



**Arthur Pereira Nunes**

**Repensando a presença do lúdico no ensino de  
História no Curso Normal no estado do Rio de  
Janeiro**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Ensino de História, ProfHistória, do Departamento de História da PUC-Rio.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Coelho da Costa

Rio de Janeiro,  
março de 2025



**Arthur Pereira Nunes**

**Repensando a presença do lúdico no ensino de  
história no Curso Normal no estado do Rio de  
Janeiro**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de mestre em Ensino de História  
pelo Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em  
Ensino de História, ProfHistória, do Departamento de  
História da PUC-Rio.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Coelho da Costa  
Orientadora  
Departamento de História – PUC-Rio

Prof.<sup>a</sup> Dra. Juçara da Silva Barbosa de Mello  
Departamento de História - PUC-Rio

Prof.<sup>a</sup> Dra. Alexandra Coelho Pena  
Departamento de Educação – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 20 de março de 2025

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

### **Arthur Pereira Nunes**

Graduou-se em Ciências Sociais na Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2013. Especialista em Ciência Política na Universidade Cândido Mendes (UCAM) em 2020. É professor I da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ).

#### Ficha Catalográfica

Nunes, Arthur Pereira

Repensando a presença do lúdico no ensino de História no Curso Normal no estado do Rio de Janeiro / Arthur Pereira Nunes ; orientadora: Patrícia Coelho da Costa. – 2025.

100 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2025.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. Lúdico. 3. Curso Normal. 4. Ensino de História. 5. Anos iniciais do ensino fundamental. 6. Formação de professores. I. Costa, Patrícia Coelho da. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

Para minha esposa e meus pais.

## **Agradecimentos**

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.”

Agradeço a todos os alunos, professores e equipe do CIEP 179 e do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira por fazerem parte deste estudo, certamente sem nossas trocas tão valiosas não teríamos chegado ao ponto central da pesquisa, tampouco encontraríamos caminhos para sugerir mudanças que se fazem necessárias no ensino de história no Curso Normal.

## Resumo

NUNES, Arthur Pereira; COSTA, Patrícia Coelho da. **Repensando a presença do lúdico no ensino de História no Curso Normal no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2025. 100f. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho busca refletir sobre o conceito de lúdico no ensino de história para os anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, tem como campo de investigação dois colégios de curso Normal da rede estadual do Estado do Rio de Janeiro localizados na Baixada Fluminense. A pesquisa tem por objetivo identificar, definir e desenvolver estratégias para o uso do lúdico no ensino de história para crianças, através da análise. As fontes usadas foram as propostas curriculares do Curso Normal da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), além de dados das entrevistas com professores das disciplinas pedagógicas, de rodas de conversa e de oficinas com os alunos do curso. Metodologicamente, efetuou-se uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista a investigação sobre o lúdico e sobre o currículo e, posteriormente, empreendeu-se observação participante em toda a dinâmica com alunos e professores. Por meio da análise do currículo, questionários, entrevistas, rodas de conversa e oficinas, foi possível perceber que existe uma carência em relação ao ensino de história na formação de professores no Curso Normal, o que prejudica a compreensão do conceito de lúdico como instrumento importante na construção do conhecimento histórico nos anos iniciais do ensino fundamental.

## Palavras-chave

Lúdico; Curso Normal; ensino de história; anos iniciais do ensino fundamental; formação de professores.

## **Abstract**

NUNES, Arthur Pereira; COSTA, Patrícia Coelho da. **Rethinking the presence of playful in history teaching in the Normal Course in state os Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2025. 100f. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The object of this study is to research the concept of play in the teaching of history in the early years of elementary school, by conducting interviews and workshops with teacher training students from two schools run by the Rio de Janeiro State Department of Education located in the Baixada Fluminense. The aim of the research is, through analysis, to identify, define and develop strategies for the use of play in the teaching of history to children. The sources used were the curricular proposals of the SEEDUCRJ teacher training course, interviews with teachers of pedagogical subjects, conversation circles and workshops with students on the course. The methodology was bibliographical research, with a view to investigating play and the curriculum, and then participant observation of all the dynamics with students and teachers. Through the analysis of the curriculum, questionnaires, conversation circles and workshops, it was possible to see that there is a lack of teaching of history in the training of teachers in the pedagogical course, which hinders the understanding of the concept of play as an important tool in the construction of historical knowledge in the early years of elementary school.

## **Keywords**

Playfulness; Teacher training course; history teaching; primary education; teacher training.

