se faz presente através dos simbolismos do afeto e da emoção.

Dito isto, cabe algumas questões acerca do campo da ludicidade: Como os professores tratam a ludicidade no campo do currículo do Curso de Pedagogia? Seria possível contrapor ao modelo racionalista? Estas questões se impõem no sentido de retomar a análise de modelos que estão impregnados na construção do currículo como vem se apresentando desde uma perspectiva "positivista," estática, única, dada, fragmentada, e convergente (NEGRINE, 2008, p 300). Nesse sentido, vale considerar a crítica nas palavras de Lima Jr. (2005, p. 27) quando o autor traz o currículo como um processo ininterrupto de troca/negociação/articulação/relação.

Entendo que a perspectiva de Lima Jr. (2012) insere-se no conceito de ludicidade uma vez que existe a possibilidade de “implicação” do sujeito, ele se apresenta ao tempo em que considera o papel considera a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo (professores, estudantes, funcionários, enfim toda a comunidade acadêmica na construção do currículo). Parece utópico pensar um currículo que tenha essas características e, em particular, no Curso de Pedagogia. Negociar, trocar, articular são verbos transitivos, ou seja, são ações que necessitam complementos, demonstram inacabamento, incompletude; sobretudo reivindicam autonomia. Uma autonomia no sentido de romper com a concepção moderna e fundamentar a reflexão nas diferenças.

Para romper com essa concepção, convém considerar a ludicidade no campo do currículo e no Curso de Pedagogia como manifestação do sujeito de dentro para fora, indivisível; nessa perspectiva também é uma ação conforme propõe Guattari (1980). É preciso agir nas brechas através de uma micro política constituída por escola, família, espaços culturais a partir daí, reinventa-se a macro política, ou seja, um currículo que não queira “aplicar” as fórmulas do passado em outro contexto de sociedade. Faz-se necessário ainda o enfrentamento de questões tais como: Afinal, o que é necessário inserir na matriz curricular do curso de Pedagogia para formar um pedagogo que articule os saberes acadêmicos com o saber sensível? Reporto-me a Freinet (1988) ao considerar que o saber sensível está inserido na dimensão lúdica. Sobre essa dimensão, o autor ensina que é um estado de bem-estar que se traduz nas atitudes.

6.3 BREVE PANORAMA SOBRE AS EMENTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAMPUS XV

O estudo e a análise que se seguem dizem respeito às ementas da matriz curricular do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus XV –Valença. A referida matriz é trabalhada na maioria dos Departamentos de Educação da Universidade que ministram o curso de Pedagogia, excetuando os departamentos de Juazeiro e Salvador. As realidades locais mudam, entretanto a Matriz Curricular é a mesma.

Não podemos deixar de tecer comentários acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, visto que tais ementas nascem das orientações e

discussões acerca das DCN, aprovadas através de resolução do Conselho nacional de Educação (CNE) Conselho Pleno (CP)n 01 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso Nacional (DCNs). Nessa tese, não há a pretensão de fazer uma análise crítica do documento supracitado, no que concerne á legislação Justificamos dizendo que não é o objeto dessa tese; deixo claro que a ludicidade não se faz presente de maneira aprofundada no que tange à compreensão da noção de sujeito enquanto" um ser de sentido responsável pela instituição de modos e formas de satisfação dessa necessidade,localizada em contextos históricos sociais. (LIMA JR., 2013, p. 41), para isso faz-se necessário subverter a noção de sujeito,entende-lo como alguém que vai além da noção que a ciência imprimiu.

Nas contribuições teóricas dessa tese acrescento que a subversão da noção de sujeito seja também, uma atitude que considere o prazer e o ser. Nesse sentido não comporta, como o quer a diretriz da razão instrumental cientificista (HABERMAS, 1994), bem com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de pedagogia ter todas as respostas e propostas prontas, mas construí-las em colaboração com os demais sujeitos; implica em um currículo que não tenha ementas previamente pensadas; ao contrário: deve existir uma demanda para que os demais contribuam nessa construção, singularizando cada proposta, cada alternativa, de modo concreto, realístico, contextualizado, dando vazão à voz, ao ser e, assim, à autonomia desses outros sujeitos, exercitando a criatividade e o contínuo e mútuo aprendizado, como dito por Freire (1982), ensinar e aprender se implicando mutuamente, entendo que a ludicidade pode contribuir viés da subjetividade.

A meu ver essa tese propõe como contribuição teórica ainda a epistemologia do conhecimento pedagógico como tendo relação com subjetividade, ou seja, uma epistemologia que não deve se restringir à transmissão de informações ou direcionamento de um caminho tido como correto pelo professor. Deve existir, o entrelaçamento entre os aspectos social, cultural, cognitivo e também afetivo e emocional, como o expressa Habermas (1994) ao tratar da razão estético-expressiva, alijada do contexto educacional escolar e todos os seus níveis, o que repercute diretamente no Currículo de formação do Pedagogo/Professor.

Dito isso, é de bom alvitre fazer alguns questionamentos acerca do documento em questão: Que pedagogo se pretende formar tomando por base a Resolução do Conselho Pleno 01? As Diretrizes apresentam um currículo que vá de

encontro a um modelo mercantilista de Educação? Existe espaço para o estudo da ludicidade? Compreendemos que, trata-se de um pedagogo generalista, com formação aligeirada, em serviço com finalidades eleitoreiras, ignoram-se os saberes desses profissionais. Isso se comprova no artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Essa tese tem como instrumento de pesquisa a análise documental entretanto se fez necessário completar a análise com as memórias de pedagogas egressas pelo currículo vigente no Campus XV a fim de obter mais elementos acerca da compreensão sobre currículo e ludicidade conforme descrevo a seguir:

Qual é a sua concepção sobre a ludicidade?

Na verdade a criança principalmente, tudo que ela aprende está relacionado a muita brincadeira, a muito movimento corporal, então, eu vejo a ludicidade dentro desses conceitos, né, de movimentação, de brincadeira, de entretenimento e que na ludicidade, claro que tem que utilizar dessa fase da criança que é própria, mas que tem que trazer também informações, justamente para o desenvolvimento dessas fases que eles se encontram. (M.J).

Depois que você estudou, fez essa graduação, você passou a reconhecer e valorizar relações na organização curricular?

O currículo ele é muito ideológico, a gente seleciona conteúdos e tudo que a gente seleciona pra colocar no currículo é o que a gente quer formar, então, eu valorizo o currículo hoje desse conceito, de que aquilo que ta no currículo, aquele recorte que se faz que se coloque no currículo, é algo que vai formar para determinada coisa que é intencional, então o currículo, ele é super importante é aquilo que eu desejo que o meu estudante, o estudante da minha escola saiba o que esta ali no currículo, se algo sobre filosofia, sobre sociologia, sobre essa concepção de mundo, que está no currículo é algo intencional, e o currículo, eu não percebia dessa maneira, eu achava que era uma mera questão de conteúdo, mas não é, é algo ideológico muito forte, quando a gente seleciona, a gente tem a intenção de que quer formar. (M.J.).

Observo na fala de M.J. que o seu entendimento de currículo é como algo que vai interferir diretamente na formação de pessoas, ela descreve sobre um currículo que não se atrele ás normas pré-estabelecidas, mas que contribua. Entretanto não desconhece que o currículo é ideológico, ”é forte”. Nesse instante

surge a questão: Qual o papel da ludicidade nesse currículo, qual a sua importância?

Ao examinar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia explicitado nessa tese não encontrei contribuições substanciais para tal. Entendo que o papel da ludicidade é dinamizador que gera criatividade, sensibilidade tanto para o educador quanto para os educandos; compreendo que a mesma está intrínseca no ato de educar e entrelaçada nos aspectos sociais, afetivos e cognitivos. Tais elementos se diferenciam daqueles prescritos nas matrizes curriculares.

Conforme afirmei no capítulo da metodologia, trago uma pesquisa documental. Entretanto, lancei mão de algumas gravações de egressos do curso de Pedagogia conforme segue. Antes, justifico a pertinência dessas gravações com a Metodologia citada dizendo que para Oliveira (2007, p. 69) a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. As falas que seguem dizem respeito à concepção de ludicidade e currículo tendo como base no Projeto pedagógico da Curso de Pedagogia do Campus XV- UNEB.

Qual é a sua concepção sobre a ludicidade?

A minha concepção é muito pouco conceituada, a gente aprende no início, lá na Universidade, na disciplina de educação infantil e trata da ludicidade como uma forma de trabalhar em sala com os alunos, envolver os alunos, essas coisas, mas conceitualmente eu nunca me envolvi porque a minha vontade de estudo não esta baseada na psicologia e sim na sociologia. (J.A).

Quais os componentes principais do curso de pedagogia no campus XV que contemplam a ludicidade nas suas ementas? De que maneira?

As únicas que a gente teve que contemplava a ludicidade é a educação infantil, né, não lembro mais o nome da disciplina que tratava da educação infantil, mas que também a gente teorizava muito e não avançava no sentido de praticizar coisa de fazer a gente a luz, as próprias metodologias, elas pode abarcar isso, mas, nem todas também a gente viu, nenhuma outra conseguiu levar a gente à sala de aula, então, a idéia de ludicidade ela ainda é pouco difundida, a gente discute muito e na verdade a pratica mesmo de como fazer, de como trazer. Não to querendo dizer que o curso de pedagogia tem que ser prática apenas, mas a gente precisa

sair um pouco da discussão e trazer isso mais para a realidade, pra sair mais preparado. (C.S).

Como é trabalhado o campo da ludicidade no currículo do curso de pedagogia desse campus, se não é trabalhado, porque?

A ludicidade é trabalhada um pouco teórico, né? É como eu digo: que a teoria a gente discute mais o que é ludicidade dentro das concepções da psicologia dos estudiosos, mas, a pratica mesmo a gente não ver não.

Qual é a sua concepção sobre a ludicidade?

É... eu compreendo que ludicidade seja, estar por inteiro, porque não são só dinâmicas, não são só jogos, então, quando eu estou em um momento que a minha mente está voltada naquilo por completo inteiramente, isso é um momento lúdico, então, proporcionar esses momentos é também função do pedagogo.(J.P).

Quais os componentes principais do curso de pedagogia no campus XV que contemplam a ludicidade nas suas ementas? De que maneira?

Eu não sei nas ementas, porque eu não me recordo agora, mas eu compreendi ludicidade, tive a oportunidade de estudar ludicidade na disciplina de estágio, porque eu participei de um mini-curso que a professora Dídima ministrou e nos auxiliou também. Na verdade nós ministramos o curso da professora Dídima, onde um dos componentes, um dos temas trabalhados foi ludicidade e aí a gente pode ter compreensão sobre isso. (J.P).

Como é trabalhado o campo da ludicidade no currículo do curso de pedagogia desse campus, se não é trabalhado, por que?

Na verdade, é, alguns poucos professores trabalham a questão da ludicidade, mas nessa questão de dinâmica de jogos, de movimento, através de Dídima eu pude compreender ludicidade por esta outra vertente que é estar por inteiro. (J.P).

Diante das respostas entendo que a ludicidade não é bem compreendida frente á matriz curricular em questão. Dessa forma, trabalhar a ludicidade na formação inicial requer uma atitude crítica frente ao currículo que desencadeará uma inovação educativa, mediante uma visão dialética entre a teoria e a prática. Sendo assim, o pedagogo professor não será formado para se ajustar ao sistema educacional, mas para adquirir habilidades, para problematizar, pesquisar e ensinar dentro do contexto escolar. Acrescento ainda que formar pedagogos professores com conhecimento lúdico, é uma tarefa árdua e difícil, considerando a ludicidade

como inerente ao sujeito ao mesmo tempo pois o pedagogo professor tem de considerar o ensino lúdico como uma forma de aprendizagem, podendo resignificar o conceito de currículo, de escola, buscando a igualdade na educação e o respeito as diferenças de aquisição cognitiva.

Assim sendo, não é possível ou desejável transmitir conhecimentos através do currículo, mas antes, procurar respostas, inquietar-se, envolver-se, desenvolver-se livremente através da ludicidade. Pois para Luckesi (2000, p. 52). A ludicidade é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença de brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude no sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras.

Portanto entendo que a lógica que permeia essa proposta de formação ainda é cartesiana na qual a autonomia como escrita do próprio nome, ainda deixa a desejar. Para mim a ludicidade seria uma saída para um “envolvimento genuíno” conforme afirma Luckesi; para a formação do pedagogo professor; a fim de que posteriormente assuma uma atitude de compromisso com a democratização, de diálogo, comprometimento e abertura para a diversidade presente também no seu cotidiano e na sala de aula.

6.4 ANÁLISE E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS CRÍTICAS DO CAMPO DA LUDICIDADE PARA O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA NO CAMPUS XV

O capítulo que ora apresento diz respeito à análise bem como as contribuições teóricas que o campo da ludicidade traz para o currículo de formação do Pedagogo, objeto dessa pesquisa, por se tratar de uma pesquisa do tipo qualitativa, que tem como princípio metodológico o estudo de caso participante, aliado a uma pesquisa documental e bibliográfica. Sendo assim, foi imperativo análise e estudos sobre os documentos que dizem respeito à formação do Pedagogo tais como: as DCNCP, a LDBEN 2394, /96, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com todas as suas ementas, para identificar de que maneira a ludicidade se faz presente no referido currículo,bem como as contribuições que essa pesquisa pode oferecer para

que o currículo tenha um principio “proposicional” (LIMA JR., 2005). Entendo proposicional como proposta de um currículo que considere a pluralidade das linguagens tais como verbais, musicais, plásticas, saber popular, senso comum, leitura de mundo nas quais os sujeitos interajam entre si e sua realidade.

Sendo assim faço uma releitura breve sobre a formação, o currículo e as contribuições da ludicidade ao tempo em que vou tecendo os fios das trocas com professores e egressos do Curso de Pedagogia. Ao conversar e examinar os documentos, percebo que em muitos momentos a história se repete, uma vez que ainda se vê a formação dos pedagogos/professores com os resquícios de um currículo da década de 1970 fortemente marcado pelo “treinamento”, pela “instrução programada”; foi a década do tecnicismo de forma mais evidente. A pedagogia tecnicista se reporta à segunda metade dos anos de 1950, com o Programa Brasileiro–Americano de Auxílio do Ensino Elementar (PABAEE). Porém, foi no final dos anos sessenta, início de setenta, do século XX, com o regime militar, que se deu a inserção no sistema educacional de forma mais efetiva, com um currículo e práticas tecnicista e autoritária advindas desse mesmo regime.

Nos dias de hoje, ainda encontro certa opacidade no entendimento sobre o currículo, que reporta a uma tradição que se traduz na busca da verdade, pautada na hierarquia. Para Fróes Burnham (1993), existe um vazio político e epistemológico da escola que contribui para que assim aconteça. Entendo que mesmo com a implantação de leis que preconizaram a reorganização do ensino superior e do ensino médio, nos cursos de formação de professores, estuda-se o sistema taxionômico de Bloom de forma velada tais como objetivos adotados para “definir”, “classificar” e “testar” verbos utilizados na Pedagogia Tecnicista, ou seja, um currículo tecnicista centrado nos aspectos instrumentais e econômicos da educação e voltado para as exigências do mercado de trabalho, seja para funções técnicas, seja para profissões de nível superior.

Embora esteja tratando de uma época recente vejo ainda que o Campo da Ludicidade pouco contribui especialmente no que diz respeito ao currículo, devido á compreensão que os organizadores dispensam a tal campo.Para muitos é vista apenas como jogo e brincadeira,Esses não a entendem como um estado de ser e estar; inerente ao humano, ao prazer a alegria, a flexibilidade, ao gozo. Nesse estado corpo e mente devem estar juntos. Compreender as contribuições teóricas do Campo da Ludicidade por esse viés significa lidar e respeitar a subjetividade

presente em cada sujeito que organiza o currículo, significa ter um olhar diferente para aqueles que aprendem.

Contudo, não se pode esquecer o esforço que muitos educadores vêm realizando de maneira significativa ao propor reformulações no campo do currículo. A esse respeito, trago um fragmento do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNEB.

> O que a UNEB está postulando, em consonância com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia na direção do novo currículo, é que o (a) pedagogo (a) possua uma sólida formação, de caráter generalista, que possibilite aprofundar conhecimentos no campo da educação, para além do magistério, tornando-o (a) apto (a) para fazer a mediação entre as teorias educacionais e as questões ligadas à formulação de políticas públicas na área, à gestão e à coordenação do trabalho educacional nas escolas e à atuação em espaços não escolares onde ocorram processos educativos, dispondo também de saberes que o levem a uma postura de investigador. (UNEB, 2008, p. 1).

Considero plausível a postulação do referido projeto, entretanto percebo que ainda existe uma dissonância das Diretrizes com a proposta de currículo na contemporaneidade, ou seja, um currículo flexível, mas que possibilite uma formação de oposição a esse enfoque; de acordo com Candau (1991, p. 48), "[...] por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passa a ser vista em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente", não mais se admite uma formação generalista. Emerge a necessidade de um novo professor, como diz Nóvoa (1991, p. 16): "[...] protagonista ativo na concepção e avaliação da formação." A esse respeito, Tardif (2002, p.43) defende a necessidade de mudanças nas concepções de formação dos professores, deixando claro que eles "[...] deveriam ter direito de dizer algo a respeito da sua formação profissional," se a prática passa a ser transformadora, faz sentido pensar em uma nova concepção de formação.

Destarte, questões pertinentes à autonomia dos professores a se constituírem como sujeitos que vislumbrem outros olhares. Concordo com Gadotti (1998, p. 82), principalmente quando diz que a mudança se opera por decisão dos homens juntos. Sendo assim, acredito que o currículo vai além da matriz curricular e o processo de transformação só se efetivará se acontecer de forma coletiva com a participação dos sujeitos envolvidos, visto que pode apresentar suas descrenças

seus medos e seus desejos. Com esse pensar, sobrevêm algumas questões que, a meu ver, cabem nessa pesquisa: Como é construída a matriz curricular dos currículos escolares? Que lugar ocupa nessa matriz curricular os fundamentos teóricos, que tratam de conhecimentos relativos às matérias e conteúdos que os professores lecionam, no sentido de contribuir para diminuição das desigualdades sociais, (gênero, etnia, diversidade cultural, sexualidade) compreensão das concepções de educação, das questões didáticas, do aprofundamento do estudo sobre a concepção de conhecimento e seu tratamento no processo pedagógico? Quais as contribuições teóricas do campo da ludicidade para o currículo do curso de pedagogia e aqui faço o recorte desta tese, para o curso de pedagogia do Campus XV? Para responder a essa última pergunta faço uma breve reflexão.

Entendo, que o campo da ludicidade pode contribuir de maneira substancial mesmo tendo em vista diálogo com o ensino pelo viés da subjetividade que ainda é muito pouco principalmente na formação do Pedagogo professor. Observo que a ludicidade, mesmo vista como diversão e prazer, é uma possibilidade muito rica de aprendizado; estas situações estimulariam momentos de criatividade espontâneos e individualidades; crescimento intelectual, e afetivo.

Desse modo, é preciso que o pedagogo/professor, além da prática tenha também uma base teórica para que possa se sustentar na aplicação do lúdico na prática pedagógica. Não se trata de comprová-la cientificamente, mas de despertar para o sensível, prazeroso pois muitas vezes está atrelada a um reducionismo didático.

Por outro lado, a ludicidade no campo educacional, e do currículo ainda é concebida de menor importância em outras áreas de conhecimento do currículo formal, Entendo que as contribuições teóricas dizem respeito ao despertar a vontade de aprender os conteúdos pelo prazer de querer saber e conhecer esse despertar deve ser com sabedoria, exteriorizando no nosso cotidiano. Parece empírico, mas a meu ver alegria, a fé, a paz, a beleza e o prazer das coisas estão dentro de cada homem e de cada mulher diretamente ligados e envolvidos com a subjetividade de cada um e o currículo não pode estar ausente, uma vez que possibilita essa vivencia através de ementas que se constituem em atividades do professor que forma o pedagogo e se esse não aprende com prazer não poderá ensinar com prazer. É isso que o campo da ludicidade propicia. Ensinar e sensibilizar o professor-aprendiz

(pedagogo) para que, através de atividades lúdicas dinâmicas e desafiadoras, despertem no sujeito-aprendiz o gosto e a curiosidade pelo conhecimento.