## Sumário

1	Introdução	14
1.1	Aspectos éticos	24
1.2	Características dos participantes	25
1.3	Professores	25
2	O que é o lúdico?	32
2.1	O prazer e o lúdico	36
2.2	O lúdico e o currículo do Curso Normal	38
2.3	A visão dos alunos do Curso Normal sobre o lúdico	48
2.4	A visão dos professores do Curso Normal sobre o lúdico	52
2.5	Uma análise comparada da importância do lúdico e a visão dos interlocutores	55
3	Oficinas	60
3.1	Uma visão sobre os alunos	60
3.2	Projeto sala pedagógica: junção da teoria com a prática	65
3.3	Primeira roda de conversa: primeiras lembranças de contato com o ensino de história	70
3.4	Segunda roda de conversa: propostas de atividades para o ensino de história nos anos iniciais	72
3.5	Terceira roda de conversas: o que é o lúdico?	74
3.6	Quarta roda de conversas: reflexões sobre as propostas de atividades	76
3.7	As perspectivas dos professores do Curso Normal a partir de suas experiências	77
4	Conclusão	83
5	Referências bibliográficas	90

Apêndice

96

Anexo

100

## Lista de Figuras

Figura 1 –	Matriz Curricular: itinerário Curso Normal	16
Figura 2 –	Matriz Curricular: Novo Ensino Médio	17
Figura 3 –	Mapa da Baixada Fluminense – Rio de Janeiro	21
Figura 4 –	Mapa Regionais Administrativas SEEDUC RJ	24
Figura 5 –	Matriz Curricular: Curso Normal - Novo Ensino Médio	40
Figura 6 –	Grade Curricular Curso Normal: antes da reforma	41

## Lista de fotografias

Fotografia 1 – Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS)	22
Fotografia 2 – CIEP 179 – Professor Claudio Gama	23
Fotografia 3 – Turma 3003	65
Fotografia 4 – Sala da turma 3004	67
Fotografia 5 – Sala da turma 3001	68
Fotografia 6 – Sala da turma 3002	68
Fotografia 7 – Turma 3003: primeira roda de conversa	70
Fotografia 8 – Oficina: alunos da 3003 apresentando propostas de atividades	73
Fotografia 9 – Alunos respondendo questionário	74
Fotografia 10 – Alunos da 3003 na terceira roda de conversa	75
Fotografia 11 – Discussão sobre as propostas de atividades	76

## Lista de gráficos

Gráfico 1 –	Instituição onde os professores atuam	26
Gráfico 2 –	Professores que estudaram no Curso Normal	26
Gráfico 3 –	Faixa de idade dos professores do Curso Normal	27
Gráfico 4 –	Tempo de experiência no Curso Normal	28
Gráfico 5 –	Professores que atuaram nas séries iniciais do ensino fundamental	29
Gráfico 6 –	Percepção dos alunos sobre a importância do lúdico no ensino de história	48
Gráfico 7 –	Definição dos alunos do conceito lúdico	49
Gráfico 8 –	Percepção dos professores sobre o lúdico	53
Gráfico 9 –	Percepção dos alunos sobre sua formação em história	58
Gráfico 10 –	Idade dos alunos do Curso Normal	60
Gráfico 11 –	Vontade dos alunos de continuarem os estudos na educação	62
Gráfico 12 –	Gênero dos alunos da turma 3003	63
Gráfico 13 –	Origem dos alunos	64

## **Lista de Abreviaturas e siglas**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
EaD	Educação a Distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEGRS	Instituto de Educação Governador Roberto Silveira
NEM	Novo Ensino Médio
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação

# 1

## Introdução

Esta dissertação aborda a percepção acerca do lúdico no ensino de história, no Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS) e do CIEP 179 – Professor Claudio Gama. Os colégios estaduais em foco se situam na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

Pensar o Curso Normal nesta pesquisa se justifica por sua importância estratégica no estado, para suprir a carência de mão de obra em escolas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Outro fator importante é a necessidade de observar o segmento como oportunidade propiciada pela educação profissionalizante para jovens de baixa renda, permeada por uma série de circunstâncias relacionadas aos os alunos que se tornaram professores. Vejamos de que modo Azeredo e Peixoto (2011) veem o contexto:

“[...] outras questões se colocavam acerca da especificidade de “ser professor”, tais como as vivências e experiências escolares, envolvendo o ensinar e aprender; a possibilidade de estudar, dependendo da renda familiar; e as relações entre estudo e perspectivas de trabalho” (Azevedo; Peixoto, 2011, p. 299).

A Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro possui 95 escolas de formação de professores. Mesmo com acaloradas discussões sobre o fim desses cursos em nível médio, essa é uma realidade do estado do Rio de Janeiro: ainda há grande demanda para cursos de formação de professores em nível médio.

Tal demanda advém da falta de mão de obra qualificada para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, de modo que a formação por meio do Curso Normal é aceita em grande parte dos colégios particulares da Baixada Fluminense e em concursos de diversos municípios do estado. Além disso, trata-se de uma importante oportunidade de qualificação para estudantes de baixa renda, tendo em vista sua inserção no mercado de trabalho.

Tendo como ponto de partida a observação do Itinerário Integrado do Curso Normal no Novo Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), esta dissertação tem como objetivo analisar o ensino de metodologia de história mais a fundo, mas sem esquecer o núcleo comum, no qual aparece a disciplina História no primeiro e no segundo ano. Em especial, pretendo

refletir sobre a prática na sala de aula, pensando acerca da importância da utilização do conceito de lúdico na formação de futuros professores, por ser essa uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de atividades no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

O curso normal no modelo presente, com a reorganização do Novo Ensino Médio (NEM), tem duração de três anos, com uma carga horária total de 5.520 horas, sendo 1.840 horas por ano, divididas entre núcleo comum e disciplinas específicas. No primeiro ano são ofertadas 22 disciplinas — 10 do núcleo comum e 12 do específico —; já no segundo ano, são 21 disciplinas — sendo 8 do núcleo comum e 13 do específico —; no terceiro ano, temos novamente 21 disciplinas, mas nesse caso o currículo apresenta um foco ainda maior no núcleo específico, com 5 disciplinas do núcleo comum e 16 do específico. É importante destacar que parte significativa da carga horária do curso é dedicada ao campo de estágio.

A matriz curricular do Curso Normal apresenta uma elevada carga horária referente às disciplinas pedagógicas — são 3.360 horas —, tendo em vista a necessidade da formação profissional. Assim, restam apenas 2.160 horas para o conjunto de disciplinas do núcleo comum.

Adentrando mais especificamente na análise do currículo, temos a divisão em quatro áreas do conhecimento, que posteriormente serão subdivididas nas respectivas disciplinas. São elas: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e Suas tecnologias; além das disciplinas que compõem o Itinerário Integrado – Curso Normal, específicas da formação de professores.

Nas Ciências da Natureza e suas Tecnologias, temos as disciplinas: Biologia (160 horas), Física (160 horas) e Química (160 horas), oferecidas no primeiro e no segundo ano, compondo um total de 480 horas ao final do curso. No caso de Matemática e suas Tecnologias, temos apenas a disciplina de matemática, nos três anos do ensino médio, com uma carga horária total de 400 horas. Já em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, constam as disciplinas Filosofia (80 horas), Geografia (160 horas), História (160 horas) e Sociologia (80 horas). Filosofia é cursada apenas no primeiro ano, História e Geografia nos dois primeiros anos e Sociologia apenas no terceiro. O somatório dessas disciplinas atinge um total de 480 horas ao fim dos três anos.

Por fim, da área de Linguagens e suas Tecnologias participam Artes (80 horas), Educação Física (160 horas), Língua Portuguesa e Literatura (400 horas) e Língua Estrangeira (160 horas). Artes é disciplina apenas do segundo ano, Educação Física, do primeiro e do terceiro, Língua Portuguesa e Literatura dos três anos e Língua estrangeira do primeiro e do terceiro, atingindo um de 800 horas ao final do curso.

MATRIZ CURRICULAR  
ENSINO MÉDIO INTEGRAL - ITINERÁRIO CURSO NORMAL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL h/a			CARGA HORÁRIA ANUAL h/a			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
	FÍSICA	2	2	0	80	80	0	160
	QUÍMICA	2	2	0	80	80	0	160
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	160	120	120	400
	FILOSOFIA	2	0	0	80	0	0	80
	GEOGRAFIA	2	2	0	80	80	0	160
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	2	2	0	80	80	0	160
	SOCIOLOGIA	0	0	2	0	0	80	80
	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	80	0	80	160
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	3	3	160	120	120	400
	LÍNGUA INGLESA	2	0	2	80	0	80	160
<b>CARGA HORÁRIA BNCC</b>		<b>24</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>960</b>	<b>720</b>	<b>480</b>	<b>2160</b>
ITINERÁRIO INTEGRADO - CURSO NORMAL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES	ELETIVA 1	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 2	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 3 - X / Y (CARDÁPIO)	2	2	2	80	80	80	240
	PROJETO DE VIDA	2	2	2	80	80	80	240
	TECNOLOGIA EDUCACIONAL	0	2	2	0	80	80	160
	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	2	2	2	80	80	80	240
	POLÍTICA E DIREITO APLICADO À EDUCAÇÃO	0	0	2	0	0	80	80
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A PSICOMOTRICIDADE	2	2	2	80	80	80	240
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	0	2	2	0	80	80	160
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA LUDOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	2	2	2	80	80	80	240
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2	2	2	80	80	80	240
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA/LIBRAS	2	2	2	80	80	80	240
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	0	0	2	0	0	80	80
	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INICIAÇÃO À PESQUISA	4	6	6	160	240	240	640
	ATELIÊ PEDAGÓGICO - INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA (CIÊNCIA, DIVERSIDADE E ARTE)	2	2	2	80	80	80	240
	LABORATÓRIO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	0	0	2	0	0	80	80
	<b>CARGA HORÁRIA ITINERÁRIO FORMATIVO</b>	<b>22</b>	<b>28</b>	<b>34</b>	<b>880</b>	<b>1120</b>	<b>1360</b>	<b>3360</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>1840</b>	<b>1840</b>	<b>1840</b>	<b>5520</b>	

Figura 1 – Matriz Curricular: Itinerário Curso Normal

Fonte: Rio de Janeiro, 2023a.