Curiosidade que segundo Freire (1997) é natural e cabe ao educador torná-la epistemológica. Compreendo ainda que o campo da ludicidade contribui também com o currículo através de vivências lúdicas e nesse sentido podem resgatar a sensibilidade, muitas vezes adormecida. Ao perceber-se vivo e pulsante, o professor/aprendiz faz brotar o inesperado, o novo e deixa cair por terra que a lógica da racionalidade extingue o calor das paixões, que a matemática substitui a arte e que o humano dá lugar ao técnico Santin (1990), permitindo o construir alicerçado no afeto, no poder fazer, sentir e viver.

Tendo em vista os questionamentos acima, entendo o currículo escolar concebido na dialética do processo pedagógico que envolve a relação currículo/didática/subjetividade como elementos do saber escolar. De qualquer modo, a visão de unidade não significa diluição das especificidades. Do ponto de vista do currículo, a especificidade estaria na questão dos conteúdos (que guardam relação com os diversos domínios da cultura); do ponto de vista da didática, na definição dos métodos e processos de ensino.

Entendo também o currículo, como propõe Williams (1984), como escolhas que se fazem em vasto leque de possibilidades, ou seja, como uma seleção da cultura, podemos concebê-lo, ainda, como conjunto de práticas que produzem significados. Nesse sentido, as considerações de Silva (1997) podem ser úteis, pois, para o autor, o currículo é um espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Para tal a ludicidade se constitui uma necessidade do ser humano em qualquer idade, uma vez que facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e cultural, colabora parra a boa saúde mental, preparara para o estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e constituição do conhecimento.

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para construções de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo na formação do professor. Isso posto entendo que as contribuições teóricas do campo

da ludicidade no currículo pode ser uma alternativa que instiga o ato criador e recriador, crítico, durante o processo de formação do o pedagogo professor , assim como aguça a sensibilidade, o espírito de liberdade e a alegria de viver voltada para a formação nos seus aspectos éticos, cognitivos, afetivos, estéticos, corporais e sociais ao tempo em que atenta para a importância do prazer, da alegria nos mais variados espaços e tempos.

Ao analisar o projeto do curso de Pedagogia UNEB CAMPUS XV, deparei-me com um currículo no qual a participação dos professores foi a mínima e de maneira pontual; digo isso enquanto sujeito dessa pesquisa que participou da reestruturação do mesmo,sem falar no corpo discente desse Campus que sequer se pronunciou de maneira efetiva. Do ponto de vista da gestão, refiro-me também ao colegiado de curso, pois alguns encontros e estudos foram organizados, mas não contemplados nas discussões de reestruturação.

Com sujeito participante da reestruturação e implementação desse currículo, busquei conversar com colegas professores e estudantes, do Campus XV, para sentir outros olhares e saberes que afloravam sobre o sentimento desses acerca do currículo e da ludicidade. Apresento a seguir categorias de análise. Não foram categorias pensadas a priori, mas emergidas do contexto da pesquisa; foram constituídas no sentido de buscar esclarecer a nossa problemática de pesquisa. Neste sentido, categorias presentes na pesquisa e que se inserem como categorias de análise nessa tese.

Chamo ainda de inquietações que me acompanharam ao longo da escrita dessa tese. Inicio com as falas que emergiram dos professores. Preferi não identificar os sujeitos para resguardá-los. Esclareço que não se tratam de sujeitos da pesquisa uma vez que, conforme anunciei no capítulo da Metodologia, trata-se de uma pesquisa documental. Entretanto considero importante trazer a baila essas conversas como memória/documento, pois “seria este, na sua autoridade e pela força que dispõe, que indicaria um lugar e um domicílio” (DERRIDA, 1995, p. 12-13) para o arquivo, nos quais algo da ordem do segredo seria cultuado e preservado”. Mesmo assim vale esclarecer que tomei as memórias como forma documental complementar, uma vez que prioritariamente as análises incidiram sobre documentos e sobre a literatura. Contudo, isto não exime as contribuições oriundas da teorização feita e da interpretação que fiz dos documentos investigados e estudados.

6.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Antes de tratar sobre as categorias de análise faz-se necessário tecer com considerações sobre a ludicidade e sua vinculação com a subjetividade e, em conseqüência, como sua presença intencional no currículo de formação do pedagogo professor. A ludicidade pode contribuir de maneira significativa considerando que nesse processo o sujeito aprende, descobre apropria-se dos conhecimentos, desde os mais simples até os mais complexos; dentro dessa perspectiva expressa a subjetividade nos diferentes espaços sociais em que vive pois nenhuma atividade humana resulta uma atividade isolada do conjunto de sentidos que caracteriza o mundo histórico e social dos sujeitos. Em decorrência o currículo não pode ser construído de maneira prescrita fechada, exige que se trate da subjetividade em todos os aspectos observados, dialogados e tratados acima. Essa seria uma contribuição específica do campo da ludicidade para o currículo de formação do pedagogo: aprofundar e aplicar as bases de compreensão e de vivência da subjetividade.

Por outro lado, a ludicidade implica a articulação do prazer e da realização pessoal em qualquer e toda atividade docente, pedagógica, profissional, sob pena de alienação do sujeito (profissional pedagogo) no âmago mesmo daquilo que o constitui um ser humano, que constituí sua condição humana e, nesta via, cumprindo uma agenda capitalista e neoliberal de aniquilamento da autonomia e do ser sujeito. Este ponto ou não é tratado ou pouco aprofundado até mesmo pela teorização crítica em educação e na pedagogia, como foi visto pela revisão de literatura feita na tese até aqui.

As categorias foram constituídas no sentido de buscar esclarecer a minha problemática de pesquisa. Neste sentido, organizaram-se em torno do entendimento sobre currículo. Currículo do Campus XV; Ludicidade. Contribuições teóricas da ludicidade e Formação do Pedagogo.

6.5.1 **Categorias**

1. Currículo. Currículo do Campus XV
2. Ludicidade. Contribuições teóricas da ludicidade
3. Formação do Pedagogo

1. Currículo. Currículo do Campus XV

No acontecer de minha análise, interpretação e compreensão dos documentos e textos, algumas poucas vezes confrontadas este acontecer analítico – com relatos de sujeitos colhidos ao longo de minhas vivências docentes, curriculares e lúdicas, no Campus XV da UNEB percebi a necessidade de inquirir de maneira mais direta, sobre o tratamento dado à subjetividade nestes documentos, programas e na literatura, uma vez que ela é fundamental para a compreensão e a vivência lúdicas. Percebi o não querer falar, por medo de ser denunciado ou de alguém saber que eles discordam do currículo vigente no CAMPUS XV. Observei que esses sujeitos ainda possuem uma concepção de currículo marcada pela tradição, pela linearidade, aquelas concepções que são pensadas em processos oficiais. Em decorrência dessas observações, preferi escolher algumas questões nas quais aparecessem de maneira clara às contradições existentes na matriz curricular do curso. Ao perguntar sobre como o currículo é organizado no Campus pedi que falassem sobre os aspectos mais destacados: Obtive uma resposta que para mim é interessante:

O currículo é pautado em um único tempo, considera que todos aprendem ao mesmo tempo, fragmentados, feito para o estudante não com ele, distante das necessidades dos mesmos, linear. (A)

Ao que o interlocutor B acrescenta:

> Existe um fluxograma de disciplinas por semestre, as quais têm ementas predefinidas com sugestão de conteúdos e de referência bibliográfica. No meu entendimento, a predefinição de conteúdos ocorre como forma de garantir o ensino de determinados conceitos básicos para cada disciplina, contudo não percebo engessamento, por isso me sinto livre para acrescentar ou suprimir conteúdos em minhas disciplinas.

Solicitei ainda que falasse sobre os pontos positivos e pontos negativos no currículo de Pedagogia Campus XV ao tempo em que fizesse uma crítica.

Entendo que merece destaque as ponderações feitas pelos interlocutores A e B quando disseram:

> PONTOS POSITIVOS: Flexibilidade, podendo ser modificado 20% da ementa. (A).

> PONTOS NEGATIVOS: O currículo foi elaborado sem observar as necessidades dos alunos, teórico apenas, sem conexão com as outras disciplinas", hierarquizado, de maneira que vê a organização curricular do curso com muitas falhas por necessitar mudanças coletivas e pensamentos coletivos de todos os segmentos do campus.(B).

Ao questionar sobre os efeitos na prática pedagógica, ouvi o desabafo:

> Um efeito que pode ser devastador, com sérias consequências em sua prática e com riscos de assassinato cognitivo coletivo se não bem dimensionado e estruturado para as necessidades de cada indivíduo implicado. (A).

Você acredita que este currículo atende as necessidades do pedagogo professor na contemporaneidade? Não, corresponde a suas necessidades. Existem lacunas? Sim, conteúdos mais práticos, mais voltados para o que os estudantes necessitam. E finalizam dizendo sobre a formação do pedagogo: sendo definido o currículo como uma integração entre programa de ensino e o planejamento das atividades para o andamento do curso, obviamente que, sob esta perspectiva, o currículo tem total influência na formação dos pedagogos. De forma que se na integralização do seu curso houve maior contingência tradicionalista ou o seu oposto, crítico-social-construtivista, o/a pedagogo/a, tenderá a reproduzir em sua docência aquilo que perpassou sua formação.

Em conversa com as professoras, percebo uma contradição com o que está posto no projeto do Curso de Pedagogia em questão. Vejamos a seguir:

> Nesse sentido, deseja-se inscrever o currículo do curso de Pedagogia da UNEB em novos mapas, não mais marcados por territórios fragmentados, mas numa configuração curricular que aponta para a necessidade de um trabalho interdisciplinar, não tanto pelo valor intrínseco das relações estabelecidas quanto pelo abandono de certas configurações disciplinares, com características de verdadeiros preconceitos. (UNEB, 2008).

Tal contradição vem ratificar o que falei no início desse capítulo, ou seja, a pouca participação dos professores nas decisões sobre o currículo. Sendo assim, as matrizes curriculares não contemplam os dizeres e fazeres dos professores bem como os desejos dos alunos conforme foi dito na conversa que tive com as professoras estão contidos os conteúdos "necessários" à prática pedagógica e ao

processo de aprendizagem daqueles que adentram nas salas de aula, muitas vezes sem saber o porquê de estar “ouvindo” tais conteúdos, na maioria das vezes, carregado pela racionalidade Na verdade, esse currículo pretende formar o pedagogo generalista conforme apregoam as DCNCP, (2006, p. 01):

> Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Cumpre destacar que a formação dos professores não deve passar distante dos interesses políticos de um país e o currículo faz parte desse processo formativo. Aqui, vale lembrar Pimenta (2002, p. 23), quando diz que “[...] nenhum candidato ou partido político ousa dizer que educação não é importante”; referindo-se ainda ao discurso governamental. Dentre muitos motivos que desencadeiam a afirmação, corroboro com a ideia de o professor conceber a si mesmo enquanto ator social e a importância do processo educativo para a sociedade. Questões acerca da formação integral do indivíduo têm sido difundidas enfaticamente, não podendo, portanto, o professor ficar reduzido apenas a um currículo formal, tecnicista; pensar no sujeito como um todo significa compreender seus aspectos emocionais, sociais e corporais, voltando o olhar para a ludicidade enquanto possibilitadora dessa compreensão.

Nesse sentido, concordo com Josso (2004, p. 48), quando diz que “[...] falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais, socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso ser.” Depreende-se que dar um passo a frente significa que o ensino enciclopédico deve ceder espaço a uma aprendizagem significativa. O professor, embora diferente da criança, é uma pessoa que assimila informações, pensa, chora, ri, tem dor e prazer, tem uma história e essa história futuramente, ou seja, após a sua formação inicial será transformada em saberes; a forma como esses saberes serão trabalhados depende da intensidade de como estes foram construídos ao longo da formação pedagógica.

Ainda como sujeito participante, professora do Curso do referido Campus, contactei os egressos do Curso de Pedagogia; observei nas nossas conversas um

outro olhar, busquei estabelecer uma interlocução entre o currículo do curso, a ludicidade com os saberes acadêmicos, procurei compreender se houve ressignificação (transformação) a fim de responder à pergunta inicial da pesquisa: Quais as contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo do Curso de Pedagogia do Campus XV?

Em decorrência do questionamento acima, faço um breve escorço das interlocuções com os egressos do curso. Convém dizer que conversei com um número maior, mas vou privilegiar três dos meus interlocutores, aos quais perguntei inicialmente: Qual a sua concepção de currículo? O seu entendimento refere-se ao currículo como algo muito ideológico, mas sem explicar o que é ideológico, diz que pensa sobre o currículo de pedagogia, afirmando que foram disciplinas muito boas, que dão base sobre a Filosofia da Educação, e a Sociologia, ao tempo em que os outra interlocutora afirma que

> Currículo é o formato, intencional do que a Universidade quer, de como a Universidade quer formar o aluno, então eles criam o currículo, ou seja, eles criam uma identidade para aquele discente", ao que outro acresenta: então o currículo pra mim é o formato do curso no que você quer formar aquele discente, em que você quer formar então ele é uma trajetória pra alcançar o objetivo da formação de pedagogia. (J.P)

Aqui, chamo atenção para uma denúncia velada quando vem a afirmação: Currículo é o formato intencional do que a Universidade quer, de como a Universidade quer formar o aluno, então eles criam o currículo, ou seja, eles criam uma identidade para aquele discente e retorno às questões subjetivas, o não dito; para mim, fica evidente a insatisfação pela não participação nas decisões do currículo. Nesse sentido, trago a afirmação de Lima Jr. (2005, p. 202):

> o currículo é uma singularização que emerge das decisões de seus co-autores, dentro de determinadas condições, sendo importante, portanto, não padronizar nem a vivencia curricular, nem reduzir as possibilidades cognitivas e epistemológicas à expressão escolar do currículo.

Além do mais, entendo que se faz necessário superar a crença segundo a qual os documentos construídos por intelectuais, de alto nível, os que são definidos nas Universidades, nos gabinetes, sejam tomados como verdades absolutas; e que

o pensar, as práticas do cotidiano, as vozes silenciadas são desprovidas de reflexão e criação, isso me faz pensar ainda que os erros que surgem desse processo sempre são “culpa” de outros que segundo os desenhadores de propostas, não “sabem” ou não “entendem” as propostas por eles apresentadas, pois para descortinar esse horizonte seria preciso decisões conjuntas, reflexões tais como questiona Derrida (2011, p. 22). Como desconstruir a história (e em primeiro lugar a história acadêmica) do princípio da soberania indivisível, reivindicando o direito a dizer tudo ou a não dizer tudo.

Parece-me importante pensar sobre esse questionamento no que tange ao currículo, visto que o direito de dizer tudo no espaço público e aqui tomo esse direito para os sujeitos e nesse caso os estudantes, só serão possíveis se: a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta seja parte integrante do fenômeno vital (FREIRE, 1996, p. 15), penso se assim procederem mesmo com muitas demandas poderão dizer muito mas não tudo.

Nesse contexto de alerta, continuo a conversa com os estudantes; dessa vez ouvindo sobre os efeitos do currículo na formação do pedagogo e na sua prática pedagógica, ao que uma interlocutora se refere a um dos componentes curriculares que, por certo, chamou sua atenção, a Psicologia II, e no seio dessa as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento foram importantes porque, segundo ela:

> Na verdade, quando a gente estuda essas disciplinas sobre o desenvolvimento do educando, quando a gente vai pra prática, faz uma relação dentro daquilo que estudou, do desenvolvimento do ser humano, e aí a gente consegue transpor aquilo que está no livro com aquilo que nós encontramos em sala de aula, todas as fases de desenvolvimento e as intervenções pra que o desenvolvimento seja alcançado e seja satisfatório. Os efeitos do currículo é que você tem que, você cria um modelo de profissional, no currículo, você estabelece o que ele vai fazer, o que você vai discutir, o que você vai, é. demandar pra aquele aluno. (C.S).

Observo uma contradição em meio a essa conversa tendo em vista as colocações anteriores, ou seja, a concepção tradicional enraizada, um currículo pautado no ensino de caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação do aluno ainda quando C S acrescenta: então, eu acho bom porque quando a gente fala de profissão, ele tem que seguir o formato, ele tem um modelo a seguir, mas ao

mesmo tempo você fica preso à ideia do currículo. Currículo, ele é ideológico, por mais que a gente queira ou não queira, ideológico e vai determinar pra você a sua formação.

É possível entrever, ainda, um certo desconforto durante a minha conversa com **C S** quando afirma:

> Olha, eu vejo, pelo menos nas reuniões, muitos professores tratarem da composição do currículo, só que não é algo que a gente participa assim, em tese, pelo menos, não sei se eu estou certa, mas em tese, você não tem a participação do aluno no que ele quer aprender, então o currículo, é imposto, ele ta lá, ele tem que atender uma determinada demanda, mas a gente não participa desse currículo, enquanto coletivo, talvez um aluno representando o outro ouvindo, mas em coletivo não se participa.(C.S)

Os egressos se debruçam sobre essas questões enquanto sujeitos que vivenciaram o processo, viram de perto, sentiram as fragilidades, entretanto encontramos no projeto do curso:

> Nesta perspectiva, faz-se necessário pensar currículo em seus múltiplos aspectos, sua diversidade e heterogeneidade. A ideia principal para a constituição de um Curso de Pedagogia que atenda as especificidades dos (as) envolvidos (as) no processo, é de garantir a flexibilidade curricular, abrindo possibilidades para a formação desse/dessa profissional da educação. (UNEB, 2008).

Nesse sentido, acrescento uma crítica ao Currículo de formação do Pedagogo vigente, considerando que a compreensão sobre o pedagogo professor não se restringe ao caráter político da prática pedagógica nem ao compromisso com as classes populares. Entendo esse sujeito como um ser de subjetividades, alguém que deve participar das discussões/decisões, dentre essas a elaboração do currículo visto que objetiva também a formação humana; a formação deve contribuir na sua autorização enquanto sujeito.

O que ainda chama atenção nesses recortes são as colocações acerca dos pontos positivos e pontos negativos no currículo de Pedagogia. O interlocutor A S diz:

> Os pontos positivos são essas partes mais teóricas, os pontos negativos, senti falta de algo que relacionasse mais a teoria à prática e quando a gente chega no estágio, eu senti muita dificuldade nessa

> relação. Porque são disciplinas que, de certa forma, senti dificuldade na aplicabilidade da teoria. (A.S).

Corroboro com a compreensão de que o currículo, mesmo em meio a grandes esforços, ainda está pautado na concepção tecnicista e capitalista, na qual separa teoria da prática, tal qual ele foi pensado , existem os que pensam, organizam, e os que executam conforme dito acima, vejo ainda o termo aplicabilidade uma visão skneriana, ou seja, com base no estímulo e resposta. Permanece a "centralidade da racionalidade científica" (LIMA JR., 2005, p.198). Considero as repercussões dessa forma de pensar o currículo significativas, no sentido de chamar atenção para outras contribuições, ou seja, um currículo que considere a subjetividade dos sujeitos envolvidos, não pretenda fechar-se ou mesmo dar conta e apresentar fórmulas e respostas para tudo ,enfim um currículo lúdico.

2. Ludicidade. Contribuições teóricas da ludicidade.

Ao tratar das contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo do Curso de Pedagogia, farei um explanação sobre a ludicidade, de que maneira ela pode contribuir no curso de pedagogia e como se presentifica no CURRÍCULO de formação do Pedagogo no CAMPUS XV – UNEB pelas vias da teoria, dos documentos, (PCP, DCNCP, EMENTAS), de, das memórias vivenciadas com meus pares ao tempo em que apresento a tese que sustento nessa pesquisa.

Ao trazer as contribuições teóricas do campo da ludicidade, revelo meus sonhos, interesses pessoais, a minha relação profunda como o ser professora, o prazer pela pesquisa, que vive dentro de mim a ideia de estudo com prazer. Nessa escrita, busquei abolir os pré-conceitos, rótulos e, ao mesmo tempo, um distanciamento para compreender a importância da ludicidade, ousar, bem como, dizer que a subjetividade permeia todo o processo. Ao tomar o conceito de subjetividade, vejo o sujeito que reflete sobre si, conta a sua história, seus saberes algo que descrevi no início dessa tese; são muitos fios que se tecem e, nesse sentido, busco apresentar uma tela que costurei e pintei. Costurei porque consegui entrelaçar os fios do passado com os do presente ao trazer momentos históricos da formação do Pedagogo e pintei porque o tempo passado faz-se presente em um quadro de recordações, memórias e narrativas.