Com a reforma do ensino médio instituída pela lei nº 13415/2017 e com a resolução SEEDUC nº 6219/2023, que determina as diretrizes de implementação das matrizes curriculares para a educação básica, temos a padronização da carga horária das áreas de conhecimento, tanto no Curso Normal, como na formação geral, ou seja, mesmo com uma carga horária reduzida nas áreas de conhecimento, essa é a mesma ofertada para outras formações dentro da SEEDUC/RJ, como observado na matriz a seguir.

MATRIZ CURRICULAR - NOVO ENSINO MÉDIO

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
	FÍSICA	2	2	0	80	80	0	160
	QUÍMICA	2	2	0	80	80	0	160
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	160	120	120	400
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0	80	0	0	80
	GEOGRAFIA	2	2	0	80	80	0	160
	HISTÓRIA	2	2	0	80	80	0	160
	SOCIOLOGIA	0	0	2	0	0	80	80
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	80	0	80	160
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	3	3	160	120	120	400
	LÍNGUA INGLESA	2	0	2	80	0	80	160
<b>CARGA HORÁRIA BNCC</b>		<b>24</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>960</b>	<b>720</b>	<b>480</b>	<b>2160</b>
ITINERÁRIO FORMATIVO	ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO / REFORÇO ESCOLAR	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 2 - ESTUDOS ORIENTADOS / LÍNGUA ESPANHOLA	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 3 - X / Y (CATÁLOGO)	2	2	2	80	80	80	240
	PROJETO DE VIDA	2	2	2	80	80	80	240
	COMPONENTE DE ÁREA 1	0	2	4	0	80	160	240
	COMPONENTE DE ÁREA 2	0	2	4	0	80	160	240
	COMPONENTE DE ÁREA 3	0	2	4	0	80	160	240
<b>CARGA HORÁRIA ITINERÁRIO FORMATIVO</b>		<b>6</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>240</b>	<b>480</b>	<b>720</b>	<b>1440</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>1200</b>	<b>1200</b>	<b>3600</b>

Figura 2 – Matriz Curricular: Novo Ensino Médio  
 Fonte: Rio de Janeiro, 2023a.

Ao verificar a parte específica, ou seja, a carga horária da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais precisamente o Itinerário Integrado – Curso Normal, constatamos 16 dezesseis disciplinas que totalizam 3360 horas. As disciplinas eletivas 1 (40 horas) e eletiva 2 (40 horas) são referentes a reforço e preparação dos alunos para estudarem, a eletiva 3 (80 horas) é de escolha do aluno dentro das opções apresentadas pela instituição de ensino, as três somam 480 horas ao fim do curso.

Quanto à disciplina Projeto de Vida, cujo objetivo é formar o aluno de modo integral, preparando-o não apenas para ser professor, mas também para atuar em todas as áreas de sua vida, colaborando para que pense na organização de sua vida e na resolução de problemas em todas as áreas, são destinadas 240 horas durante o curso, estando presente nos três anos.

A disciplina Tecnologia Educacional, oferecida nos dois últimos anos do segmento, aborda justamente as muitas possibilidades tecnológicas que podem ser empregadas na educação, com um total de 160 horas.

Em Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação, aborda-se, no primeiro ano, a educação em diversos momentos históricos e suas correntes de pensamento; no segundo, as correntes sociológicas e a educação; já no terceiro ano, estuda-se a história da educação no Brasil. São 240 horas totais.

Por sua vez, Política e Direito Aplicado à Educação aborda as legislações concernentes à educação, é disciplina cursada apenas no terceiro ano, com carga horária de 80 horas.

No caso de Psicologia da Educação e Psicomotricidade, além do estudo da Psicologia, pensando na aplicação nos processos educacionais, temos também, a Psicomotricidade, em que é tratada a relação entre o corpo, a mente e as emoções, questão fundamental no processo de ensino-aprendizagem, estando disponível nos três anos, com 240 horas totais.

Para estudo de técnicas e conceitos acerca do processo de letramento, que será peça fundamental no futuro prático do professor em formação, a disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Letramento é ofertada no segundo e no terceiro ano, em 160 horas.

No que diz respeito à preocupação com a qualificação do aluno para atuar na educação infantil, seja quanto à história do ensino, seja quanto às metodologias de educação, a disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Ludopedagogia e a Educação Infantil, presente nos três anos do curso, dispõe de 240 horas.

A disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental, presente nos três anos do Curso Normal, desenvolve as bases para atuação no ensino fundamental 1. No terceiro ano, evidencia-se uma preocupação maior com a atuação específica dos futuros professores nas áreas do conhecimento, sendo assim, a cada bimestre, o currículo se debruça sobre a prática em uma dessas áreas. São destinadas 240 horas à disciplina.

Para Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva – LIBRAS, cabem também 240 horas ao longo dos três anos de curso. Nela, há especial atenção para a Língua Brasileira de Sinais, mas também abordam-se as adaptações e especificidades da educação especial.

Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos é uma disciplina de fundamental importância na política de alfabetização e formação de pessoas que não estão na relação idade x série considerada adequada, está presente apenas no terceiro ano, com 80 horas no total.

Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa ficará responsável pelos estágios obrigatórios durante os três anos do Curso Normal, aliando a teoria da sala de aula à prática nos estágios supervisionados, mais visitas culturais, que contribuem decisivamente no processo de formação do aluno, por esse motivo, é a disciplina

com maior carga horária, totalizando 640 horas ao fim do curso e terá a companhia da disciplina Ateliê Pedagógico, ofertada nos três anos, somando mais 240 horas, que contribuirá com a carga horária das atividades realizadas para o Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa (PPIP).

No terceiro ano, a disciplina Laboratório de Métodos e Técnicas de Avaliação da Aprendizagem, com 80 horas totais, será a última a se integrar ao processo formativo de PPIP, completando, assim, a carga horária das atividades de PPIP.

Quando o currículo é observado de uma forma geral, fica evidente que as disciplinas Matemática, Português e Projeto de Vida têm prioridade em sua construção, estando presente em todas as séries. Na parte específica da formação de professores, três disciplinas recebem menor atenção na formação, cursadas apenas em uma série: Política e Direito Aplicado à Educação, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos e Laboratório de Métodos e Técnicas de Avaliação da Aprendizagem.

No caso da Eletiva 3, na qual cada turma tem duas opções de disciplinas a serem cursadas em cada série, de forma que a turma é dividida para isso, as disciplinas que serão ofertadas são escolhidas por votação, realizada entre os professores durante o conselho de classe. Durante o período de vigência do currículo do novo ensino médio, no CIEP 179, foram escolhidas sempre disciplinas que atendiam uma das três áreas do conhecimento: Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagem e suas Tecnologias ou uma disciplina pedagógica. Isso demonstra a preocupação do corpo docente em suprir carências nessas áreas do conhecimento.

Com a mudança curricular a partir da reforma do ensino médio, houve uma equiparação no núcleo comum, de modo que as disciplinas comuns a todos os cursos agora dispõem da mesma carga horária. De tal forma que História no Curso Normal continuou com dois tempos de aulas ao longo apenas do primeiro e do segundo ano.

Tendo agora o currículo da disciplina unificado, nota-se que História no Curso Normal deixou de zelar quase exclusivamente pela história do Brasil e passa a abordar de forma mais equilibrada tanto a história do Brasil quanto a história geral. Com essa mudança, foi possível observar que, na prática, não houve aumento na carga horária da disciplina, apenas reduziu-se tempo nas outras formações. Além disso, apesar de incluir maior diversidade de temáticas, não há tempo disponível para maior aprofundamento.

Já Ensino do Ensino de História, ficou relegado há um bimestre em uma disciplina do terceiro ano chamada Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental, que divide, no quarto bimestre, espaço com as outras disciplinas das Ciências Humanas. A disciplina tem como objetivo orientar para a elaboração de aulas voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental. Assim, aprofundam-se deficiências para o futuro ensino de história, pela falta de estrutura do currículo para abordar a questão.

A carga horária do currículo dificulta significativamente o desenvolvimento do aluno no ensino de história. A reestruturação curricular caminhou no sentido contrário ao necessário, ao reduzir a carga horária da disciplina História em todos os cursos. No caso do Curso Normal, além da carga horária reduzida, pensar a prática do ensino de história não é algo prioritário no currículo. Não há uma matéria específica para esse fim, apenas no terceiro ano é disponibilizada uma disciplina, dividindo a atenção com o grupo de Ciências Humanas e Sociais. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de uma reforma curricular pensando na valorização da disciplina de História e do pensar a prática docente por parte dos professores em formação.

Outro ponto relevante a ser observado diz respeito às instituições que serviram como campo de observação e desenvolvimento das oficinas pensando o lúdico e o ensino de história. O IEGRS, situado no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, é uma instituição pública de ensino, pertencente à SEEDUC/RJ, tendo 62 anos de história. Hoje, o colégio conta com três modalidades de ensino: o Curso Normal, foco desta pesquisa, o ensino médio regular e o segundo segmento do ensino fundamental.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o ensino do sexto ao nono ano é obrigação dos municípios, mas, pela carência de vagas na rede municipal de Duque de Caxias, o segmento é ofertado pela rede estadual de ensino. No IEGRS, existem 45 turmas divididas nos três turnos, o Curso Normal é oferecido na modalidade integral, no período da manhã e da tarde. O colégio tem um total de 1.211 alunos e 118 servidores.

O segundo campo de pesquisa foi outra escola de formação de professores, o CIEP 179 - Professor Claudio Gama, situado no município de São João de Meriti, pertencente a Regional Metropolitana VII. O colégio oferece apenas o Curso Normal em suas dependências, conta com 18 turmas estudando em horário integral,

sendo 8 de primeira série, 6 de segunda e 4 de terceira série, com um total de 652 alunos e 60 servidores. No município onde está situada essa unidade de ensino, é a única instituição pública a oferecer a formação de professores.

É importante ressaltar que as duas instituições de ensino estão localizadas na Baixada Fluminense, área da região metropolitana do Rio de Janeiro, cuja pluralidade social e econômica torna ainda mais densa e vasta a análise do ensino nas duas escolas.