Ao referir situações advindas do campo da ludicidade, trago notícias que a ludicidade provém da época de Platão e Aristóteles e foi se adaptando às várias

concepções e aos interesses e necessidades da sociedade vigente. Desta forma, a ludicidade exerceu papel e funções específicas de acordo com cada momento histórico. Teve funções e papéis irrelevantes, esteve vinculada à educação de forma descontextualizada com o objetivo de facilitar a transmissão de conhecimentos, ajudou na educação dos filhos, principalmente das mães operárias e, atualmente, tem um papel relevante, pois se constitui em um dos maiores espaços que a criança tem para formar seus conceitos, seus conhecimentos, conhecer o mundo e integrar-se a ele.

Entendo a ludicidade como elemento fundante na formação do pedagogo, considerando-a enquanto necessidade que todo ser humano tem de conviver em grupo com inteireza, de maneira prazerosa, bem como de se conhecer para poder conhecer o outro. Assim, ratificamos que a formação do Pedagogo ganha cada vez mais importância, vale pontuar as práticas formativas e os aspectos humanos do trabalho docente. É com esse olhar que percebo a importância de considerar não só os aspectos técnicos, políticos e profissionais, mas considerar a complexidade da natureza humana. Ao estudar a matriz curricular do Curso de pedagogia do CAMPUSXV – UNEB, deparei-me com o componente curricular referido abaixo:

Educação, Ludicidade e Corporeidade-Ementa: **Discute conceitos de ludicidade e corporeidade. Aborda o lúdico, seus fundamentos, pressupostos e princípios básicos. A função do lúdico no desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e sensorial do sujeito humano. A ludopedagogia aplicada à educação básica: fundamentos teóricos e metodológicos dos jogos e das brincadeiras como componentes formativos[43].**

Após estudar a matriz curricular, com destaque e aprofundamento no componente acima busquei confrontá-la com a teoria, observei que a ludicidade não é tratada na sua essência dentro de uma escolha epistemológica, bem como não apresenta a sua contribuição para o currículo; pois, para trabalhar nos cursos de formação de professores entendo que a ludicidade dever ser encarada pelas vias do prazer, com um outro entendimento do sujeito, do método, com uma ampla valorização da estética e da ética, entre outros, características estas, da ordem da subjetividade. De forma que pesquisá-las e explicitá-las torna-se fundamental para a reinvenção do ensino e da prática didático-pedagógica contida no currículo. Nesse

[43] A matriz encontra-se no Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia UNEB 2007.

sentido, considero de grande pertinência que nas bases da formação do pedagogo seja incluída a Ludicidade. E como incluí-lo? Afirmo que a questão tem um de seus assentos na organização do Currículo e da Matriz Curricular desse curso.

Para uma melhor compreensão sobre o campo da ludicidade bem como quais as contribuições, depoimentos que presenciei nas discussões acerca da reformulação curricular, conversas com os professores. Compreendo professor e alunos como sujeitos atuantes que constroem juntos novos conhecimentos, descobrem e conhecem o mundo através das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos, as pessoas. Busquei rememorar com as professoras que ministram o referido componente curricular no CAMPUS XV, ao tempo em que fiz alguns questionamentos que transcrevo abaixo.

Inicialmente pergunto qual a concepção da docente **A** sobre ludicidade? Ela responde que **Ludicidade é uma experiência de plenitude, de harmonia e bem estar com tudo e todos a sua volta**. Continuo indagando sobre como é trabalhado o campo da ludicidade no currículo do curso de pedagogia desse campus? A professora me diz:

> Há apenas uma disciplina contemplando a ludicidade o que considero pouco, mas a depender da visão do docente pode despertar os estudantes para a importância desta disciplina no ensino fundamental e médio.

Diante da resposta da professora, argumento: O currículo de formação de Pedagogo ainda é materialista e fragmentado na sua essência, no qual existe a predominância do ter; essa é uma exigência da sociedade capitalista: formar profissionais que produzam e, por sua vez, na sua prática pedagógica formem crianças que, quando adultas, sejam “capazes” de atuar no mundo do trabalho também de forma produtiva. Nessa discussão, perde-se o sentido do lúdico, do prazer e acontece a dicotomia entre as dimensões da razão e da sensibilidade, vê-se que em oito semestres de curso existe apenas um componente curricular que contempla o lúdico. Parafraseando Luckesi (2000, p. 21.), não cabe um currículo que não considere a Ludicidade como um fenômeno interno do sujeito, como um ser e estar de tais maneiras, que possua manifestações no exterior, que vai de encontro ao material dessa forma a ludicidade foi e será entendida a partir da subjetividade.

Continuando a consulta, perguntei sobre as contribuições da ludicidade no campo do currículo e obtive a seguinte resposta: Ela agrega vida, autoconhecimento, plenitude de experiências, conciliações, descobertas, realizações e uma sensação de bem-estar em todos os níveis do ser, o que ouvi vem da experiência da professora, afirmando ainda que a ludicidade contribui muito por estar envolvida com as emoções ao tempo em que afirmava o ato de aprender embebido de emoções.

Nesse sentido, retorno à afirmação de Josso (2004, p. 48) quando diz que falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais, socioculturais, o valor que se atribui ao que é "vivido" na continuidade temporal do nosso ser; compreendemos que dar um passo a frente significa que o ensino enciclopédico deve ceder espaço a uma aprendizagem significativa. A professora ainda afirma que os estudantes amam a disciplina, se envolvem, realizam as tarefas satisfatoriamente e se entregam ao lúdico, voltando a ter brilho no olhar, a sorrir e se encantar com a vida.

Por se tratar de um Estudo de Caso Participante no qual sou pesquisadora e sujeito ao mesmo tempo, por se professora do Campus em questão e ter participado das discussões de reformulação curricular, tive acesso ao projeto Criatividade e Formação Docente: caminhos do pôr do sol unebiano frente aos recortes contemporâneos da sociedade[44], (em anexo) cujas atividades se desenvolveram em onze edições no formato de rodas de conversação, contemplando, diretamente, mais de quatrocentos participantes e encontrou efetiva participação dos discentes da UNEB, vejo uma forma da ludicidade se presentificar para além do currículo.

---

[44] Aprovado V INCREA (FÓRUM INTERNACIONLA DE INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE), o projeto de extensão Pôr do Sol Unebiano surgiu ao final do ano de 2011 e visou desenvolver rodas de discussão para contribuir com o crescimento social, político, econômico, artístico e cultural do território de identidade denominado Baixo Sul da Bahia. Dessa forma, permeou-se o pensamento crítico e envolveu prioritariamente estudantes do Campus XV da UNEB e de outras Instituições de Ensino Superior, além de docentes e técnicos administrativos interessados pelas categorias descritas, a saber: violência, família, juventude, mulher, tribos urbanas, educação inclusiva, amor, a música no contexto educacional, debate político eleitoral e cinema O referido projeto tem como autores: Ruy D'Oliveira Lima Filósofo e Pedagogo, Mestre em Teologia com Ênfase em Educação Comunitária para a Infância, Adolescência e Juventude, Professor Auxiliar do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Taylane Santos do Nascimento Graduada em Letras Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Gerusa Cruz Sobreira Assessora de Projetos de Extensão na Gerência de Apoio à Cultura e às Ciências - GACC da Pró-Reitoria de Extensão-PROEX da Universidade do Estado da Bahia.

Sendo assim, vejo a pertinência da ludicidade em todas as atividades, não basta uma matriz curricular que apenas aponte, conforme vejo na matriz vigente no Campus XV-UNEB, uma vez que a considero relevante no campo do currículo, compreendo que a mesma está intrínseca no ato de educar e entrelaçada nos aspectos sociais, afetivos e cognitivos. Entendo ainda ser necessário romper com a educação dominadora que tem um modelo para tornar os sujeitos passivos, submissos e desanimados, que legitima um único tipo de conhecimento, tornando-se fragmentado, acabado e descontextualizado historicamente.

Tendo como pressuposto uma práxis pedagógica e a humildade de saber que somos seres inacabados e incompletos e, por isso, não somos os detentores do saber, Freire (2011, p 35-36) explica que

> não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daqueles que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (é preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade).

Para isso, a formação do docente deve ser implicada a partir de uma práxis curricular com base no projeto político, reflexão sobre sua prática, conhecimento de si e do mundo envolvidos com as questões educacionais.

3. Formação do Pedagogo professor

No Brasil, a desigualdade social é gritante e a formação de professores é um desafio a ser enfrentado. Convém dizer que na passagem da década de 1980 para 1990, teve início a chamada época de crise de paradigmas (paradigma refere-se a modelos e padrões que possibilitam compreender os aspectos da realidade, permite ser compreendido também enquanto constelação de valores, crenças e técnicas partilhadas pela comunidade científica). Consequentemente, as questões pertinentes à autonomia dos professores a se constituírem como sujeitos que vislumbravam outros olhares.

Os problemas subjacentes à formação do professor começaram a ganhar corpo. No contexto da educação brasileira, surge a necessidade de compreender a formação do professor pesquisador. Nesse cenário, evidencia-se o professor reflexivo, que pensa na ação bem como o professor pesquisador da sua prática uma vez que essa crise de paradigmas permite uma transgressão.

Asseverando o que citei acima, aproveito das conversas com os meus pares quando dizem que **ser professor é assumir uma postura ética, responsabilidade com os sujeitos que você tem na sala, é você assumir uma posição de mediador, no sentido de estar presente interagir, e acrescentar**, **você tem que estar preparado, não é uma profissão fácil, é isso.**

Nesse sentido, acrescento: o desejo de aperfeiçoar o seu saber. O saber é inerente ao sujeito. Não há como demonstrar cientificamente, o sujeito opera algo em si mesmo e em suas relações com o mundo exterior ao tempo em que se autoriza, é o tempo é o de uma história: a da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração; a do sujeito; a da linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará. Esse tempo não é homogêneo, é ritmado por "momentos" significativos, por ocasiões, por rupturas; é o tempo da aventura humana, a da espécie, a do indivíduo. Esse tempo, por fim, se desenvolve em três dimensões, que se interpenetram e se supõem uma à outra: o presente, o passado, o futuro.

Saber ainda diz respeito a um posicionamento subjetivo do sujeito diante de si. o que ele produz e opera como resultado da sua relação consigo mesmo;logo a ludicidade tem relação direta com o saber, porque é um ato subjetivo, por isso outra contribuição específica consiste em inserir de modo mais profundo a questão do saber da formação e na prática do pedagogo, o que incide como uma demanda específica para o Currículo de Formação do Pedagogo e as suas aptidões, o medo a incerteza e a insegurança parecem ter sido sempre atributos daqueles que enveredam pela profissão de professor conforme dito anteriormente nessa Tese A carreira de docente é, no entanto, um verdadeiro desafio, considerando as novas exigências acrescentadas ao trabalho do professor na sociedade contemporânea, quando me autorizo a dizer assim é porque nas minhas interlocuções vi e ouvi os professores afirmarem que **Ser Professor é ter responsabilidade com os sujeitos que são delegados a você e principalmente é auxiliar na construção do conhecimento** Acredito ainda que para compreender melhor tais “delícias e dores”do “ser professor faz-se necessário uma educação lúdica e o seu sentido só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo com um profundo conhecimento sobre os fundamentos da mesma.

Quando escuto um professor falar que o seu espaço **é heterogêneo, um espaço onde a gente tem de respeitar as diferenças, mas principalmente é o espaço onde a afetividade tem que acontecer** ratifico, conforme escrevi no início

dessa tese, a ludicidade como elemento fundante na formação do professor, considerando-a enquanto necessidade que todo ser humano tem de conviver em grupo com inteireza, de maneira prazerosa, bem como se conhecer para poder conhecer o outro, isso proporcionará uma nova consciência conforme afirmam Laville e Dionne (2005, p. 113).

Faço, nesse momento, uma breve reflexão sobre a formação na Universidade pública, visto que, por tradição, valoriza o trabalho do pesquisador e tem tendência a resumir a atividade do ensino à aplicação das teorias e técnicas, separando, assim, o trabalho docente em dois pólos, como se fosse possível separar o pensar do agir. Não é necessária muita argúcia, para perceber que tais argumentos propõem uma visão racionalista do professor, ou seja, a subjetividade fica reduzida a uma visão instrumental e intelectualista.

Entretanto, na tessitura dos fios da minha tese, ainda encontro com outra professora que me diz: **Professor é uma profissão que provoca uma mudança social muito grande.** Então penso e concordo: a escola é um laboratório onde o professor deve refletir diagnosticar, estruturar os problemas (espaço de "ação-reflexão-ação"), pesquisando e buscando novos conhecimentos para melhorar a sua prática.

Sendo assim, professor não deixa também de ser um pesquisador no contexto prático. Por outro lado, o modelo racional tecnicista reduz o trabalho docente ao fazer. Vejo isso quando continuo a conversa e mais uma vez escuto: Pra mim, ser professor é profissão, ta dentro de um quadro profissional que atenda aquela demanda, Mas que demanda? A demanda do tempo de dar conta de tudo, de responder a todas as questões, de atender ao currículo linear, a resumir suas práticas em aulas magistrais e discursos, pois se assim não proceder, será rotulado de incompetente.

Ao mesmo tempo em que Schon (1992) denuncia o equívoco desse modelo, vem desmistificar a ideia de que a pesquisa é uma coisa distante, não tangível ao professor.

De acordo com Celani (1988, p. 159), "[...] o importante é desmistificar a pesquisa como algo de alcance de apenas alguns eleitos, de preferência situada na Universidade; nos cursos de mestrado, especialização, doutorado." O que falta ao professor é tempo, incentivo financeiro, acadêmico e reconhecimento da profissão, pois ser professor é algo muito bonito, muito prazeroso, muito significativo, é uma

profissão que transforma pessoas ou não, mas prefiro ficar com a primeira hipótese sem esquecer a perspectiva crítica.

Adotar a perspectiva crítica significa a superação da razão instrumental, que prima pela racionalidade técnica e por um saber aplicado, pela razão emancipatória, por uma postura lúdica, que possibilita ao profissional o reconhecimento como sujeito, capaz de refletir, duvidar e criticar o que acontece a sua volta faz-se necessário refletir sobre uma nova concepção do currículo e repensar na Docência e nas mudanças necessárias, e assim sair de um perfil comodista e superficial, a partir da práxis pedagógica. Portanto, compreender que o professor tem uma cultura, história, ou seja, sua singularidade; e romper com a educação dominadora que tem um modelo para tornarem sujeitos passivos, submissos e desanimados, que legitima um único tipo de conhecimento tornando-se fragmentado, acabado e descontextualizado historicamente.

Nesse sentido, romper com o ensino tradicional e entender o conhecimento diante de uma visão mais complexa, sendo humilde e metodologicamente, se apropriar da relação sujeito-conhecimento e possibilitar a ação humana, lúdica a partir de um espaço tempo local, não se aprisionando a forma do currículo e assim se perceber a dinâmica da vida. Para isso, a formação do docente deve ser implicada a partir de uma práxis curricular com base no projeto político, reflexão sobre sua prática, conhecimento de si e do mundo envolvidos com as questões educacionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Tudo neste mundo visível é uma manifestação do mundo invisível, do que está acontecendo em nosso coração e o desfazer-se de certas lembranças significa também abrir espaço para que outras tomem o seu lugar. Deixar ir embora. Soltar. Desprender-se. Ninguém está jogando nesta vida com cartas marcadas, portanto às vezes ganhamos, e às vezes perdemos.
>
> **FERNANDO PESSOA**

Uma tese deve dedicar-se a aprofundar um tema, ao mesmo tempo, contrapor-se ao que está posto e ainda propor. A principal contribuição desta pesquisa consistiu, a meu ver, em demonstrar que as bases teóricas da ludicidade contribuam no currículo de Formação do Pedagogo professor; sem, contudo, jogar com as cartas marcadas uma vez que posso ganhar ou perder, pois sou sujeito da falta. Ao iniciar esta escrita, causou espanto aos meus pares o meu objeto de pesquisa já que a concepção que possuem sobre tal tema se resume no jogo e nas brincadeiras; ao contrário disso e sem menosprezar tais concepções, em determinados momentos da minha escrita, fiz alusão à ludicidade enquanto jogo e brincadeira. Ao mesmo tempo, priorizei a subjetividade presente no campo da ludicidade enquanto estado e ações dos sujeitos, em outras palavras, transgredi, fui beber em outras fontes.

Nessa pesquisa, busquei a inclusão da ludicidade nas discussões da formação do pedagogo professor e para tal, faz-se necessário explicitar o pensamento de Ramalho (2004), que centra sua atenção no processo formativo inicial por acreditar ser este o ponto de partida dos processos de formação/ profissionalização. Segundo a autora, há uma expectativa gerada pela possibilidade de se renovar a formação inicial para que ela contribua na “revolução” do âmbito educacional. É isso que proponho: uma revolução ao trazer as contribuições das bases teóricas da ludicidade para o currículo de formação do pedagogo/professor/educador; sei que se trata de uma proposta ousada, pois estudei a ludicidade, sustentando a subjetividade dos sujeitos que a vivenciam e presentificam no currículo, ou seja, para além do lúdico (jogo) nos componentes curriculares que tratam da formação do educador.

Nesse contexto, me inscrevo vivendo o prazer do doutorado, sonho sonhado desde muito, que agora veio se concretizar; penso sobre a minha subjetividade que também faz parte dessa tese. Chego por inteiro dentro da minha incompletude, vivi o encontro comigo, com a pedagogia, amarguei situações difíceis, vivenciei processos violentos de perdas de entes queridos, vivi nesse momento uma das dimensões do lúdico, pois, para Luckesi (2000), o sujeito manifesta algumas dimensões ao vivenciar o lúdico. Uma dessas seria, segundo ele, a dimensão interior individual, aquela onde o ser humano vivencia uma experiência, dentro de si mesmo, na dimensão do *Eu*, ou seja, a dimensão espiritual visto que o conceito de ludicidade não se encerra na brincadeira.

Nesse momento, retomo questionamentos ditos no início na escrita dessa tese: Dar condições para a ocorrência da alegria, da festa, dentro dos limites da escola até mesmo nos horários de aula, e propiciar assim a vazão do real subjetivo implícito no ato lúdico tem relação com a "alienação do sujeito", normalmente atribuída a tudo o que não trata diretamente de questões políticas, sociais, culturais dentro da escola, ou mesmo dentro do currículo que forma o educador, o pedagogo e o professor? É aqui também que me encontro e vejo sentido para minha sustentação e relevância da minha pesquisa.

Escrevo ainda sobre o vivido com a finalidade de demonstrar quando as histórias se entrecruzam que para mim significa tirar do esquecimento, buscar o objeto narrado. Nessa visão, recorro às palavras de Bosi quando assevera: Lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora, é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição. (BOSI, 2003, p. 20). É com esse olhar que busco refazer as minhas imagens, e as minhas memórias, construir o meu rascunho, encontrando os fios que tecem a minha história.

Essa tese se configura como uma pesquisa documental; tem como cerne um Estudo de caso Participante, e justifica-se pela minha imersão no campo de pesquisa, enquanto docente que observou e vivenciou o processo de construção e execução do currículo do Curso de pedagogia no CAMPUS XV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pretendeu, portanto, revelar como é organizado o currículo do Curso de Formação do Pedagogo ao tempo em que apresento as Contribuições teóricas do campo da Ludicidade. Aposto, nesse momento, em tal investimento sobre a formação desses profissionais.