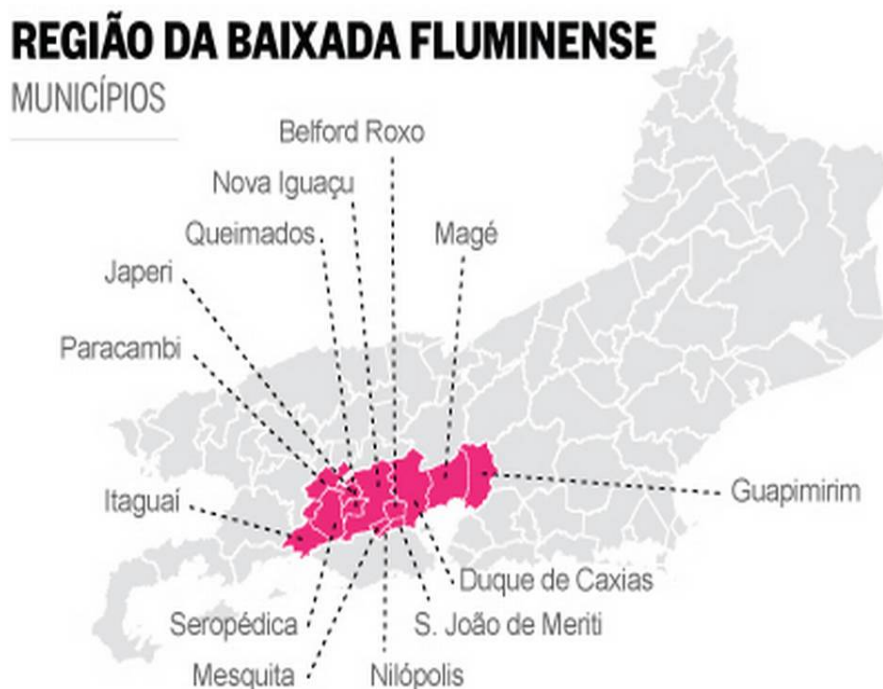


Figura 3 – Mapa da Baixada Fluminense – Rio de Janeiro  
Fonte: Galdo, 2014.

O IEGRS tem endereço em uma região considerada nobre da cidade de Duque de Caxias, o bairro 25 de agosto. De acordo com o IBGE (2023), o município tem o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,711 e apresenta a terceira maior população do estado, com 808.161 habitantes e a quarta maior economia. A localização estratégica da escola e a tradição decorrente de seus 62 anos de história atraem público diverso, vindo de todas as áreas da cidade.



Fotografia 1 – Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS)  
Fonte: Foto tirada pelo autor, 2024.

O CIEP 179 – Professor Claudio Gama fica localizado próximo ao centro de São João de Meriti, município com IDHM de 0,719, segundo o IBGE (2023). Sua população é a oitava maior do estado, com 440.942 habitantes, a economia é a 17<sup>a</sup>. Por ser um curso de formação específica e por ter reputação de qualidade no ensino local, atrai alunos de diversas regiões da cidade, inclusive de municípios vizinhos, como Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis e Rio de Janeiro. O fato é possibilitado pela proximidade geográfica entre as localidades, como pode ser observado no mapa acima (figura 3).



Fotografia 2 – CIEP 179 – Professor Claudio Gama  
Fonte: Foto tirada pelo autor, 2024.

Na estrutura da SEEDUC/RJ, o estado está dividido em 14 coordenadorias regionais, denominadas regiões metropolitanas. Tal divisão visa a garantir maior eficiência na satisfação das demandas das escolas e comunidades locais. As duas escolas em observação pertencem a duas metropolitanas diferentes, o IEGRS em Duque de Caxias está na Metropolitana V e o CIEP 179 em São João de Meriti, na VII, que também abrange Belford Roxo, Mesquita e Nilópolis.