Iniciei esta tese com a metáfora da viagem e nessa itinerância de viajante/sujeito que se inscreveu no processo, retomo agora minha pergunta da partida. Convém acrescentar que essa viagem se fez ao confrontar, comparar, refletir; encontrou-se com o outro, trouxe significado do tempo e da história, e trouxe consigo revelações surpreendentes, principalmente no Estágio Doutoral, realizado na Universidade Federal da Paraíba ao que devo acrescentar. Os meus momentos foram lúdicos, pois vivenciei a ludicidade de uma forma plena. Com base no exposto, reencontro com a minha inquietação inicial**: Como se faz presente o campo da ludicidade no currículo do Curso de Pedagogia?** É pertinente falar aqui sobre a ementa enquanto parte do currículo que não traz a tona o ser estar do sujeito e nesse ser estar estão as suas lembranças nas quais ainda suas subjetividades. Brandão (2002, p.72) coloca que "[...] a partir da reconstrução da memória de cada indivíduo, seja ela resgatada pela história de vida ou da história de vida escolar, pode-se estar descobrindo e identificando as relações que tais indivíduos estabelecem consigo mesmo e com o conhecimento." Foi com essa concepção que busquei resgatar algumas memórias de alunos egressos do Curso de Pedagogia e professores para elaborar minhas inferências no currículo de Formação do Pedagogo, através das contribuições teóricas do campo da ludicidade.

Na leitura dos documentos, procurei compreender, nas conversas e participação nos grupos; ouvir; observar e, enquanto sujeito da pesquisa ao mesmo tempo, identificar através da análise documental (Projeto do Curso de pedagogia, Análise das Diretrizes Curriculares, teses, dissertações, escutando os sujeitos envolvidos no componente curricular e, aqui parafraseando Gibran (2001), para que os meus ouvidos que têm a sede de ouvir, finalmente, o eco saberem desses sujeitos e dessas memórias que agora são faladas por mim. Para que isso se concretizasse, precisei ter os seguintes objetivos: a) **Conhecer as bases epistemológicas do campo da ludicidade e constituí-las como possíveis contribuições para o Currículo do Curso de Pedagogia; b) Contribuir com uma teorização crítica acerca da ludicidade e sua relação com o currículo de formação do Pedagogo c) Propor, assim, indicadores para a ressignificação da composição curricular da formação de pedagogos na Universidade do Estado da Bahia - Campus XV, com base nos indicadores do Campo da Ludicidade, conforme proposto neste trabalho.**

Entretanto posso dizer que as dificuldades são muitas para alcançar tais objetivos, pois em que pesem os sinais em prol de uma prática pedagógica mais autônoma, os professores e estudantes ainda estão muito atados a paradigmas. E, com algumas exceções, tratam o processo ensino/aprendizagem a partir do currículo posto pela Universidade que não apresenta um currículo "proposicional" (LIMA JR., 2005). As razões que levam estes professores a reproduzirem currículo posto linear assentam, a meu ver, sobre duas razões fundamentais: fragilidade na formação pedagógica e uma Universidade sem condições conforme afirma Derrida (1994) ao fazer uma profunda reflexão sobre a Universidade, defendendo que esta deveria ser o lugar por excelência do exercício de uma liberdade incondicional de questionamento e proposição e o local onde se professa um comprometimento sem limites com a verdade. Derrida nos diz que esta Universidade sem condição deveria partir de uma resistência incondicional de tudo questionar – o que levaria a uma oposição a um grande número de poderes, de Estado, econômicos, ideológicos, religiosos, culturais. Entendo que aí se encontra o currículo.

A Universidade hoje, além de ser sem condições, inevitavelmente, compete com outras mídias. E possui um currículo linear. O conhecimento científico, técnico ou erudito do professor não consegue ser mais atraente que o entretenimento televisivo que prende os estudantes, voluntariamente, por mais tempo do que o dedicado aos bancos escolares. Nesse sentido, entendo que a ludicidade será uma via, pois, para Freinet (1998), a dimensão lúdica é um estado de bem – estar significa exacerbar a nossa necessidade de viver, de subir, perdurar ao longo do tempo, nesse estado de quase êxtase, professor e aluno poderão conviver com as mídias sem necessariamente competir com elas.

A seguir, me reporto aos capítulos escritos nessa tese bem como pontuo outro aspecto que vale considerar: é a questão do saberes; aqui tomados como inerente ao sujeito e a sua subjetividade para vislumbrar modificações na prática através do Currículo de Formação de professores pedagogos. No capítulo anterior, me posicionei acerca do currículo bem como das suas teorias, traçando um perfil dessas teorias e de que maneira elas se encaixam ou não na formação do professor. Para mim, ficou evidente que a subjetividade não é encarada na organização do currículo como elemento que não se representa, entretanto existe e a ludicidade no caso dessa tese só pode ser encarada por essa via.

As bases teóricas do Campo da ludicidade oferecidas nesta tese são de grande relevância para a Instituição-Universidade do Estado da Bahia, professores e estudantes, no sentido de entenderem e desenvolverem procedimentos metodológicos, para intervir no processo de aprendizagem do aluno através de um currículo criativo, além de desenvolver uma concepção adequada e maior do que é o ensino, de como se dá a avaliação, principalmente nas séries iniciais de ensino fundamental. Isso foi de extrema importância para esses professores.

Acredito que ninguém pode exercer a função de pedagogo professor sem compreender a dimensão lúdica que envolve o processo do currículo objeto dessa tese. Foi de fundamental importância compreender que esses aspectos estão interligados com a prática educativa e que não têm um sentido neutro. Todos eles têm um sentido filosófico, sociológico, político os quais o professor precisa conhecer aprender a avaliar e decidir que tipo de postura deve assumir.

Durante a trajetória desta pesquisa, trilhei caminhos que possibilitaram responder à questão da inicial da pesquisa; entretanto, para, Andrade (2007), não é possível afirmar que as contribuições da ludicidade em questão nessa tese possibilitarão mudanças nos currículos de Formação do Pedagogo professor; nas práticas de todos os professores que adentram o Curso de Pedagogia, considerando o limite desse estudo. Importa ressaltar que essa transformação pressupõe, necessariamente, a compreensão entre o grupo que dela compartilha e o contexto histórico, social, político, profissional (que muitas vezes se quer modificar, mas, conscientemente ou não, contribui-se para reproduzi-lo) e as experiências pessoais; e, da necessidade de implementação de mudanças na prática quotidiana, coletivamente definida. Indubitavelmente, um dos fatores que contribuíram para a implementação dessas mudanças são contribuições para formação de pedagogos professores e a sua organização. Em síntese, muitos cursos não falam a mesma língua dos seus participantes. O produto desse diálogo entre mudos e surdos são os mecanismos de seleção e exclusão e diríamos até de uma formação que não possibilita mudanças no Currículo.

No estudo em questão, consegui identificar a concepção de ludicidade presente no currículo de Pedagogia, através da analise documental bem como minha participação/observação enquanto docente do CAMPUS XV - locos dessa pesquisa. Essa concepção foge das bases teóricas, considerando os estudos apresentados no corpo deste trabalho; continuo inquieta com falas e posturas

observadas por parte de professores, estudantes e daqueles que colaboram nas construções do currículo. Pude ainda observar e compreender que a fragilidade da prática pedagógica, bem como a concepção de saber ainda precisam ser trabalhadas não apenas com um curso de graduação de nível superior. É preciso pensar aspectos estruturantes a partir de outras variáveis, que oportunizem aos professores leituras e estudos sistemáticos.

Sendo assim, vejo a pertinência da ludicidade em todas as atividades do currículo, não basta uma matriz curricular que apenas aponte, conforme vejo na matriz vigente no Campus XV-UNEB, em apenas uma disciplina; uma vez que a considero relevante no campo do currículo, compreendo que a mesma está intrínseca no ato de educar e entrelaçada nos aspectos sociais, afetivos do conhecimento sem fragmentá-lo. Entendo ainda ser necessário romper com a educação dominadora que torna os sujeitos passivos, submissos e desanimados, que legitima um único historicamente.

Outrossim, posso dizer que entre pares e em serviço, os professores devem discutir metodologias, maneiras diferentes, ressignificar os seus saberes, a sua atuação, pois o ensino não é apenas um ato comunicativo, mas é, sim, um ato intencional, um ato transformador, que deve estar comprometido com a criação. E para criar, o professor precisa ter novos saberes em diferentes aspectos, diferentes espaços, entender sobre a ética, sobre a estética, sobre a abordagem artística nas quais o seu trabalho deve estar embasado.

Dessa maneira, tendo como pressuposto uma práxis pedagógica e a humildade de saber que somos seres inacabados e incompletos e por isso, não somos os detentores do saber. Freire (2011, p 35-36) explica que “não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daqueles que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (é preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade)”. Para isso, a formação do docente deve ser implicada a partir de uma práxis curricular lúdica com base no projeto político, reflexão sobre sua prática, conhecimento de si e do mundo envolvidos com as questões educacionais.

Nessas considerações finais, revisito as contribuições teóricas que o campo da ludicidade traz para o currículo de formação do Pedagogo, objeto dessa pesquisa. Ao tempo em que questiono: trouxe contribuições teóricas? Entendo que

sim, pois ofereceu contribuições pelas vias de um currículo “proposicional” (LIMA JR., 2005). Entendo proposicional como proposta que considere a pluralidade das linguagens tais como verbais, musicais, plásticas, saber popular, senso comum, leitura de mundo, nas quais os sujeitos interajam entre si e sua realidade.

Sendo assim, fiz uma releitura sobre a formação, o currículo e as contribuições da ludicidade ao tempo em que fui tecendo os fios das conversas com professores e egressos do Curso de pedagogia. Ao conversar e examinar os documentos, percebi que em muitos momentos a história se repete, uma vez que ainda se vê na formação dos pedagogos/professores os resquícios de um currículo da década de 1970 fortemente marcado pelo “treinamento”, pela “instrução programada”, (foi a década do tecnicismo de forma mais evidente. a pedagogia tecnicista se reporta à segunda metade dos anos de 1950, com o Programa Brasileiro–Americano de Auxílio do Ensino Elementar) (PABAEE).

Nos dias de hoje, ainda encontro certa opacidade no entendimento sobre o currículo, que reporta a uma tradição que se traduz na busca da verdade, pautada na hierarquia, nas disciplinas, não se pode negar que alguns avanços ocorreram, mas no que diz respeito ao objeto desta tese, ou seja, sustentar a ludicidade no currículo pelas vias da subjetividade pouco se diz na literatura. Contudo, não se pode esquecer o esforços que muitos educadores vêm realizando de maneira significativa ao propor reformulações no campo do currículo, no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNEB.

Tal projeto em consonância com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia na direção do novo currículo, é que o (a) pedagogo (a) possua uma sólida formação, de caráter generalista, que possibilite aprofundar conhecimentos no campo da educação, para além do magistério, tornando-o (a) apto (a) para fazer a mediação entre as teorias educacionais e as questões ligadas à formulação de políticas públicas na área, à gestão e à coordenação do trabalho educacional nas escolas e à atuação em espaços não escolares onde ocorram processos educativos, dispondo também de saberes que o levem a uma postura de investigador.

Considero uma postulação ousada do referido projeto ao tempo em que me inquieta, visto que mediante leituras realizadas nessa pesquisa, me permito fazer uma inferência ao perguntar: Como tratar o currículo como um processo ininterrupto de troca/negociação/articulação/relação conforme preconiza (LIMA JR., 2005, p. 27)? Diante destas leituras, outra questão surge: Como inserir as bases teóricas da

ludicidade em um currículo que trata de uma formação generalista, uma vez que nas bases dessa ludicidade está a subjetividade que exige “implicação” do sujeito, que se apresenta ao tempo em que considera o papel do outro na construção do currículo?

Parece utópico pensar um currículo que tenha essas características, ou seja, criativo, proposicional que permita troca/negociação/articulação/relação, entretanto não é impossível. É isso que proponho ainda nessa tese, pois percebo que ainda existe uma dissonância das Diretrizes com a proposta de currículo na contemporaneidade, ou seja, um currículo flexível, mas que possibilite uma formação de oposição a esse enfoque. No curso de Formação do pedagogo professor faz-se necessária essa dimensão acerca do currículo e da ludicidade.

A ludicidade aqui se apresenta no sentido de contrapor ao modelo hegemônico bem como a racionalidade técnica presente no currículo atual. Trazer à baila a temática significa estudar os significados e implicações para inserir o campo da ludicidade. Em se tratando de significados, acrescento que o campo lúdico é bastante vasto, porém pouca atenção tem sido dada a ele. E essa dimensão, essa compreensão, o professor precisa ter. E ao ter essa compreensão, dá-se conta da necessidade de estar buscando ampliar seus horizontes, respeitar as subjetividades, o senso comum, acompanhar as descobertas da ciência, acompanhar as publicações da sua área de atuação, do seu trabalho, e ressignificar à sua práxis .

Contudo proponho ainda nessa tese **As Contribuições do Campo da Ludicidade para o Currículo de Formação do Pedagogo:** A ludicidade é compreendida, nesta tese, como um ato subjetivo do sujeito, relacionado direta e basilarmente com sua estrutura (psíquica) de gozo, por extensão, com o seu saber gozoso, que se revela nos seus atos expressivos e lúdicos.

Desta tese, derivam-se conseqüências que serão tomadas como indicadores ou contribuições para o Currículo de Formação do Pedadogo, mas que vale dizer também, do Educador, do Professor. Os indicadores e/ou conseqüências, são:

1.**Epistemológico**: o sujeito abordado nas reflexões curriculares do Curso de Pedagogia, conforme a literatura investigada, as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, corresponde ao Sujeito Epistêmico da Ciência ou da Racionalidade Científica, enquanto o Sujeito da Ludicidade é “Sujeito Subjetivo”. Enquanto o primeiro enfatiza o método abstrato, produzido fora do sujeito pela

instituição metodológica da Ciência, o segundo enfatiza o saber ontológico, que é o modo singular de ser de cada um, que o torna capaz de autonomia em qualquer processo e, consequentemente, capaz de alterar e recriar ou dinamizar qualquer processo humano e social. O primeiro é um sujeito sem subjetividade e o segundo com subjetividade, de *modo sine qua nom* (LIMA JR, 2012; LIMA JR e ANDRADE, 2012). Assim, o Campo da Ludicidade, através dessa compreensão do lúdico, sugere a necessidade de rever as bases teóricas do Curso para uma melhor compreensão da noção de Sujeito com a qual opera a Pedagogia e a Educação., bem como para tirar todas as derivações possíveis dessa outra perspectiva epistemológica;

2.**Pragmático e pedagógico** da relação ensino e aprendizagem, ou mesmo da prática pedagógica: a pragmática (prática, técnica, fazeres, experiências) baseada na racionalidade científica funciona como a ênfase metodológica e instrumental da Ciência, isto é como um processo cuja lógica de funcionamento e cuja instrumentalidade - se compreendidos e aplicados corretamente, segundo um critério abstrato e geral de verdade e de validade -, garantem a eficiência dos resultados, sem levar em consideração o papel e a ação efetivos dos sujeitos em suas singularidades, em suas expressividades, relacionadas, entre outros, com sua subjetividade e sua expressão real, que nem é abstrata e nem ideal, tratando-se de um saber específico e, portanto, de uma verdade relativa.

Por outro lado, a pragmática que se funda na consideração do sujeito subjetivo é sempre relativa e incompleta, em todo e qualquer momento de um determinado processo. Assim, mesmo que caiba ao Pedagogo/Professor/Educador uma ação e/ou um fazer concreto, baseados em uma lógica ou racionalidade de funcionamento e de utilização instrumental (prática), este processo se ressignificará e dinamizará especialmente a partir das ações de apropriação, de utilização e de valoração, que os diferentes sujeitos farão sobre ele; a partir, tanto de uma lógica operacional, quanto de sua razão de ser, de ordem subjetiva. Ou seja, sempre o processo prático e a estrutura pragmática serão alterados e ressignificados pelo sentido/valor que têm para o sujeito, de acordo com sua expressividade, seu saber ser e estar neste processo determinado. Então, o Campo da Ludicidade traz como conseqüência para o Currículo de Formação do Pedagogo/Professor/Educador a necessidade de

revisão de sua pragmática, permitindo-se vivenciá-la como um processo incompleto, dinâmico, relativo e que, na mesma medida, depende dos diferentes níveis de ação e de compreensão dos sujeitos envolvidos no processo. Desta forma, a prática e o fazer pedagógico, docente e educacional, não podem ser restringidos a identidades rígidas e formais, construídas e propostas exclusivamente por especialistas ligados a áreas hegemônicas do conhecimento. Esta questão é fundamental, porque se desdobra infinitamente, relativamente a contextos sociais, históricos e à condições materiais e subjetivas de organização e funcionamento. Isto faz do ato pedagógico uma exigência de escuta e de aprendizagem constante e não uma verdade definitiva a ser meramente ensinada e reproduzida (LIMA JR e ANDRADE, 2012).

3.Lúdico: na abordagem da tese, a compreensão do lúdico como modo/saber de gozo, de ordem subjetiva, também representa uma contribuição para as reflexões em torno do Lúdico e da Ludicidade (cf. literatura revisitada nesta investigação), já que nelas enfatizam-se as estruturas culturais em que são criados e desenvolvidos o jogo e o brincar, sem maior aprofundamento sobre o papel e o lugar da subjetividade nestes processos culturais. Assim, esta tese convida os Campos da Pedagogia, do Currículo e da Ludicidade para um diálogo e aprofundamento da função da subjetividade e da dinâmica de gozo do Sujeito nestes processos. Então, por conseqüência, a problemática da ludicidade não está restrita aos aspectos sócio-culturais, que contextualizam as ações e processos pedagógicos, mas, também, ao modo como a expressividade subjetiva do sujeito acontece aí, por um saber singular, original, pois, nesta condição, o sujeito se realiza e goza, à medida que vive qualquer processo de acordo com sua realidade interior, com a sua verdade, num processo de encontro e de implicação pessoais – de “inteireza”.

De outra forma, a questão de poder implícita em qualquer vivência e proposta curricular, na esteira da Ludicidade, é relativa tanto aos aspectos históricos, sociais, culturais, de base material e simbólica, quanto aos dinamismos da subjetividade humana, que se inscreve aí, dinamizando e ampliando tais processos. Logo, a exigência e a condição lúdica incidem, constitutivamente, sobre a possibilidade de coerência do sujeito com seu real de gozo, com sua verdade subjetiva, para além da mera disponibilização de estruturas pragmáticas de jogo e de brincadeira, relacionadas com contextos culturais. Esta base/condição de ludicidade não exclui estas instâncias, que são dinamismos, mas considera-as também no nível dos

microdinamismos dos atos subjetivos dos sujeitos, que entremeiam todo o funcionamento social e cultural.

Do ponto de vista curricular, aqui enfocado, vejo a necessidade de incluir na formação inicial agendas de reflexão e de experiências (vivências) que possibilitem compreender e operar com as funções, os potenciais, os dinamismos de elementos constitutivos da subjetividade humana, tais como, no mínimo: o desejo; o gozo; a fantasia; o imaginário; a estética e a ética; o real irredutível da subjetividade, entre outros (LIMA JR, 2012; SANTANA, 2012; LIMA JR e ANDRADE, 2012).

Enfim, esta tese consubstancia contribuições teóricas e indicadores pragmáticos que tem relação com a Subjetividade e, desta forma, conclui provocativamente ao compreender a necessidade de um aprofundamento da subjetividade na Educação e na Pedagogia, o que foi ocasionado pela compreensão de sua importância fundamental para a Ludicidade. Contudo, não sendo este o recorte específico e imediato desta investigação, esta provocação recoloca um novo desafio investigativo, como um ponto de fuga e de continuidade no horizonte aqui tratado, colocando de saída que a Subjetividade e, em seu âmbito, a Ludicidade, faz furo na racionalidade científica que tem instrumentalizado o Campo pedagógico.

Tudo isso, como foi visto, contribui para desdobrar a compreensão da natureza proposicional e hipertextual do Currículo (LIMA JR, 2005), que inicia a problematização da epistemologia do currículo a partir da crise do Sujeito epistêmico e sua relação com os processos tecnológicos comunicativos e informacionais, aqui vistos sob o dinamismo da ludicidade como ato subjetivo, relacionado com o real/verdade de gozo do sujeito, que é constituído no enlaçamento simbólico-imaginário-real (LACAN apud SANTANA, 2012), sendo este o aspecto ainda pouco aprofundado nas reflexões sobre a relação entre o lúdico e a prática pedagógica ou, nas minhas palavras, ampliando um pouco mais a abrangência deste processo, entre a pragmática pedagógica – que envolve as questões materiais e simbólicas dos processos pedagógicos – e a ludicidade. Esta última, como assumido antes, considerada um dos nomes do “Real”, porque não cessa de não se inscrever, caracterizando da mesma forma qualquer processo no qual se torne um elemento significativo e estruturante, como foi é o caso da necessidade de se abordar este Campo de Conhecimento no Currículo de Pedagogia.

Ao concluir ainda que de maneira provisória essa tese fico a me perguntar: Valeu a pena?

Sim valeu a pena! Porque suscitei uma maneira diferente de ver e pensar o currículo de Formação do Pedagogo, busquei desvelar e apontar equívocos acerca do campo da ludicidade, procurei elucidar, propor a ludicidade presente em todas as dimensões humanas, contribui com as bases teóricas da campo da ludicidade através do currículo e da prática pedagógica a construção de espaços e possibilidades, de esclarecimentos,respeito à subjetividade.

Dessa maneira retomo uma questão que se encontra no corpo desse texto: Dar condições para a ocorrência da alegria, da festa, dentro dos limites da escola, e até mesmo nos horários de aula, e propiciar assim a vazão do real subjetivo implícito no ato lúdico, tem relação com a "alienação do sujeito", normalmente atribuída a tudo o que não trata diretamente de questões políticas, sociais, culturais, dentro da escola, ou mesmo dentro do currículo que forma o educador, o pedagogo e o professor?

Concluo com fragmentos de um poema que expressa a ludicidade, a diversidade, o prazer, a subjetividade, a alegria, a tristeza, o respeito à cultura. Enfim representa também um currículo hipertextual e proposicional.

É melhor ser alegre que ser triste
Alegria é a melhor coisa que existe
É assim como a luz no coração/Mas pra fazer um samba com beleza
É preciso um bocado de tristeza
É preciso um bocado de tristeza
Senão, não se faz um samba não/ E a tristeza tem sempre uma esperança
A tristeza tem sempre uma esperança
De um dia não ser mais triste não/A vida não é brincadeira, amigo
A vida é arte do encontro/Embora haja tanto desencontro pela vida/

Vinicius de Moraes Poeta e diplomata
O branco mais preto do Brasil
Na linha direta de Xangô, saravá!
A bênção, Senhora/A maior ialorixá da Bahia/Branco, preto, mulato
Lindo como a pele macia de Oxum/Saravá! A bênção, que eu vou partir
Eu vou ter que dizer adeus.

VINÍCIUS DE MORAES[45]

[45] MORAES, Vinícius de. **Antologia poética.** 2. ed**.** Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960.

REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte de Oliveira. **A Criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18. 1995, Caxambu, MG. **Anais ...** Reunião Anual. GT2-História da Educação. Caxambu, MG, 1995. 1 disquete

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. São Paulo: UNICAMP, 1998.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANFOPE. Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documentos Finais do VI, VII, VIII, IX e X.1992.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Metodologia do ensino superior:** da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANDRADE, Didima; PEREIRA, Ana Lucia; PIMENTA, Selma. Que conseqüências o parecer CNE/ CEB 03/2003 traz para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental? **Revista da Educação - CEAP**. [s.l.], ano 12, n. 44, mar./maio 2004.

ANDRADE, Didima; LIMA Jr. De como ser professor: uma impressão da subjetividade. In: **Educação e contemporaneidade contextos e singularidades**. Salvador: EDUFBA-EDUNEB, 2012.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Pesquisa, v. 3).

_____. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.

_____. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

ARROYO, M. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2002.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023:** informação e documentação: elaboração. Rio de Janeiro, ago. 2002.

_____. **NBR 10520:** informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, ago. 2002.

_____. **NBR 14724:** informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, mar. 2011.

_____. **NBR 6024:** informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, maio 2003.

_____. **NBR 6027:** informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, maio 2003.

BALZAN, Newton César. Hei de vencer, mesmo sendo professor ou a introjeção da ética do dominador. **Revista de Educação - AEC**, Brasília, DF, v. 14, n. 58, p. 16-21, out./dez. 1985.

_____. PAOLI, Niervenius J. Licenciaturas: o discurso e a realidade. **Ciência e Leitura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 147-151, 1988.

BARBIER, René. **Escuta sensível na formação de profissionais de saúde**. Disponível em: www.barbier-rd.nom.fr/René Barbier. Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS – SES-GDF. Acesso em: 18 set. 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação**.** São Paulo: Summus, 1984.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRANDÃO, Márcia Maria. Em busca da Formação do outro: caminhos alternativos. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUZA, Cyntia Pereira de. (Org.) **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRESSAN, Flávio. O método do estudo de caso. **Administração On line**, São Paulo, v. 1, n.1, 2000. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm. Acesso em: 20 ago. 2005.

BRZEZINSKI, Iria**. Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil.** Rio de Janeiro: PUC, ano. 2009

_____. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG, 1987.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRUYNE, P. D.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. D. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

BUENO, Belmira O. **Autobiografias e formação de professoras:** um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. 1996. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1996.

BUENO, Belmira. O; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia. (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998.

CAMPOS, D. M. S. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1986.

CANDAU, Vera M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____. **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CATANI, Denice Barbosa et al. (Orgs.). Universidade, escola e formação de professores.São Paulo: Brasiliense, 1986

CARVALHO PEREZ, Ana Maria Pessoa. Formação profissional. 7. ed. São Paulo: Cortez,
2003. (Questões da nossa época).

CELANI, Maria Antonieta A. A educação continuada do professor. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 148-163, 1988.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis:Vozes, 2008.

COSTA, Vera L. M. **Prática da Educação Física no 1º Grau:** Modelo de Reprodução ou Perspectiva de Transformação? 2. ed. São Paulo: IBRASA.1999.

COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique. O Estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 58-60, fev. 1982.

D'ÁVILA, Cristina. **Saberes docentes**: um olhar sobre as práticas educativas no ensino de pós-graduação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife, PE. **Anais**...Recife: UFPE, 2006.

_____. **Decifra-me ou devoro-te**: o que pode o manual didático frente ao professor. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UniversidadeFederal da Bahia, Salvador, Bahia, 2001.

_____. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: LUCKESI, Cipriano. (Org.). **Ensaios de ludopedagogia**. n.1, Salvador: UFBA/FACED, 2000.

DEMO, Pedro. O desafio de educar pela pesquisa na educação básica. In: _____. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **A pesquisa na formação do professor**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiás. **Anais ...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás/Universidade Católica de Goiás, 1994.

_____. **Pesquisa princípio científico e educativo**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DCNCP. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.

DEROUET, J. **Du transfert à la circulation des savoirs et à la problématisation**. De la construction des savoirs à la construction d'un forum hybride et de pôles de compétences. [s.l.: s.n.], 2002.

DERRIDA, Jacques. **A Universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

_____. **Mal de Arquivo**: uma impressão freudiana. Tradução. Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

_____. **Mal de Arquivo**: uma impressão freudiana. Tradução. Claudia de Moraes Paris: Galilée. 1995.

_____. **A Voz e o Fenómeno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1994.

DOOL,. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

DONNAY, Jean; BRU, Marc. **Recherches, pratiques et savoirs en éducation**. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 2002.

DUARTE JR. João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educaçã**o. 3. ed. São paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

FAVERO, M. L. Universidade Formação de professores de e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES,N. (Org.). **Pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves,1977.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. 1. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

_____. **Freinet e a Pedagogia** . Paris: PUF, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, [s.l.], ano XX, nº 68, dez. 1999.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Primeiras Publicações Psicanalíticas, v. 3).

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 58, abr. / jun. 1993.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GALEFFI, D. **Um rigor outro**. Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Educação e Ciências Antropossociais. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2009. v. 1.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Alves. (Orgs.). **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Educação e interdisciplinaridade. **Impulso**, Piracicaba, v. 7, n. 16, 2000.

_____. **Currículo (entre) imagens e saberes**. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. **Pesquisa em educação no Brasil:** uma visão panorâmica. Brasília: MEC/INEP, 1983.

_____. Pós-Graduação em Pesquisa em Educação no Brasil: 1978/1982. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 44, p. 03-17, 1983.

GIBRAN, Khalil. **O Profeta**. Porto Alegre: Editora L&PM, 2001.

GIROUX, A.H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMEZ, A. D. ; REY, Fernando Luis González . Subjetividad: una perspectiva histórico-cultural. Entrevistando al psicólogo cubano Fernando González Rey. **Universitas Psychologica**, [s. l.], v. 4, p. 374-383, 2005.

GRESSLER, Lori Alice. **Pesquisa educacional:** importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos. São Paulo: Loyola, 1983.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

_____. Linguagem, consciência e sociedade. **Revista Saúde e Loucura**, São Paulo, v. 2, p. 3-17, 1990.

HABERMAS, Jürgen.**Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1997.

_____. **Ensayos políticos.** [s.l.] **:** RG Cotarelo, 1994.

_____. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.

HAGUETE, Teresa M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis: Vozes, 1985.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **Homoludens**. São Paulo: Perspectiva. 1996.

_____. **Homoludens**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

_____. **Homoludens**. Madrid: Alianza Editorial, 1972.

_____. **Homoludens:** o jogo como elemento da cultura. Trad.: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1971.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida: um reencontro com a nossa humanidade? In*:* **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

KEMMIS, Stephen. **El curriculum:** más allá de la teoria de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata, S.L. Madrid Enero,1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchido. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

_____. O Jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 22, p. 105-128, 1994.

_____. O Jogo e a educação infantil. **Cadernos do EDM**. 1. ed. São Paulo: LABRIMP/FEUSP, 1990. v. 1.

KRITERION. Revista de Filosofia, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, 2005.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LACAN, Jacques. O engano do Sujeito suposto saber. **Outros Escritos**, RJ, JZE, 2005.

_____. O engano do Sujeito suposto saber. **Outros Escritos**, RJ, JZE, 2003.

_____. O engano do Sujeito suposto saber. **Outros Escritos**, RJ, JZE, 1986.

_____. O engano do Sujeito suposto saber. **Outros Escritos**, RJ, JZE, 1970.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

_____. **A construção do saber**: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LAROUSSE, K. **Pequeno dicionário enciclopédico Koogan Larousse**. Rio de Janeiro: Larousse, 1982.

LEÃO, D. O. de. **Memória e saberes de alfabetizadoras**: representações sobre a leitura e escrita na história de vida de três professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2004.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência.** O futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, J. Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. Que destino os educadores darão à Pedagogia?. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

LIMA JR., Arnaud S. de.; SANTANA, A. Equação dos sujeitos. In: _____. **Educação e Contemporaneidade:** contextos e singularidades. Salvador: EDUFBA-EDUNEB, 2012.

LIMA JR., Arnaud S. de. **Novas tecnologias na educação**. XV Ciclo de Palestras - 19 a 22 de julho de 2010.

_____. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação:** do dialético ao virtual. 1. ed. Salvador: Eduneb, 2007.

_____. **Tecnologias inteligentes e educação:** currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

_____. **Tecnologização do currículo escolar:** um possível significado proposicional e hipertextual do currículo contemporâneo. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

_____. **As novas tecnologias e a educação escolar:**
um olhar sobre o Projeto Internet nas Escolas - Salvador/Ba. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza. (Org.). **Ludicidade**: o que é mesmo isso? Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2002.

_____. Educação, ludicidade e prevenção de neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In:_____. **Ludopedagogia – ensaios 1:** educação e ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

_____. (Org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: UFBA, 2000a.

_____. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. Interfaces da Educação** Cadernos de Pesquisa - Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - UFBA, Salvador, v. 2, n. 1, p. 9-25, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. (Coord**.). O Professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. O professor, seu saber, sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p.77-96, 2000a.

_____. **Competências e Habilidades:** elementos para uma reflexão pedagógica. Seminário ENEM, DF, 1999.

_____. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani. (Org**.) A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. A Pesquisa na Formação do Professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 7.,1994, Goiânia. **Anais...** Goiânia: [s. n.], 1994.

_____. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.

_____. **A pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto S**. Currículo:** Campo, conceito e pesquisa**.** Petrópolis, RJ**:** Vozes,
2007.

_____. Hermes re-conhecido. Etnopesquisa crítica, currículo e formação docente. **Revista da FACED**, Salvador, n. 2, jun./dez., p. 37-58, 1999.

MAFFESOLI, Michel. A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação). In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. **A Genealogia do Virtual**: comunicação, cultura e tecnologias do imaginário. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Os imaginários sociais. **Psicologia e Práticas Sociais**, Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.5-22, 1993.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papirus, 1990.

MACHADO, Ana Lúcia. **Espaços de Representação da Loucura**: Religião e Psiquiatria. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MACHADO, Ana Luiza. **Papel dos Gestores Educacionais num Contexto de Descentralização para a Escola**. 2000. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/amachado.pdf. Acesso em: 18 jun. 2013.

MACHADO, Paulo de Almeida. **Ecologia Humana**. São Paulo: Autores Associados, 1984.

MARTINS, J; BICUDO, M. A. V. **A Pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1989.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Paulo: Ed. UFSCar, 2002.

MONTEIRO, A M. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p.77-96, 2000.

MOREIRA, A. F. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

_____.; SILVA,.T, T. **Currículo ,Cultura e Sociedade**. 7. ed. [s. l.]: Cortez, 1997.

MUCCHIELLI, R. **Les Méthodes Qualitatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

NEGRINE, A. S**.** Investigação Histórica: relevância e estratégia metodológica nas ciências do movimento Humano. **Revista Perfil,** Rio Grande do Sul, v. II, n.02, p. 03-14, 1998.

_____. **Terapias corporais:** a formação pessoal do adulto. Porto Alegre: Edita, 1998.

_____ . Aprendizagem e desenvolvimento infantil a partir da perspectiva lúdica. **Revista Perfil,** Rio Grande do Sul, v. I, n. 01, p. 04-12, 1997.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Propil, 1994.

NEVES, Lisandra Olinda Roberto. **O lúdico nas interfaces das...** Disponível em: http://www.centrorefeducacional.com.br/ludicoint.htm. Acesso em: 12 set. 2013.

NIAS, Jennifer. Vida de professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e suas histórias de vida**. Lisboa, Portugal: Porto, 1991.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 2008.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora,1992.

_____. **Os professores e suas histórias de vida**. Porto: Porto Editora, 1991.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. **As representações dos professores (as) formadores (as) sobre a profissão:** uma questão necessária para o estudo da profissionalização docente. Natal: [s. n.], 2004.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PATTON, Michael Q. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills, CA: Sage, 1980.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA**,** Selma Garrido**.** Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, v. 10, p. 103-114, 2002.

_____. **De Professores pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. **Pedagogia ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Políticas de formação básica e o ensino de Ciências. **O professor**, Lisboa, v. 39, p. 53-58, 1994.

PIMENTEL, Álamo Gonçalves; GALEFFI, Dante; MACÊDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro:** a questão da qualidade na pesquisa qualitativa - Educação e Ciências Humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

RAMALHO, Betania Leite. **Formar o professor:** profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RESENDE, Carlos Alberto. **Didática em perspectiva**. São Paulo: Tropical, 1999.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTIN, S. **Educação Física:** da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: Edições UFRGS, 1994.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância**: um guia para pais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. (Org). **A Ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

_____. **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. (Org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Séc. XXI***:* para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

_____. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. **Pela Mão de Alice:** O Social e o Político na Pós-Modernidade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e qualidade de ensino. **Escola Básica**, Campinas, p. 137-146, 1992.

SAVIANI**,** Dermeval ; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 15, p. 422-433, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação,** Unioeste. [s. l.], v. 10, p. 11, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico - Crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Democratização da escola pública:** A pedagogia crítico social dos conteúdos. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. A conversão do conhecimento científico em Saber Escolar: uma luta inglória? **Revista do SINPEEM**, São Paulo, n. 2, fev. 1995.

_____. Desafios Para A Construção Coletiva da Ação Supervisora: Uma Abordagem Histórica. **Idéias**, UNICAMP, Campinas, SP, v. 24, p. 95-105, 1994.

_____. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **ANDE - Revista da Associação Nacional de Educação**,[s. l.], v. 5, p. 27-28, 1985.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática:** problemas da unidade conteúdo / método no processo pedagógico. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Bases legais e conceituais da reforma curricular do Ensino Médio no Estado de São Paulo. **Revista de Educação**, São Paulo, SP, n. 11, p. 14-25, ago. 2000.

_____. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo método no processo pedagógico. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000a.

SCHAFFEL, S. L. A identidade em questão. In: CANDAU, V. (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SCHEIBE, L**.** ; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da Educação no Brasil: o Curso de Pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 68, p. 220-238, 1999.

SCHON, Donald A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SNEYDERS, Georges. **Alunos felizes.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SERPA Luiz Felipe. **Ciência e Historicidade**. Salvador: Edição do Autor, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. I**dentidade e diferença:** a perspectiva dos estudos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (Org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

SNEYDERS, Georges. **Alunos felizes.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Escola, classe e luta social**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Moraes, 1989.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Ilma Maria Fernandes. Para além do cognitivo na formação dos educadores. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, ano 10, n. 38, p. 37-45, set./nov. 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. **Histórias a contrapelo**: escritas de si.(auto)biografia e formação de leitores. III Seminário "Leitura, Escola, História". UNISO, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitários**:** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências para a formação docente. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais e conhecimentos universitários**.** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para ao magistério. **Revista Brasileira de Educação ANPEd**, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: _____. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Le travail enseignant au quotidien**: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines. Canadá: Lês presses de l'université Laval, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

WILLIAMS, R. **A Revolução Long**. [s.l.]: Harmondsworth, 1984.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. Reformulação do Curso de Pedagogia. Projeto do Curso de Pedagogia da UNEB, 2008.

UNIVERSITÉ LAVAL. **Répertoire dês services offerts au réseau des écoles associées.** Québec: Faculté des sciences de l`éducation, 1998.

VEIGA, I.P.A. et al. **Licenciatura em pedagogia**: realidades, incertezas, utopias. Campinas: Papirus, 1997.

VEIGA, I.P.A.; ARAÚJO, J.C.S. Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Caminhos de profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. **Case Study Research - Design and Methods**. USA: Sage Publications Inc., 1989.

APÊNDICE

ENTREVISTA 01

Qual é o seu nome?

Maria José Santos de Santana.

Data de Nascimento?

20/07/1980.

Naturalidade?

Ituberá-Ba.

Formação inicial?

Eu fiz em Escola Pública em Gandú.

Magistério ou Ensino Médio?

Eu fiz Formação Geral.

Qual a sua Graduação?

Eu fiz Graduação pela Universidade do Estado da Bahia em Pedagogia.

Ano de Conclusão?

2010.

Vamos começar a entrevista:

Porque você escolheu essa profissão?

Na verdade, eu trabalhava como voluntária num centro espírita e gostei, eu trabalhava com crianças em situação de risco social, e eu gostei de... de certa forma, é... auxiliar as crianças a sair daquela situação, embora não era uma escola formal, eu gostei da docência.

Pra você, o que é ser Professor?

Professor é uma profissão que provoca uma mudança social muito grande, e também eu acredito que todas as profissões, gostaria de... não, desejaria né, ter algo de Professor, porque é algo muito bonito, muito prazeroso, muito significativo e uma profissão que, quando ela mudar o mundo visto que todos aquelas outras profissões passou pelo Professor, então, todas as profissões deveriam respeitar muito o Professor.

O que significa sala de aula pra você?Sala de aula é um espaço de conhecimento, eu acredito que o Professor, ele poderá mudar a sua prática a partir dessa relação com os estudantes, justamente por esta troca de saber desse Professor e estudante.

Agora o tópico II sobre a Prática Pedagógica:

Como você ver a sua Prática Pedagógica?

Na verdade a minha prática está relacionada a... vamos dizer assim: à orientação profissional. Atualmente eu trabalho nesse sentido, com formação de educadores.

Quais as suas maiores dificuldades na prática de ensino?

Na prática, a minha dificuldade é relacionar a teoria prática, que na Universidade a gente tem disciplinas muito teóricas e pouco prática, às vezes eu sentia dificuldade quando eu fui para o estágio fazer essa relação: O que a teoria diz, o que a prática exige? Então, fazer essa relação entre a teoria e a prática é o que eu sinto mais dificuldade.

Dentro da Prática Pedagógica, quais as atividades que desenvolve com maior desenvoltura?