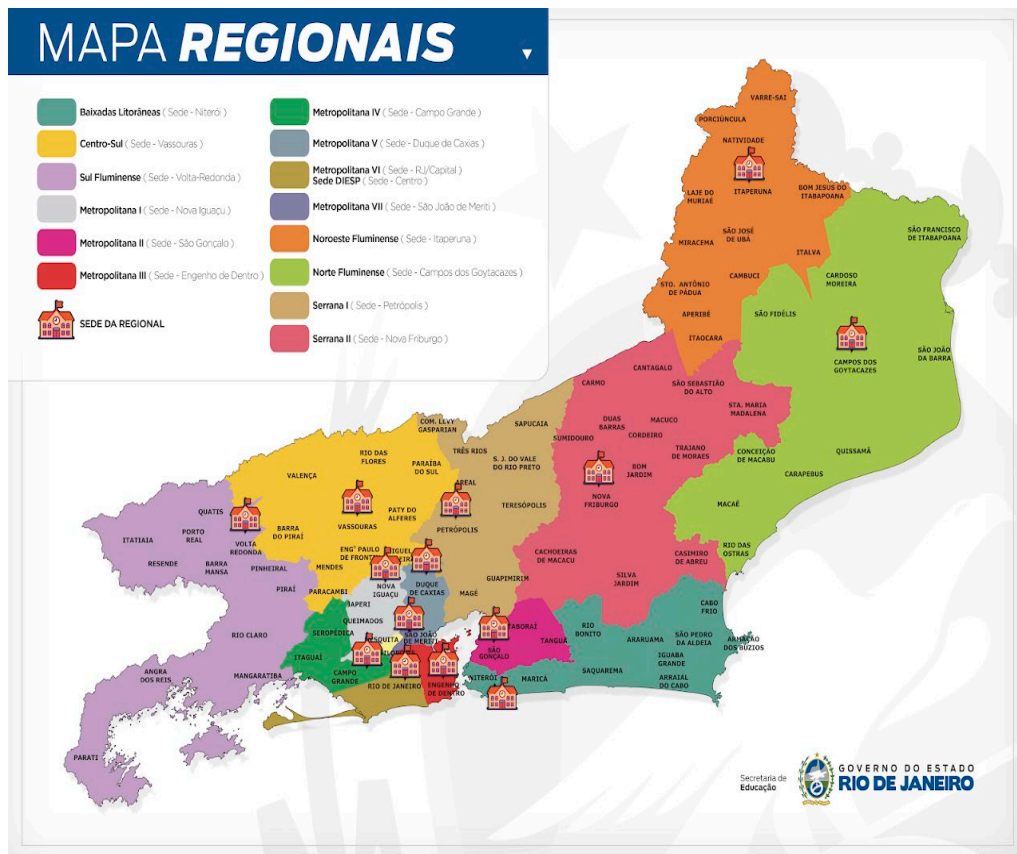


Figura 4 – Mapa Regionais Administrativas SEEDUC RJ  
Fonte: Rio de Janeiro, [2024].

As oficinas e entrevistas ocorreram no Curso Normal de São João de Meriti, do CIEP 179 – Professor Cláudio Gama, com foco nas turmas do terceiro ano e atuação mais alongada na turma 3003 e participação das outras três turmas no decorrer das atividades. Como as turmas selecionadas, por estarem em processo de conclusão do curso, têm maior experiência prática e teórica, houve trocas mais embasadas no acúmulo de conhecimento dos alunos no decorrer do curso. 66 alunos das quatro turmas de terceiro ano do CIEP 179 – Professor Cláudio Gama aderiram à pesquisa, porém as oficinas foram desenvolvidas exclusivamente na turma 3003, em quatro encontros.

## 1.1 Aspectos éticos

Ao longo do desenvolvimento deste projeto, foram observados os aspectos éticos previstos nas resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa de campo foi iniciada quando obtive autorização da unidade escolar da

Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.

## **1.2 Características dos participantes**

Foram convidados a participar deste projeto professores do IEGRS e professores e alunos do CIEP 179 – Professor Claudio Gama. No caso dos docentes, especificamente os que atuam no Curso Normal, nas disciplinas pedagógicas e de história, com mais tempo de regência na formação de professores, oito profissionais foram entrevistados. Quanto aos alunos, os do terceiro ano do Curso Normal responderam ao questionário e, posteriormente, participaram das oficinas desenvolvidas com o intuito de compreender o conceito de lúdico, analisar sua relação com o ensino de história e propor atividades para colocar em prática as problemáticas observadas durante toda a reflexão.

## **1.3 Professores**

Um fator importante para o desenvolvimento da pesquisa foi o diálogo com os professores do Curso Normal, em que foram entrevistados oito docentes, sete do CIEP 179 e um do IEGRS, todos com vasta experiência na educação, sobretudo na formação de professores, além de também terem atuado nos anos iniciais do ensino fundamental.



Gráfico 1 – Instituição onde os professores atuam  
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Toda essa bagagem possibilitou a apresentação de questões relevantes para o objeto de estudo desta dissertação, o lúdico no ensino de história no Curso Normal. É importante destacar ainda que três dos profissionais professores envolvidos também cursaram o Curso Normal, o que significa mais uma rica fonte de informações para esta reflexão.