Eu gosto mais da parte de planejar, de orientar, essa parte de construir projetos, eu gosto muito dessa parte; da pesquisa, depois eu faço a intervenção e modifico minha prática a partir disso aí.

Agora vamos falar sobre currículo de pedagogia no campus XV:

Qual a sua concepção de currículo?

Currículo é algo muito ideológico, então, pelo o que eu penso do currículo de pedagogia, foram disciplinas muito boas que dão a base sobre a Filosofia da Educação, da Sociologia, uma base muito boa.

Eu gostei por que foi algo que me esclareceu muito a respeito do meu papel social como educadora. Então eu gostei do currículo de pedagogia porque me dá uma visão clara de mundo, uma visão de sociedade, da que temos e da queremos ter.

Como é que esse currículo é organizado nesse campus? Descreva os aspectos mais destacados:

Eu gostei da parte da história da educação, gostei da sociologia, gostei da filosofia, gostei das disciplinas voltada mais para a Pedagogia como a... a Psicologia, gostei do desenvolvimento de aprendizagem, então essas disciplinas eu acho que me deu uma base muito boa sobre a minha atuação hoje.

Quais os efeitos do currículo na formação do pedagogo a na sua prática pedagógica?

Voltando na questão da Psicologia II que fala das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento. Na verdade quando a gente estuda essas disciplinas sobre o desenvolvimento do educando, quando a gente vai pra prática, a gente faz uma

relação dentro daquilo que a gente estudou, do desenvolvimento do ser humano, e aí a gente consegue transpor aquilo que está no livro com aquilo que nós encontramos em sala de aula, todas as fases de desenvolvimento e as intervenções que pra que o desenvolvimento seja alcançado e seja satisfatório.

Nesse currículo de Pedagogia, cite pontos positivos e pontos negativos:

Ta... os pontos positivos são essa parte mais teórica, mas os pontos negativos, senti falta de algo que relacionasse mais a teoria prática e quando a gente chega no estágio, eu senti muita dificuldade nessa relação. Porque são disciplinas que não... de certa forma senti dificuldade na aplicabilidade da teoria.

Ótimo! E que crítica faria ao currículo?

Eu acredito que nós deveríamos ir para o estágio mais cedo, fazer estágio de observação em campus mais da psicologia, porque na verdade nós nos encontramos em muitos momentos, deparamos em muitos momentos com situações de desenvolvimento da criança e do adolescente, que nós não tivemos acesso na faculdade.

O que deixa a desejar nesse currículo?

Eu acho que é justamente isso: essa relação de teoria prática que falha muito, eu pelo menos na minha formação, hoje eu também como Pedagoga, eu tenho que estudar bem mais pra poder fazer essa interlocução de teoria e prática.

Como você ver a organização curricular do curso?

Eu acho que às vezes, não por conta do curso, mas por conta das dificuldades que a Universidade se encontra de Professor, se encontra em momentos de paralisação, eu senti que muitas metodologias como: metodologias da matemática, metodologia da ciência, da geografia, fora disciplinas depois dos estágios e que isso de certa forma criou uma lacuna que não conseguimos acompanhar, por exemplo assim, quando eu fui pro estágio que eu tive linguagem, mas é... quando fui para um outro estagio que tive que atuar nessas áreas, por exemplo: da matemática, da geografia, eu não tinha essa informação de metodologia, ainda. A metodologia veio depois do estágio e eu acho que isso prejudicou, principalmente o estágio de docente.

Você acredita que este currículo atende as necessidades da contemporaneidade?

Eu acredito que o conhecimento teórico atende, o prático, eu senti dificuldade nessa relação de teoria pratica, principalmente, que eu fui pra... no meu campo de trabalho eu tive uma certa dificuldade quando eu me encontrei na pratica. Na verdade eu sei

onde buscar, eu sei quais livros eu tenho que ler, eu sei quais autores falam sobre, mas, no momento da orientação mesmo quando eu estou em sala de aula ou quando eu estou com um coordenador ou quando eu estou em situações que tenho que orientar, eu me sinto um pouco... não assim que eu tenha medo de que esteja fazendo algo correto, o que tenho dúvidas do que estou fazendo, mas eu sinto ainda uma certa insegurança nesta situação.

Você ver alguma lacuna? Descreva o que passou a reconhecer e valorizar em ralação à organização curricular:

Responder essa pergunta depois

Mudanças conceituais:

Na compreensão de planejamento de ensino, você ver alguma lacuna?

Não, planejamento não, eu gosto muito de planejamento, eu sei que aquilo que a universidade formou, eu tenho, eu tenho uma base muito boa, principalmente no estágio de docência, que foi o estágio que a gente pesquisou, depois fez o projeto, planejamento, em tempo real foi bastante consistente.

Na concepção de metodologia de ensino?

Não, na metodologia de ensino eu acho que algo foi muito bom, principalmente na questão da prática, na docência, na coordenação pedagógica também, a metodologia é algo que eu não sinto dificuldade.

Na concepção de ensino e aprendizagem?

Já, isso eu sinto uma certa dificuldade, principalmente com a questão da teoria de aprendizagem que não foi algo muito consistente. Na verdade tivemos só duas disciplina de psicologia que não foi algo bom, mas eu acho que poderia ser trabalhado mais as teorias de aprendizagem.

Na compreensão da avaliação de ensino aprendizagem?

Pois é, justamente, quando fala de avaliação a gente fala de algo tanto filosófico ideológico mas também de algo prático, como é que eu vou transpor essa teoria, àqueles conceitos de avaliação que discute avaliação e com aquilo que vou aplicar, o que vou avaliar? Que avaliação é essa que eu vou fazer para que aquelas teorias que estudei estejam relacionadas? Então, quanto a isso eu ainda sinto um pouco de dificuldade.

Na compreensão com ensino das séries do ensino fundamental?

Não, quanto a isso é algo que já está consolidado, não tenho dificuldade com a série do ensino fundamental, porque foi algo que meu estágio eu desenvolvi, então não tenho dificuldade quanto a isso.

Você ver alguma lacuna em relação à coordenação à direção?

Não, a direção escolar e nem a coordenação também não. O estágio de coordenação foi muito bom e a coordenação é algo que a gente estuda, justamente, e aperfeiçoa essa prática, não é algo que esteja já consolidado, mas principalmente que eu atuei um pouco tempo como coordenadora, mas é... eu sei o que é que o coordenador pedagógico faz o que é que tem de desenvolver, principalmente na colaboração da formação dos professores.

E a direção?

A direção também, não tenho dúvida quanto à direção, porque já trabalhei com, não como diretora, mas trabalhei em direção de escola e muitas questões que eu vi sobre gestão, sobre descentralização da gestão, sobre essa relação do gestor com os educando, com os professores, é algo também que não tenho dúvida quanto a isso.

Depois que você estudou, fez essa graduação, você passou a reconhecer e valorizar relações na organização curricular, melhor? Que relações você passou a valorizar mais na questão de coordenação e direção, organização curricular?

Na verdade o currículo, eu comecei a perceber esta questão do currículo principalmente com... (Explique novamente) O currículo ele é muito ideológico, a gente seleciona conteúdos e tudo que a gente seleciona pra colocar no currículo é o que a gente quer formar, então, eu valorizo o currículo hoje desse conceito, de que aquilo que ta no currículo, aquele recorte que se faz que se coloque no currículo, é algo que vai formar para determinada coisa que é intencional, então o currículo, ele é super importante é aquilo que eu desejo, que o meu estudante, o estudante da minha escola saiba o que estar ali no currículo, se algo sobre filosofia, sobre sociologia, sobre essa concepção de mundo, que estar no currículo é algo intencional, e o currículo, eu não percebia dessa maneira, eu achava que era um mero questão de conteúdo, mas não é, é algo ideológico muito forte, quando a gente seleciona, a gente tem a intenção de que quer formar.

Sobre a ludicidade, qual é a sua concepção sobre a ludicidade?

Na verdade a criança principalmente, tudo que ela aprende está relacionado a muita brincadeira a muito movimento corporal, então eu vejo a ludicidade dentro desses conceitos, né, de movimentação, de brincadeira, de entretenimento e que na ludicidade, claro que tem que utilizar dessa fase da criança que é própria, mas que tem que trazer também informações, justamente para o desenvolvimento dessas fases que eles se encontram.

Quais os componentes principais do curso de pedagogia no campus XV que contemplam a ludicidade nas suas ementas? De que maneira?

A, eu vi muito na psicologia, eu acredito que a gente trabalhou muito com questões do brinquedo, a ideologia do brinquedo, de como o brinquedo é utilizado para o desenvolvimento da criança, então, eu percebi que a ludicidade estava mais, só tava mais nas duas disciplina, que fio pedagogia, psicologia I e II.

Como é trabalhado o campo da ludicidade no currículo do curso de pedagogia desse campus, se não é trabalhado, porque?

Embora o curso de pedagogia seja algo muito dinâmico, eu não vejo muita ludicidade no curso não.

Existe algum estudo ou grupo de pesquisa sobre o currículo nesse campus, explique se é possível apresentar dados para serem anexados na entrevista?

Não, eu não lembro de nenhum estudo sobre o currículo na época em que eu estudava e também eu acredito que não tenha nenhum dado e nada mais a acrescentar, justamente porque não tinha pesquisa nessa época.

Em relação a currículo e a ludicidade, você quer fazer suas considerações finais direcionadas ao campus XV?

Não, na verdade é assim: O currículo de pedagogia, eu gostei muito do currículo, foi um currículo que me deu uma base, hoje, claro que a gente se forma, né, mais como, é uma formação mais geral que a gente tem de se aprofundar com especialização, com mais pesquisa, com mais estudos, mas eu acho que foi o currículo que me deu uma base de formação e pra que eu possa buscar mais e complementar minha formação da pós-graduação em pesquisa, em mestrado e estudo constante.

Você autoriza essas informações para publicação da Professora Dídima?

Autorizo!

Obrigada pela colaboração.

Ok!

ENTREVISTA 02

Qual é o seu nome?

Camila Costa de Carvalho.

Data de Nascimento?

04/10/1985.

Naturalidade?

Salvador-Ba.

Formação inicial?

Pedagogia.

Magistério ou Ensino Médio?

Formação Geral.

Qual a sua Graduação?

Pedagogia.

Ano de Conclusão?

2012.

Vamos começar a entrevista:

Porque você escolheu essa Magistério?

Se eu disser a você que um dia eu sonhei em ser professora, eu estou mentindo. Na verdade eu nunca sonhei em nem fazer um nível superior, mas na verdade aconteceu a partir de um teste de aptidão em que eu tinha que escolher um curso que tinha afinidade e um determinado momento fui pesquisando sobre uns cursos que afinavam a minha personalidade e lendo a pedagogia eu me encantei pela diretriz, pela concepção e não pelo salário, mas vi que podia atender a essas necessidades, assim escolhi fazer vestibular em Pedagogia.

Pra você o que é ser Professor?

Pra mim ser professor é profissão, é profissional, é ta dentro de um quadro profissional que atenda aquela demanda, então, eu me considero, hoje, enquanto pedagoga, uma profissional. Não to na pedagogia porque acho que a pedagogia é um dom, não to na educação porque acho que a educação é... embora a gente tenha que sonhar, muitas coisas acredito que a pedagogia pra mim, ser professor pra mim é ser profissional.

O que significa sala de aula pra você?

Sala de aula é um mundo, ali sim é um mundo de construções importantíssimas, sala de aula é um espaço importante de formação do indivíduo do cidadão, é... é onde o professor tem a oportunidade de construir tudo aquilo que ele aprendeu na formação dele, criando, articulando, como a gente fala: a teoria e a prática não se dissociam nunca.

Como você ver a sua Prática Pedagógica?

Olha, eu ainda não tenho, não atuei ainda em uma sala de aula além do estágio, né, no meu estágio na faculdade, então, avaliar a minha prática só com o que eu tive no estágio, eu acho que eu nasci pra isso, então, me identifiquei com a sala de aula, acredito que posso fazer muitas coisas em meio às dificuldades que são sempre postas e me considero uma professora boa, diz a minha professora de estágio.

Quais as suas maiores dificuldades na prática de ensino?

Primeiro é: conquistar os alunos em pouco tempo, acho que o estágio não contempla isso, a gente nunca tem tempo de conhecer o aluno, as dificuldades dele, então, conseguir atender o aluno naquele período de tempo, curto, em que você tem que conhecer ele, o que ele já ta... o avanço dele na turma, na sala, o que a professora já ta dando, então, acho que a minha maior dificuldade enquanto estagiária era afinar todo o trabalho de estágio que é algo padrão à realidade dos alunos naquele momento.

Dentro da Prática Pedagógica, quais as atividades que desenvolve com maior desenvoltura?

Não to conseguindo visualizar... atividades em grupo, assim mais ou menos? Não conseguir entender a pergunta **Inúmeras práticas pedagógicas, você acha que desenvolve melhor o ensino a coordenação o planejamento?**

Eu acho que é a coordenação... Eu tenho um “Q” de mandona assim, então, nada... mas eu acho que a coordenação com junção de trabalhar em projetos, execução de atividades, mais precisamente.

Agora vamos falar sobre currículo de pedagogia no campus XV:

Qual a sua concepção de currículo?

Currículo pra mim é o formato, né, intencional do que a universidade quer, de como a Universidade quer formar o aluno, então eles criam o currículo, ou seja, eles criam uma identidade para aquele “o discente”, então o currículo pra mim é o formato do curso no que você quer formar aquele discente, em que você quer formar, então ele é uma trajetória pra alcançar o objetivo da formação de pedagogia

Como é que esse currículo é organizado nesse campus? Descreva os aspectos mais destacados:

Olha, a gente passou lá no campus por algumas mudanças de currículo, né, o meu, eu posso dizer que foi um currículo que atendeu as minhas expectativas, eu vi muita coisa que achava que não ia ver, conheci muita coisa que esperava que a pedagogia pudesse apresentar. Tem algumas deficiências, inclusive no meu currículo, mas que agora já atualizou, no meu currículo algumas demandas atuais, né, como: indígena, essas coisas que são inseridas ainda não contemplado, mas eu não tenho o que reclamar do currículo de pedagogia do campus XV, não.

Quais os efeitos do currículo na formação do pedagogo a na sua prática pedagógica?

Os efeitos do currículo é que você tem que, você cria um modelo de profissional, né, no currículo você estabelece o que ele vai fazer, o que você vai discutir, o que você vai, é... demandar pra aquele aluno, então, eu acho bom porque quando a gente fala de profissão, ele tem que seguir o formato, ele tem um modelo a seguir, mas ao mesmo tempo você fica preso à idéia do currículo. Currículo, ele é ideológico, por mais que a gente quer ou não queira, ideológico, e vai determinar pra você a sua formação.

Que críticas você faria ao currículo?

Do campus XV? **Sim!** Olha, eu possa falar talvez em...

O que você acha que deixa a desejar no currículo do campus?

Rapaz.... por incrível que pareça eu... talvez eu não seja a melhor pessoa pra tratar do currículo em si, do que é o currículo, porque quando a gente entra no curso, a gente não sabe o que vai fazer! O que é o curso! E quais são as propostas, né, em tese. Então, eu acho que algumas coisas poderiam ser contempladas mais, outras talvez menos, mas, criticas ao currículo do campus XV, vou ser sincera, não tenho! Me satisfez!

Como você ver a organização curricular do curso?

Olha, eu vejo, pelo menos nas reuniões viam muitos professores tratarem,né, do, da composição do currículo, só que não é algo que a gente participa, né, assim, em tese, pelo menos, não sei se eu estou certa, mas em tese você não tem a participação do aluno no que ele quer aprender, então o currículo, embora ele não seje um currículo, é... ele imposta, ele ta lá, ele tem que atender uma determinada

demanda,mas, a gente em tese não participa desse currículo, não enquanto coletivo, talvez um aluno representando o outro ouvindo, mas em coletivo não se participa.

Você acredita que este currículo atende as necessidades da contemporaneidade?

Ah, eu acho que sim. Falta muita coisa que a gente pode aprofundar muitos quesitos, inclusive muitas disciplinas ao nosso poder irão se estender, muitas disciplinas poderiam ser dentro do currículo, pensar de forma mais consistente. Mas a gente ver o pouco, a gente não aprofunda, acho que a graduação em lugar algum aprofunda toda, todo o contexto, que são muitas disciplinas, muita informação, muito conhecimento pra dar conta, mas algumas coisas do currículo poderiam ser mais intensa, né, dentro do que a gente, da proposta do curso.

Você ver alguma lacuna? Descreva o que passou a reconhecer e valorizar em ralação à organização curricular:

Acho que não sou a melhor pessoa pra responder, não vejo não.

O que passou a reconhecer e valorizar em relação a organização curricular considerando a direção e a coordenação?

A importância do planejar, em princípio, o currículo é planejamento que você precisa ter ele para se direcionar, então, não que o currículo seja planejamento, mas ele é um modelo de planejamento pra gente poder se guiar, então: valorização de planejamento, as concepções que a gente precisa ter pra atender determinada demanda ou determinado conhecimento, ã... são “N” coisas, mas em especial isso. Dentro do currículo eu pude conhecer melhor mesmo as questões que envolve a sociedade como um todo. O nosso currículo acaba sendo uma disciplina, é... levando a outra, então ele tem um segmento e isso é importante falar, porque, eu sempre quando as coisas iam se dando em minha memória eu sempre via que eu já tinha estudado aquilo anteriormente, então, uma disciplina, uma coisa levava a outra, então o currículo de lá ele é bem direcionado pra que na próxima etapa a gente possa já ter uma idéia do que aconteceu anteriormente.

Mudanças conceituais:

Na concepção de metodologia de ensino?

Não sei, metodologia é algo... pra mim na universidade é algo que vai muito do professor, né, metodologia do ensino vai muito do professor, de como ele ver,

concebe a educação, ver como é que ele pensa a educação, então eu também não...

Na concepção de ensino e aprendizagem?

Sim, em relação da metodologia, voltando. A gente passa a entender que metodologia não é só um método de ensinar, ou seja, a prática ali como conduzir metodologia envolve um método maior, é concepção, é conhecimento, é teoria, é concepção metodológica, é conceito da coisa, então, o currículo de pedagogia me deu essa visão.

Quanto a ensino e aprendizagem, a gente aprende que não existe um sem o outro, né, os dois estão juntos: ensino e aprendizagem.

E planejamento de ensino?

É essencial!!!

Na compreensão da avaliação de ensino aprendizagem?

Avaliação é algo complexo, né? Avaliar não é algo fácil, mas a gente conseguiu entender um pouco sobre o que é avaliar um aluno, como avaliar um aluno, avaliar um contexto, não só voltado a dados, né, estatística, mas numa concepção mais ampla.

Na compreensão com ensino das séries do ensino fundamental?

Hum... acho que isso aí, a gente deixa um pouco a desejar, porque a gente acaba discutindo muito, teorizando muito e praticizando pouco. A gente acaba mesmo, quando chega no estágio, “a gente eu digo num conjunto”, eu acredito que... graças a Deus, a partir da professora Dídima, em um seminário que falou que a pessoa que acha em por em prática, é... de distorcer... ela ta equivocada, precisa ler mais. Pelo menos eu não tive esse problema, eu conseguir estabelecer no estágio essa conexão, mas eu acho que a gente teoriza demais, gente pensa demais, embora seja importante, mas a pratica pra o ensino nas séries iniciais a gente chega lá muito despreparado.

Sobre a ludicidade, qual é a sua concepção sobre a ludicidade?

A minha concepção é muito pouco conceituada, a gente aprende no início, lá na Universidade, na disciplina de educação infantil e trata da ludicidade como uma forma de trabalhar em sala com os alunos, envolver os alunos, essas coisas, mas conceitualmente eu nunca me envolvi porque a minha vontade de estudo não esta baseada na psicologia e sim na sociologia.

Quais os componentes principais do curso de pedagogia no campus XV que contemplam a ludicidade nas suas ementas? De que maneira?

As únicas que a gente teve que contemplava a ludicidade é a educação infantil, né, não lembro mais o nome da disciplina que tratava da educação infantil, mas que também a gente teorizava muito e não avançava no sentido de praticizar coisa de fazer a gente a luz, as próprias metodologias, elas pode abarcar isso, mas, nem todas também a gente viu, nenhuma outra conseguiu levar a gente à sala de aula, então, a idéia de ludicidade ela ainda é pouco difundida, a gente discute muito e na verdade a pratica mesmo de como fazer, de como trazer. Não to querendo dizer que o curso de pedagogia tem que ser prática apenas, mas a gente precisa sair um pouco da discussão e trazer isso mais para a realidade, pra sair mais preparado.

Como é trabalhado o campo da ludicidade no currículo do curso de pedagogia desse campus, se não é trabalhado, porque?

A ludicidade é trabalhado um pouco teórico, né? É como eu digo: que a teoria a gente discute mais o que é ludicidade dentro das concepções da psicologia dos estudiosos, mas, a pratica mesmo a gente não ver não.

Existe ou existiu no tempo em que você estudava, um grupo de pesquisa sobre o currículo no campus XV?

Não, sobre o currículo... um grupo de pesquisa, não. Existia um apaixonado que era o professor Fábio que discutia currículo divinamente com um cara que tem condições de trazer a luz que é o currículo. Tentava mostrar a gente o currículo em sala de aula, o poder do currículo, mas um grupo de estudo sobre o currículo, não. E também eu pude ter a graça de conhecer, de gostar de discussão do currículo também com a professora Graça Costa que traz o currículo mas também quanto teoria, aprofunda como teoria.

Más grupo de estudo de pesquisa?

Grupo de estudo de pesquisa que eu visse nas minhas andanças pelo campus, não, não vi não.

Ta bom Camila, muito obrigada. Eu gostaria de saber se autoriza a Professora Dídima usar os dados fornecidos nessa entrevista?

Autorizo!

Obrigada pela colaboração.

Ok!

ENTREVISTA 03

Qual é o seu nome?

Joara Porto de Avelar dos Santos

Data de Nascimento?

01/08/1986.

Naturalidade?

Valença-Ba.

Formação inicial?

Eu fiz técnico em informática no CEFET.

Qual a sua Graduação?

Pedagogia na UNEB.

Ano de Conclusão?

2010.

Sobre sua Formação, porque você escolheu magistério?

Na verdade eu me apaixonei pela profissão quando tive a oportunidade de ser auxiliar escolar em uma escola particular aqui em Valença.

Pra você o que é ser Professor?

Ser Professor é ter responsabilidade com os sujeitos que são delegados a você e principalmente é auxiliar na construção do conhecimento.

O que significa sala de aula pra você?

É o espaço heterogêneo, um espaço onde a gente tem de respeitar as diferenças, mas principalmente é o espaço onde a efetividade tem que acontecer.

Sobre sua prática pedagógica, como você ver?

Quando atuei no ensino fundamental, apesar das dificuldades e atuar em escolas particulares, eu compreendi minha pratica pedagógica como boa, porque ainda tinha algumas questões metodológicas a melhorar e hoje como atuo como coordenadora pedagógica no núcleo de jovens e adultos, eu também compreendo numa boa que ainda pode ser melhorado.

Quais as suas maiores dificuldades na prática de ensino?

As minhas maiores dificuldades... A relação da teoria prática, porque, como a carga horária é extensa, às vezes eu tenho dificuldades para estudar mais, então, algumas partes de teoria deixa a desejar ainda.

Dentro da Prática Pedagógica, quais as atividades que desenvolve com maior desenvoltura?

A aula em si, é... é o meu maior dom, onde eu mais me... aonde meu desempenho é maior, no momento da aula em si.

Agora vamos falar sobre currículo de pedagogia no campus XV:

Qual a sua concepção de currículo?

Eu tinha uma concepção meio equivocada antes de algumas discurções... no campus I, mas no campus XV eu tive uma concepção fechada de currículo grade, de currículo fechado mesmo, de currículo grade!

Como é que esse currículo é organizado nesse campus? Descreva os aspectos mais destacados:

O currículo do campus XV, é... no período em que eu estive lá enquanto aluna, é um currículo fechado onde cada disciplina tinha a sua ementa e eu não via relação com a disciplina em outra.

Quais os efeitos do currículo na formação do pedagogo a na sua prática pedagógica?

Não posso dizer na formação do pedagogo em si, mas a minha formação me aclarou as idéias, mas mesmo assim deixou a desejar por esta questão que eu disse: uma disciplina não tinha relação com a outra, então eu tive dificuldade em fazer essa junção pra compreensão ser mesmo plena.

Nesse currículo de Pedagogia, cite pontos positivos e pontos negativos:

Positivos foram os estágios, porque nos estágios eu aprendi, eu aprendi ser professora em si, nos estágios. Aprendi a planejar, aprendi a executar, aprendi a compreender a dinâmica da sala de aula.

Mas os aspectos negativos foram que nem todos os estágios foram tão bons como o meu estágio, é... prático, porque tive um estágio de educação de jovens e adultos, mas foi só de observação e eu não tive uma teoria prévia antes de ir pro estágio, fui pro estágio observar mas eu não tive concepções do que é a educação de jovens e adultos, do que se passa sobre essas questões, então, eu estava observando e não sabia o que estava observando.

Que crítica faria ao currículo?

O currículo do campus XV poderia ser... eu não diria aberto, poderia ser mais compartilhado, alunos em si poderiam dar sugestões do que necessitavam a

aprender, enfim, eu acho que deveria ser mais aberto a discussão no campus, porque, quando eu estudava, eu conclui em 2010, era muito fechado.

O que deixa a desejar nesse currículo?

Exatamente essa questão da participação dos alunos, dessa dinâmica do currículo.

Como você ver a organização curricular do curso?

Eu penso que pode-se melhorar com questões da teoria pratica, tendo essa relação mais clara, a gente tem pouca teoria, tem pouca filosofia. A filosofia que a gente estudou é muito rasa e a gente precisa ter um embasamento filosófico para compreender outras questões. Depois que eu tive acesso a grupo de estudo, depois que eu tive acesso a outros espaços onde a construção do conhecimento também se dá. Dentro da Universidade mesmo tem outros campus, eu percebi que esses estudos iniciais de teoria, principalmente, são muito rasos e hoje eu tenho um pouquinho de dificuldade, porque eu estou a quem dos outros colegas que eu tenho encontrado, eu preciso correr atrás pra poder conseguir construir um conhecimento, um saber sobre determinados assuntos.

Você acredita que este currículo atende as necessidades da contemporaneidade?

Não!

Você ver alguma lacuna? Descreva o que passou a reconhecer e valorizar em ralação à organização curricular:

Muitas lacunas, principalmente nessa questão do aprofundamento, como eu disse, as questões são trabalhadas, são trabalhadas, mas são muito rasas, quando a gente tem alguma discussão, eu já ouvi falar desses autores e hoje eu estou me apropriando neles, mas no curso, na graduação em si, eu não consegui me apropriar de um autor.

O que passou a reconhecer e valorizar em relação à organização curricular? Com a coordenação, com a direção?

Eu não sei, porque não tinha muito acesso à estrutura do campus, eu fui aluna trabalhadora, então, estava na universidade e apenas estudava, fazia as minhas atividades e trabalhava, eu não tava em turnos opostos.

Mudanças conceituais:

Na compreensão de planejamento de ensino?

Eu não conhecia mudanças conceituais, porque eu não compreendi ainda o que era planejamento de ensino antes de estudar, na UNEB, mas eu aprendi a construir um planejamento de ensino no estágio.

Na concepção de metodologia de ensino?

As concepções de metodologia, ainda são poucas difusas, até hoje eu ainda estou estudando sobre isso. No curso em si, eu tive auxilio com as professoras Dídima e Ana Lúcia nessa questão metodológica, mas não consegui me aprofundar, porque eram muitas questões pra uma disciplina só.

Na concepção de ensino e aprendizagem?

Apesar da minha compreensão de ensino e aprendizagem ainda está em processo, ainda estou mudando, porque eu pensava de uma forma e hoje eu já estou reconstruindo esse saber. Na Universidade me auxiliou a refletir sobre isso.

Na compreensão da avaliação de ensino aprendizagem?

Essa compreensão de avaliação é muito rasa, porque, na graduação, é aquela questão processual e contínua, mas o que é processual e contínua, em si? Hoje trabalhando no núcleo de educação jovens e adultos, trabalhando na formação de educadores, eu tenho uma visão diferenciada do que é avaliação, até avaliação processual e contínua que é um processo que é continuada mas que na graduação a gente compreendia como teste de prova.

Na compreensão com ensino das séries do ensino fundamental?

Dentro da universidade, eu, esse conhecimento foi muito pouco, mas, eu trabalhei essas questões quando tive a oportunidade de lecionar no ensino fundamental, eu aprendi na prática, mas dentro da Universidade deixou a desejar.

Sobre a ludicidade, qual é a sua concepção sobre a ludicidade?

É... eu compreendo que ludicidade seja, estar por inteiro, porque não são só dinâmicas, não são só jogos, então, quando eu estou em um momento que a minha mente está voltada naquilo por completo inteiramente, isso é um momento lúdico, então, proporcionar esses momentos é também função do pedagogo.

Quais os componentes principais do curso de pedagogia no campus XV que contemplam a ludicidade nas suas ementas? De que maneira?

Eu não sei nas ementas, porque eu não me recordo agora, mas eu compreendi ludicidade, tive a oportunidade de estudar ludicidade na disciplina de estágio, porque eu participei de um mini-curso que a professora Dídima ministrou e nos auxiliou também. Na verdade nós ministramos o curso da professora Dídima, onde um dos

componentes, um dos temas trabalhados foi ludicidade e aí a gente pode ter compreensão sobre isso.

Como é trabalhado o campo da ludicidade no currículo do curso de pedagogia desse campus, se não é trabalhado, por que?

Na verdade, é, alguns poucos professores trabalham a questão da ludicidade, mas nessa questão de dinâmica de jogos, de movimento, através de Dídima eu pude compreender ludicidade por esta outra vertente que é estar por inteiro.

Existe algum estudo ou grupo de pesquisa sobre o currículo nesse campus, explique se é possível apresentar dados para serem anexados na entrevista?

Quando estudei no campus XV, eu não tinha nenhum conhecimento de campo de estudo de ludicidade e nem de nada, pode ser que exista, poderia existir, mas eu não tinha acesso.

Obrigada!

Obrigada!

ENTREVISTA 04

Qual é o seu nome?

Adylane Santos de Jesus.

Data de Nascimento?

19/09/1983.

Naturalidade?

Santo Antônio de Jesus-Ba

Formação inicial?

Pedagoga.

Magistério ou Ensino Médio?

Não, fiz ensino Médio.

Qual a sua Graduação?

UNEB.

Ano de Conclusão?

2011.

Porque você escolheu magistério?

Porque na época era o que tinha disponível pra mim na cidade.

Pra você o que é ser Professor?

Ser professor... Ser professor é assumir uma postura ética, responsabilidade com os sujeitos que você tem na sala, é você assumir uma posição de mediador, você tem que ta preparado, não é uma profissão fácil, é isso.

O que significa sala de aula pra você?

Um espaço de aprendizagem, de trocas de aprendizagem.

Agora vamos falar sobre a Prática Pedagógica:

Como você ver a sua Prática Pedagógica?

Quando eu ensinava, eu tive muita dificuldade no inicio, mesmo porque eu não tinha concluído ainda o curso de pedagogia, não tinha muita experiência, não tinha feito estágio. Mas aos poucos eu fui melhorando minha pratica com auxilio dos meus professores de graduação, considero pra época que eu fui bem, eu desenvolvi algumas atividades de projetos de verdade em projetos relacionados a datas comemorativas, construímos a biblioteca, passamos a fazer pesquisa na biblioteca, discutimos o que é pesquisa, não aquela pratica de pesquisa de copiar, colar, como era antigamente.

Quais as suas maiores dificuldades na prática de ensino?

A falta de apoio dos colegas.

Dentro da Prática Pedagógica, quais as atividades que desenvolve com maior desenvoltura?

Desenvolvimentos de projetos.

Agora vamos falar sobre currículo de pedagogia no campus XV:

Qual a sua concepção de currículo?

Currículo, eu vejo como uma grade de disciplina que deve ser trabalhada no exato momento, período.

Como é que esse currículo é organizado nesse campus? Descreva os aspectos mais destacados:

Eu não tinha muito acesso não, mas, eu acho que ficaram algumas lacunas, acho que faltava mais a questão de escrita, de produções, o PPP foi muito fraco, algumas disciplinas como libra que deveria ter, não tem. Acho que é isso.

Quais os efeitos do currículo na formação do pedagogo a na sua prática pedagógica?

Acho que era decisivo pra gente atuar, se ficou alguma lacuna, alguma disciplina que a gente não trabalhou, acho que vai faltar lá na frente. E a questão do, mais uma vez eu falo... da produção. Que falta muito.

Nesse currículo de Pedagogia, cite pontos positivos e pontos negativos:

Eu acho que os pontos positivos foram os estágios, que foram vários, é, fez o estágio de observação, atuamos em espaços não formais, espaços formais, também em coordenação eu achei isso muito positivo. Como lacuna, eu acredito que ficaram mais... menos específico as disciplinas de projeto pedagógico, que são os PPP's e hoje que já temos, na época não tinha o de libras.

Que crítica faria ao currículo?

Rapaz... eu acho que não estou com esse status de críticas, não.

O que deixa a desejar nesse currículo?

A falta de incentivo à produção de desenvolvimento de projetos, disciplinas que a gente atue mais na comunidade, isso é o que a gente mais ver e também a lhe dar com os problemas que a gente encontra nas salas de aula, as discussões que faltaram.

Como você ver a organização curricular do curso?

Eu não tinha acesso à organização curricular do curso, mas pelo que vivenciei, tudo que já falei, resume.

Você acredita que este currículo atende as necessidades da contemporaneidade?

Não!

Você ver alguma lacuna? Descreva o que passou a reconhecer e valorizar em ralação à organização curricular com a coordenação e a direção?

Com a direção... falo dos últimos momentos, a gente teve... tava aberto pra gente discutir a falta de postura dos professores, falta de algumas temáticas.

Com a coordenação também, só em um momento, quando Ana Lúcia foi coordenadora, depois a gente não tinha esse diálogo nem para criticar e nem para sugerir.

Lacuna, a disciplina de educação especial foi muito rasa, a educação de jovens e adultos também muito rasa, acho que faltava discussão maior, porque quando a gente parte pra sala de aula hoje com a inclusão, a gente não sabe lhe dar, a gente não sabe que pratica trabalhar com esses sujeitos, então dificulta muito o trabalho da gente e como a gente ta num curso que é de formação de professores, isso deveria ser trabalhado mais.

Mudanças conceituais:

Na compreensão de planejamento de ensino?

Com o curso de pedagogia não mudou nada, mudou na prática, aprendendo no di-a-dia.

Na concepção de metodologia de ensino?

A mesma coisa, aprendi na pratica.

Na concepção de ensino e aprendizagem?

Nos estágios, ajudou bastante!

Na compreensão da avaliação de ensino aprendizagem?

Nos estágios também, com acompanhamento dos professores.

Na compreensão com ensino das séries do ensino fundamental?

Não aturei, então não posso falar.

Sobre a ludicidade, qual é a sua concepção sobre a ludicidade?

O mesmo que todo mundo. Que o lúdico é pra você fazer várias brincadeiras com uma turma super animada, trabalhar várias competências, principalmente a questão motora.

Quais os componentes principais do curso de pedagogia no campus XV que contemplam a ludicidade nas suas ementas? De que maneira?

Não lembro, lá no campus XV pelo menos eu não lembro!

Como é trabalhado o campo da ludicidade no currículo do curso de pedagogia desse campus, se não é trabalhado, por que?

Ou porque não tem professores preparados, por falta de professores que a gente tinha lá, principalmente nas disciplinas básicas, acho que faltava um pouco de experiência nessa área.

Existe algum estudo ou grupo de pesquisa sobre o currículo nesse campus, explique se é possível apresentar dados para serem anexados na entrevista?

Não, que eu saiba, não!

Então Adilany, muito obrigado pela entrevista e até a próxima.

ENTREVISTA 05

Qual é o seu nome?

Kátia Neri Menezes.

Data de Nascimento?

07/04/1986.

Naturalidade?

Itamari-Ba.

Formação inicial? Magistério ou Formação Geral?

Eu fiz curso normal, Magistério.

Qual a sua Graduação?

Pedagogia.

Instituição que cursou?

Universidade do Estado da Bahia – UNEB campus XV.

Ano de Conclusão?

2012.

Porque você escolheu Magistério?

Porque eu morava no interior e a única possibilidade de emprego era o magistério na época, por isso a escolha.

Pra você o que é ser Professor?

Ã... ser professor hoje, depois da graduação, é uma realização, na verdade antes, quando eu fiz magistério, eu não gostava e a partir da experiência do estágio, eu comecei a gostar da docência.

O que significa sala de aula pra você?

Sala de aula eu tive pouca experiência, só com estágio, mas eu me realizo enquanto docente nesse espaço.

Agora vamos falar sobre currículo de pedagogia no campus XV:

Qual a sua concepção de currículo?

Eu entendo que currículo, ele tem uma relação de concepção de sociedade, de sujeito e com relação com o campus XV, eu percebo que é muito fragmentado, eu não vejo uma unidade em relação a disciplinas, principalmente do curso de pedagogia.

Quais os efeitos do currículo na formação do pedagogo a na sua prática pedagógica? Destaque pontos positivos e negativos:

Os pontos positivos é que a gente consegue perceber nas disciplinas discussões que são afins à outras disciplinas.

O negativo é que algumas discussões que seriam importantes para formação do pedagogo ficou muito superficial, então, a gente não aprofundou em algumas disciplinas determinadas discussões que seriam importantes para a formação de pedagogo.

Como você ver a organização curricular do curso?

É, precisa ser melhorado, principalmente pra ta atendendo a necessidade hoje de educação.

Você acredita que este currículo atende as necessidades da contemporaneidade?

Não!

Você ver alguma lacuna? Descreva o que passou a reconhecer e valorizar em ralação à organização curricular com a coordenação, com a direção:

São, é... porque o currículo está voltado pras séries iniciais e no decorrer do curso se discute muito pouco a educação infantil, principalmente as questões relacionadas a psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento. Eu percebo que precisa ser redefinido.

Mudanças conceituais:

Quais foram as suas mudanças conceituais na compreensão de planejamento de ensino, a partir da graduação?

Que o planejamento de ensino é essencial para o professor pensar a prática pedagógica.

Na concepção de metodologia de ensino?

A metodologia de ensino, eu percebo que está relacionado muito com a didática, a forma como você vai trabalhar o conteúdo na sala de aula e as disciplinas que eu tive no curso, trabalhou... tivemos algumas disciplinas relacionada à metodologia, mas não pensamos como trabalhar determinados conteúdos nas séries iniciais, eu acho que esse ponto ficou a desejar.

Na concepção de ensino e aprendizagem?

Sim, ensino e aprendizagem é um processo muito mútuo com relação a professor e aluno, então é, tem uma relação muito intrica entre o professor e o aluno pra que o ensino ela possa combinar no aprendizado é necessário que o aluno, ele esteja inteiro na sala de aula.

Na compreensão da avaliação de ensino aprendizagem?

Sim, é, porque eu pensava na avaliação como algo que aconteceria no final da unidade, no final do processo e hoje a gente sabe que a avaliação está..., ela faz parte a todo momento e avaliação não é só avaliar o aluno, quando eu avalio eu também estou avaliando a minha pratica quanto professor.

Na compreensão com ensino das séries do ensino fundamental?

Não, não, porque quando eu entrei na Universidade, eu entendia que as séries iniciais é a base para a formação do sujeito em termo de escolaridade e eu permaneço com esse mesmo pensamento.

Sobre a ludicidade, qual é a sua concepção sobre a ludicidade?

Lúdico, ele tem relação como entreter o indivíduo, mas esse entretenimento na sala de aula, ele ta vinculado com o aprendizado, não é um brincar por brincar.

Quais os componentes principais do curso de pedagogia no campus XV que contemplam a ludicidade nas suas ementas? De que maneira?

No decorrer do curso eu não percebi nenhum componente curricular que contempla a discussão de ludicidade.

Como é trabalhado o campo da ludicidade no currículo do curso de pedagogia desse campus, se não é trabalhado, porque?

Porque no decorrer do curso, não enfoca trabalho, discutir a educação infantil, talvez por conta disso não se tem uma discussão relacionado a ludicidade.

Existe algum estudo ou grupo de pesquisa sobre o currículo nesse campus, explique se é possível apresentar dados para serem anexados na entrevista?

Que eu tenha conhecimento, não.

Como você ver a pratica pedagógica?

Eu não leciono, eu nunca lecionei, então, pra que eu possa ta avaliando a minha pratica pedagógica, eu teria ter pelo menos exercido essa função docente que até hoje eu não exerci.

Quais suas maiores dificuldades na pratica de ensino?

É justamente com a didática, como trabalhar um conteúdo pra que o individuo compreenda e pra que realmente ele aprenda, tem um aprendizado significativo.

Dentro da prática pedagógica, quais as atividades que desenvolve com mior desenvoltura?

A pesquisa!

Ta bom Kátia, Obrigada!

ANEXO

Matriz curricular do Curso de Pedagogia – Campus de Valença

Os saberes integradores na formação de pedagogos e pedagogas, compreendidos nesta proposta curricular, estão contemplados nos espaços curriculares que seguem, de modo a favorecerem a transversalidade, interdisciplinaridade e a articulação com os TCC. A saber: (Na prática, ou mesmo teoricamente, como isso se faz, ou como isto está planejado?).

a) Seminários interdisciplinares de pesquisa oferecidos do primeiro ao oitavo períodos, perfazendo 180 horas.

b) Eixos Temáticos Articuladores constituídos por abordagens afins, a cada dois períodos, durante todo o curso.

<table>
<tr><td colspan="4">MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA:</td></tr>
<tr><td colspan="4">NÚCLEOS DE FORMAÇÃO</td></tr>
<tr><td colspan="4">I – SABERES ESSENCIAIS À FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E PEDAGOGAS</td></tr>
<tr><td>1º Período</td><td>2º Período</td><td>3º Período</td><td>4º Período</td></tr>
<tr><td colspan="2">Eixo Temático Articulador: Formação de Pedagogos:</td><td colspan="2">Eixo Temático Articulador: Formação de Pedagogos: (as)</td></tr>
<tr><td colspan="2">EDUCAÇÃO E ABORDAGENS SÓCIO- CULTURAIS</td><td colspan="2">EDUCAÇÃO E ABORDAGENS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS</td></tr>
<tr><td colspan="4">II – SABERES COMPLEMENTARES E DIVERSIFICADOS PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E PEDAGOGAS</td></tr>
<tr><td colspan="2">5º Período</td><td colspan="2">6º Período</td></tr>
<tr><td colspan="4">Eixo Temático Articulador: FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS): EDUCAÇÃO E ABORDAGENS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS</td></tr>
<tr><td colspan="2">7º Período</td><td colspan="2">8º Período</td></tr>
<tr><td colspan="4">Eixo Temático Articulador: FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS): A PESQUISA E A PRÁTICA COMO ELEMENTOS CONTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS</td></tr>
<tr><td colspan="4">III – SABERES INTEGRADORES NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E PEDAGOGAS</td></tr>
</table>

1º SEMESTRE		
Pesquisa e Prática Pedagógica		
PPP I	**60 horas**	**Ementa:** Aborda a pesquisa como processo de construção do conhecimento científico. Práticas de leitura e produção de texto. Formas de sistematização dos procedimentos de registro: esquema, fichamento, resumo, resenha, ensaio, artigo, etc. Normas da ABNT.
Filosofia e Educação		
	60 horas	**Ementa:** Estuda os conceitos básicos de Filosofia. Distinção entre Ciência e Filosofia. O estudo e a análise da aplicação sistemática das principais correntes filosóficas à área da educação. Contribuições das ideias filosóficas às questões educacionais. Função da filosofia como objeto crítico do conhecimento humano e sua relação com a educação. Concepções atuais da educação.
Sociologia e Educação		
	60 horas	**Ementa:** A Sociologia como ciência e a Educação como tema da Sociologia. Compreensão dos paradigmas a partir dos contextos histórico-sociais que as suscitaram: Modernidade, Pós-Modernidade, Teorias Pós-Críticas (Subalternidade e Pós-Colonialidade). O papel da educação nas formações sociais contemporâneas.
História da Educação		
	60 horas	**Ementa:** Estuda a história e historiografia da educação nas instituições e práticas educativas. Processos de desenvolvimento das sociedades oriental e ocidental: chinesa, indiana, africana, árabe, americana, greco-romana e europeia nas Idades Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea.
Antropologia e Educação		
	60 horas	**Ementa:** Discute a Antropologia entendida como o estudo da cultura, das relações dos grupos humanos (intra e extra-grupos) e da apropriação do espaço pelos homens. A Antropologia estabelecendo a relação entre cultura, gênero, desenvolvimento global / regional e educação. Cultura, representação e subjetividade. Educação e dinâmica cultural.
Psicologia e Educação		
	60 horas	**Ementa:** Reflete sobre o conceito e evolução histórica da Psicologia como ciência. Principais correntes da Psicologia e suas relações com a educação. A Psicologia e os processos em curso nas sociedades contemporâneas e suas contribuições para a Educação. Compreensão do desenvolvimento humano a partir das diferentes correntes da Psicologia.

2º SEMESTRE		
Pesquisa e Prática Pedagógica		
PPP II	**60 horas**	**Ementa:** Discute a pesquisa em educação em suas abordagens qualitativas e quantitativas: elementos conceituais e princípios metodológicos. Tipos de pesquisa. Elaboração e experimentação de instrumentos de pesquisa em espaços escolares e não-escolares. Comunicação dos dados. Normas da ABNT.
Epistemologia da Educação		
	60 horas	**Ementa:** Reflete sobre as bases do pensamento epistemológico moderno, seus pressupostos e consequências na concepção e organização dos saberes. Estudos das epistemologias críticas. Fundamentos dos saberes pedagógicos, a partir de uma epistemologia tencionada pelas pautas éticas, políticas e estéticas vinculadas à formação do ser – do – homem em educação.
Sociologia da Educação		
	60 horas	**Ementa:** Aborda a Sociologia e suas interfaces com a Educação. Contexto social e fenômeno educacional: correlações, tensões e implicações. Análise conjuntural sobre educação, política, ideologia, economia: O papel do Estado como titular do dever. O processo educacional brasileiro nas décadas recentes. A relação existente entre o saber e o poder, problematizando a aquisição de capital cultural como elemento de inclusão social.
História da Educação Brasileira		
	60 horas	**Ementa:** Reflete sobre a história e historiografia da educação brasileira. Principais educadores (as) que influenciaram o pensamento pedagógico brasileiro. A educação brasileira no período colonial e no império. Instituições e práticas educativas no Brasil do século XIX. As reformas educacionais no Brasil a partir do século XIX, numa perspectiva histórica. A educação escolar no Brasil no século XX na contemporaneidade: avanços, desafios e perspectivas político-pedagógicas.
Arte e Educação		
	60 horas	**Ementa:** Reflete sobre a arte como objeto de conhecimento e suas interfaces com os processos educativos. Princípios básicos e funções da arte educação. Diversas linguagens artísticas e situações didáticas para o ensino das artes na educação básica. Orientações curriculares para o ensino das artes na escola.
Psicologia da Educação		
	60 horas	**Ementa:** Discute aspectos conceituais de aprendizagem. Condições da aprendizagem (neurológicas, socioculturais e psicoemocionais). O desenvolvimento da aprendizagem, segundo diferentes abordagens teóricas e suas implicações para a prática educativa. As dificuldades de aprendizagem.

3º SEMESTRE		
Pesquisa e Prática Pedagógica		
PPP III	**60 horas**	**Ementa:** Produção de um projeto de pesquisa em Educação na abordagem qualitativa. Organização sistemática e articulada dos elementos do projeto de pesquisa tendo em vista a produção do conhecimento científico. Formas de organização e análise de dados. Normas da ABNT.
Políticas Educacionais		
	60 horas	**Ementa:** Reflete sobre os fundamentos legais da Educação Básica, da Política Educacional e suas implicações nas práticas educativas. O papel do Estado e dos sistemas de ensino nas Políticas educacionais no contexto contemporâneo. Análise dos documentos legais de referência: Constituição Federal e Estadual, LDBEN's, fontes de financiamento, orientações curriculares.
Educação de Jovens e Adultos		
	60 horas	**Ementa:** Aborda a história da EJA no Brasil: Concepções e práticas. Estudo e reflexão dos fundamentos legais da EJA nas políticas públicas e suas implicações na práxis educativa. Análise dos documentos legais de referência: LDBEN's, fontes de financiamento, resoluções, orientações curriculares. Fundamentos e pressupostos teórico-metodológicos para o trabalho na educação de jovens, adultos e idosos.
Educação do Campo		
	60 horas	**Ementa:** Reflete sobre a educação e escola do campo: História, tendências, concepções teórico-metodológicas. A Educação Rural: políticas públicas e legislação específica. Orientações curriculares para a Educação nas escolas do/no meio rural. Educação Rural e Pedagogia da Terra: desenvolvimento local, integrado e sustentável. Territorialidade, Identidade e Alteridade: fundantes para a construção de relações e saberes dos atores sociais campesinos. Formação de Professores para Educação do Campo.
História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena		
	60 horas	**Ementa:** Reflete sobre a discriminação étnico-racial/educação: (re) pensando a identidade étnico-racial do (a) educador (a) e dos (as) educandos (as). Educação antirracista: contexto escolar e prática docente. Políticas de Ação Afirmativa e Legislação específica. Análise e produção de material didático. Valorização e resgate da história e cultura afro-brasileira e indígena: desconstruindo estereótipos.

4º SEMESTRE		
Pesquisa e Prática Pedagógica		
PPP IV ED0077	**60 horas**	**Ementa:** Desenvolve projeto de pesquisa com estudo em campo voltado para a prática pedagógica em espaços escolares e não-escolares. Análise dos dados e elaboração do artigo científico. Normas da ABNT.
Avaliação em Educação		
ED0085	**60 horas**	**Ementa:** Reflete sobre as concepções de avaliação educacional, institucional e da aprendizagem escolar. Bases legais e aspectos pedagógicos: tipologias, princípios, instrumentos e critérios avaliativos. Novos paradigmas e práticas correntes da avaliação nos contextos escolares.
Gestão Educacional		
ED0026	**60 horas**	**Ementa:** Reflete sobre os conceitos de gestão educacional e gestão escolar. A gestão educacional e escolar no contexto sócio- histórico e legal. Organismos colegiados e gestão participativa. Princípios e métodos de gestão: cultura organizacional, gestão de pessoas, poder, política e ética nas organizações. As dimensões financeira, administrativa e pedagógica da gestão.
Currículo		
ED0014	**60 horas**	**Ementa:** Discute a complexidade epistemológica e política das concepções conservadora e critica de currículo. Questões emergentes no campo do currículo: ideologia, cultura, poder, disciplinaridade e tecnologias da informação e comunicação. A prática curricular na educação básica. Subsídios para elaboração e avaliação do currículo escolar.
Educação Inclusiva		
ED0086	**45 horas**	**Ementa:** Aborda a Educação Inclusiva: conceito, fins, objetivos e princípios básicos. Políticas Públicas voltadas para a inclusão e acessibilidade de alunos com NEE – Necessidades Educacionais Especiais. Adaptações curriculares para educação de alunos com NEE.
Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade		
TEC I ED0087	**90 horas**	**Ementa:** Discute o processo de ensino-aprendizagem, as questões sobre o planejamento de ensino ou de aula, metodologia e recursos pedagógicos, a organização do espaço e do tempo no cotidiano escolar, trabalho docente, a relação professor alunos no processo de ensinagem. Reflete sobre a importância de pensar, escolher e adotar diferentes procedimentos e metodologia de ensino que ajudam e apóiam o fazer pedagógico.

5º SEMESTRE		
Pesquisa e Estágio		
PE – I Estágio em Espaços Não Formais **ED0088**	**105 horas**	**Ementa:** Discute as concepções de Estágio. Estuda as diferentes relações no campo de estágio; saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em espaços não formais. A organização do trabalho pedagógico, em projetos educacionais com crianças, jovens, adultos e idosos em espaços não escolares; processos de investigação e conhecimento da realidade para a elaboração e execução de projeto de estágio em contextos não escolares. Articulação interdisciplinar com o seminário de pesquisa e acompanhamento da produção do TCC.
Educação, Ludicidade e Corporeidade		
EDC016	**60 horas**	**Ementa:** Discute conceitos de ludicidade e corporeidade. Aborda o lúdico, seus fundamentos, pressupostos e princípios básicos. A função do lúdico no desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e sensorial do sujeito humano. A ludopedagogia aplicada à educação básica: fundamentos teóricos e metodológicos dos jogos e das brincadeiras como componentes formativos.
Tecnologia da Informação e da Comunicação		
ED0091	**60 horas**	**Ementa:** Estuda os diferentes enfoques teóricos e práticos sobre as tecnologias da informação e da comunicação na educação. Estudo dos principais recursos tecnológicos da área da comunicação e da informação, suas características e principais funções e sua utilização no ensino e na aprendizagem no âmbito escolar. Influência das TIC's na vida social, política e econômica da sociedade. Estudo de políticas públicas em Informática Educativa e EAD.
Educação Ambiental		
ED0090	**60 horas**	**Ementa:** Aborda a Educação e Meio Ambiente, Ecologias e Movimentos Sociais; Pedagogia e ações socioambientais, ecopedagogia, etnopedagogia e pedagogia da terra. Discute temáticas ambientais emergentes em suas dimensões históricas, sócio-culturais, sócio-econômicas, ecológicas, políticas, pedagógicas, éticas, estéticas e legais. Analisa o papel do estado e protagonismo da sociedade civil organizada nos processos de enfrentamento de conflitos ambientais e desenvolvimento sociobiodiversalmente responsável. Apresenta subsídios para o trabalho com educação ambiental na educação básica: A escola como lócus de eco alfabetização e formação para a cidadania terrestre.
Educação Especial com Ênfase em Libras		
ED0089	**45 horas**	**Ementa:** Discute a educação especial: conceito, fins, objetivos e princípios básicos. Políticas Públicas de Educação Especial. Educação de surdos. Libras: conceito, alfabeto manual, nome e sinal das pessoas, números. Ensino dos sinais que representam as cores com a expressão facial e corporal. Verbos classificadores, História em Libras. Vocabulário em geral.

6º SEMESTRE		
Pesquisa e Estágio		
PE – II Estágio em Educação Infantil **ED0093**	**150 horas**	**Ementa:** Discute sobre a organização do trabalho pedagógico na educação infantil; processos de investigação e conhecimento da realidade do campo da educação infantil; Elabora e executa projeto de estágio em educação infantil em creches ou turmas de pré-escola. Articulação interdisciplinar com o seminário de pesquisa e acompanhamento da produção do TCC.
Infância e Educação Infantil		
EDC096	**60 horas**	**Ementa:** Reflete sobre as concepções de infância, de educação infantil e do profissional de educação infantil. Políticas públicas contemporâneas de atendimento a educação infantil no Brasil. Desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e psicomotor da criança.
Processos de Alfabetização		
ED0094	**60 horas**	**Ementa:** Aborda as dimensões históricas da alfabetização. Estudo das concepções de leitura e escrita à luz da psicogênese e do letramento. Metodologias de alfabetização e letramento. As contribuições do pensamento freireano para processos de alfabetização. A formação do professor alfabetizador.
Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa		
ED0095	**60 horas**	**Ementa:** Reflete sobre o ensino de Língua Portuguesa na educação básica: concepções, objetivos, conteúdos, situações didáticas e avaliação. O desenvolvimento da linguagem escrita na educação básica. As diversas linguagens como expressão do pensamento na contemporaneidade. Temas emergentes e tendências em Língua Portuguesa. Usos e funções da linguagem oral e escrita, numa perspectiva pragmática e enunciativa. Variações linguísticas em uma abordagem sociolinguística.
Literatura Infanto-Juvenil		
LE0023	**60 horas**	**Ementa:** Literatura Infanto-Juvenil: conceitos, evolução, principais autores e obras. Estudo crítico da Literatura Infanto-Juvenil nas escolas. Discussões sobre gênero, etnia, religiosidade e sexualidade nas produções literárias. Estudo comparativo de textos científicos e literários, finalidade, linguagem e estilo.

7º SEMESTRE		
Pesquisa e Estágio		
PE – III Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental **ED0098**	**150 horas**	**Ementa:** Reflete sobre a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental; processos de investigação e conhecimento da realidade. Elabora e executa projeto de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Articulação interdisciplinar com o seminário de pesquisa e acompanhamento da produção do TCC.
Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Geografia		
ED0100	**60 horas**	**Ementa:** Reflete sobre o ensino da Geografia na educação básica: concepções, objetivos, conteúdos, situações didáticas e avaliação. Pressupostos teórico-metodológicos voltados para o Ensino da Geografia na Educação Básica. Temas emergentes e tendências da Geografia na contemporaneidade, voltadas para a construção do conhecimento e para a compreensão e intervenção na realidade social, política, econômica e histórica cultural.
Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da História		
ED0099	**60 horas**	**Ementa:** Reflete sobre o ensino da História na educação básica: concepções, objetivos, conteúdos, situações didáticas e avaliação. Pressupostos teórico-metodológicos voltados para o Ensino de História na Educação Básica. Temas emergentes e tendências da História na contemporaneidade, voltadas para a construção do conhecimento e para a compreensão e intervenção na realidade social, política, econômica e histórica cultural.
Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino da Matemática		
ED0102	**60 horas**	**Ementa:** Reflete sobre o ensino da Matemática na educação básica: concepções, objetivos, conteúdos, situações didáticas e avaliação. Pressupostos teórico-metodológicos voltados para o Ensino da Matemática na Educação Básica. Temas emergentes e tendências da Matemática na contemporaneidade, voltadas para a construção do conhecimento e para a compreensão e intervenção na realidade social, política, econômica e histórica cultural.
Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino das Ciências		
ED0101	**60 horas**	**Ementa:** Reflete sobre o ensino das Ciências na educação básica: concepções, objetivos, conteúdos, situações didáticas e avaliação. Pressupostos teórico-metodológicos voltados para o Ensino das ciências na Educação Básica. Temas emergentes e tendências das ciências na contemporaneidade, voltadas para a construção do conhecimento e para a compreensão e intervenção na realidade social, política, econômica e histórica cultural.

8º SEMESTRE		
Trabalho de Conclusão de Curso		
TCC **ED0104**	**75 horas**	**Ementa:** Possibilita a ressignificação do Projeto de Pesquisa tendo como referencial o processo de construção de conhecimento vivenciado no decorrer do Curso, estabelecendo relações entre o Universo experienciado e perspectivas de atuação profissional. Elabora e apresenta o TCC, com base na regulamentação da ABNT e regulamento específico.
Trabalho e Educação		
ED0106	**45 horas**	**Ementa:** Estuda as noções fundamentais de economia e dos sistemas econômicos. Discute o processo de trabalho no modo de produção capitalista. Analisa as relações entre economia, trabalho e educação. Estuda as bases históricas e conceituais da formação capitalista no Brasil e a relação existente entre as mudanças da base econômica de produção e a educação.
Coordenação Pedagógica		
ED0105	**45 horas**	**Ementa:** Problematiza a coordenação pedagógica no contexto educacional contemporâneo. Discute o perfil profissiográfico e a agenda/funções do coordenador pedagógico. Apresenta princípios e métodos de assistência ao estudante, família e comunidade, e, assessoria técnico-pedagógica ao corpo docente e grupo gestor. Estuda documentos legais pertinentes e elabora estratégias de formação continuada

Observação geral: as ementas não tratam dos saberes. Desta forma, os temas norteadores não são efetivados. As disciplinas que tratariam de abordagens alternativas, variadas, tem carga horária muito pequena, não sendo suficiente para dar conta da complexidade e diversidade dos temas propostos. No geral, predomina uma ênfase cientificista, mas com poucas bases epistemológicas. Os elementos culturais, subjetivos, linguísticos, entre outros estão escamoteados no programa curricular. Em termos de atividades curriculares coerentes com as pretensões temáticas norteadoras, a lacuna é ainda maior. Em termos pragmáticos, não se elenca ou indica nada. Tudo isso revela inconsistência e incoerência da proposta.