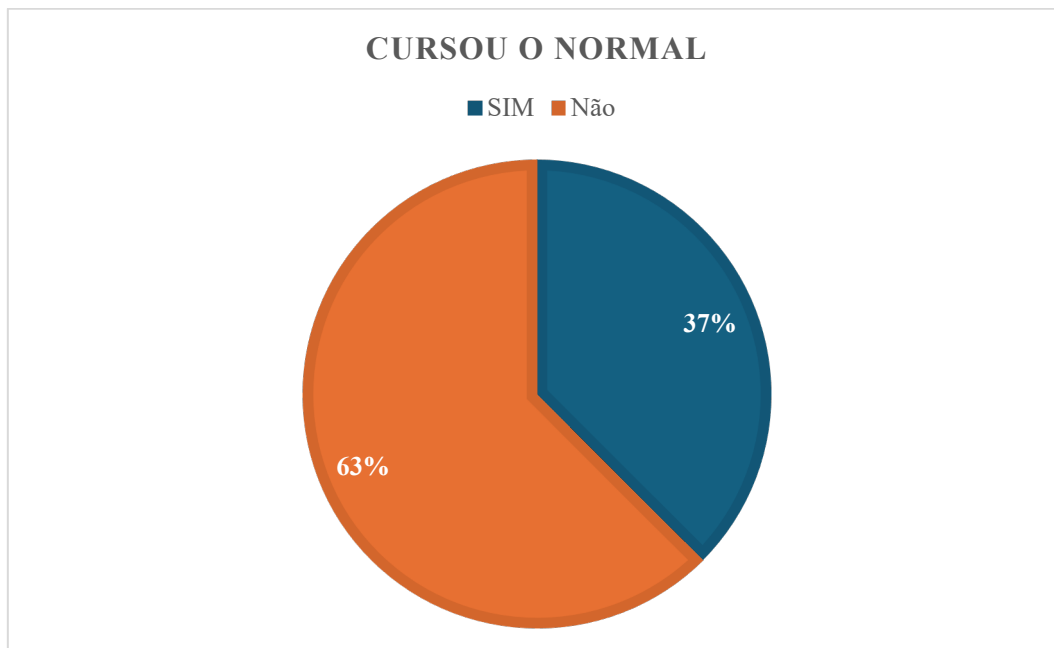


Gráfico 2 – Professores que estudaram no Curso Normal  
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A experiência da vivência como alunos e, em momento posterior, como professores do Curso Normal, é ponto relevante, porque é uma oportunidade de pensar em possíveis práticas alternativas, quando, enquanto educadores, percebem carências em sua formação passada.

A questão da idade dos professores no recorte efetuado preocupa, pois 63% dos entrevistados estão em idade próxima à da aposentadoria, fator que, a médio prazo, irá contribuir para o agravamento da carência de profissionais. É importante ressaltar que o Governo do Estado do Rio de Janeiro, alegando estar em regime de recuperação fiscal, não promove concurso público para o magistério desde 2013, o que aliado ao envelhecimento dos quadros da SEEDUC/RJ, colabora para o aumento do déficit de profissionais da educação pública estadual, tendo, assim, efeito negativo na formação de futuros professores.

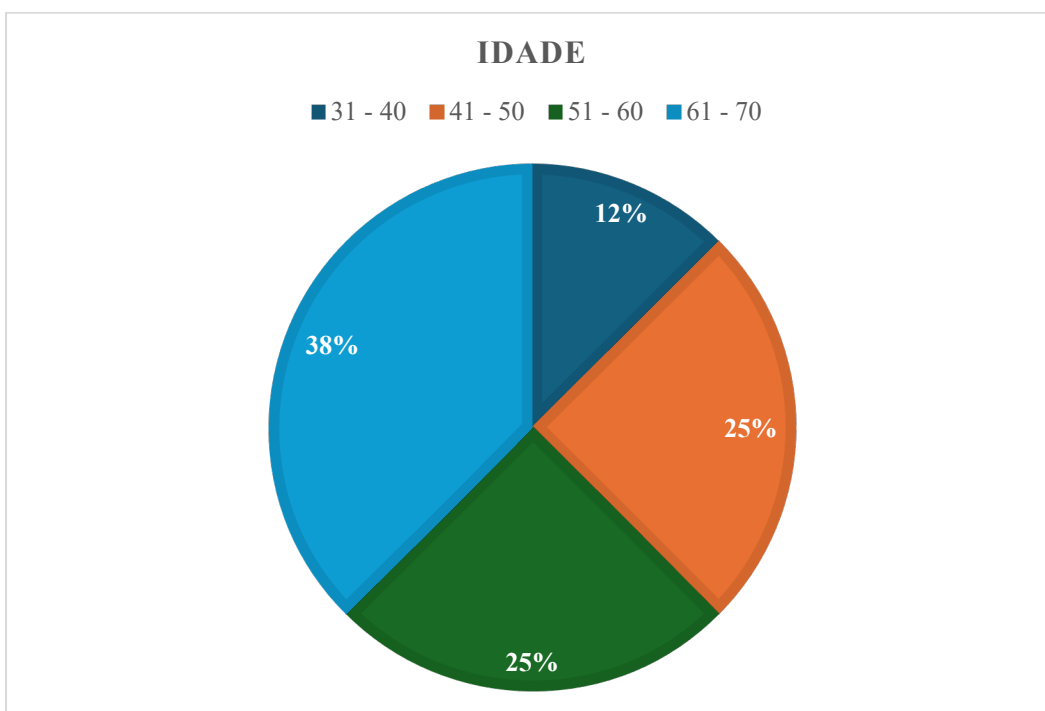


Gráfico 3 – Faixa de idade dos professores do Curso Normal  
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Também é fundamental destacar que o fator idade está diretamente relacionado à experiência dos profissionais, porque, em geral, significa tempo acumulado de atuação no Curso Normal, em que a grande maioria dos profissionais têm mais de 10 anos de prática docente. Desse modo, é um aspecto que pode colaborar para o processo de aperfeiçoamento das práticas e atividades em sala de aula.

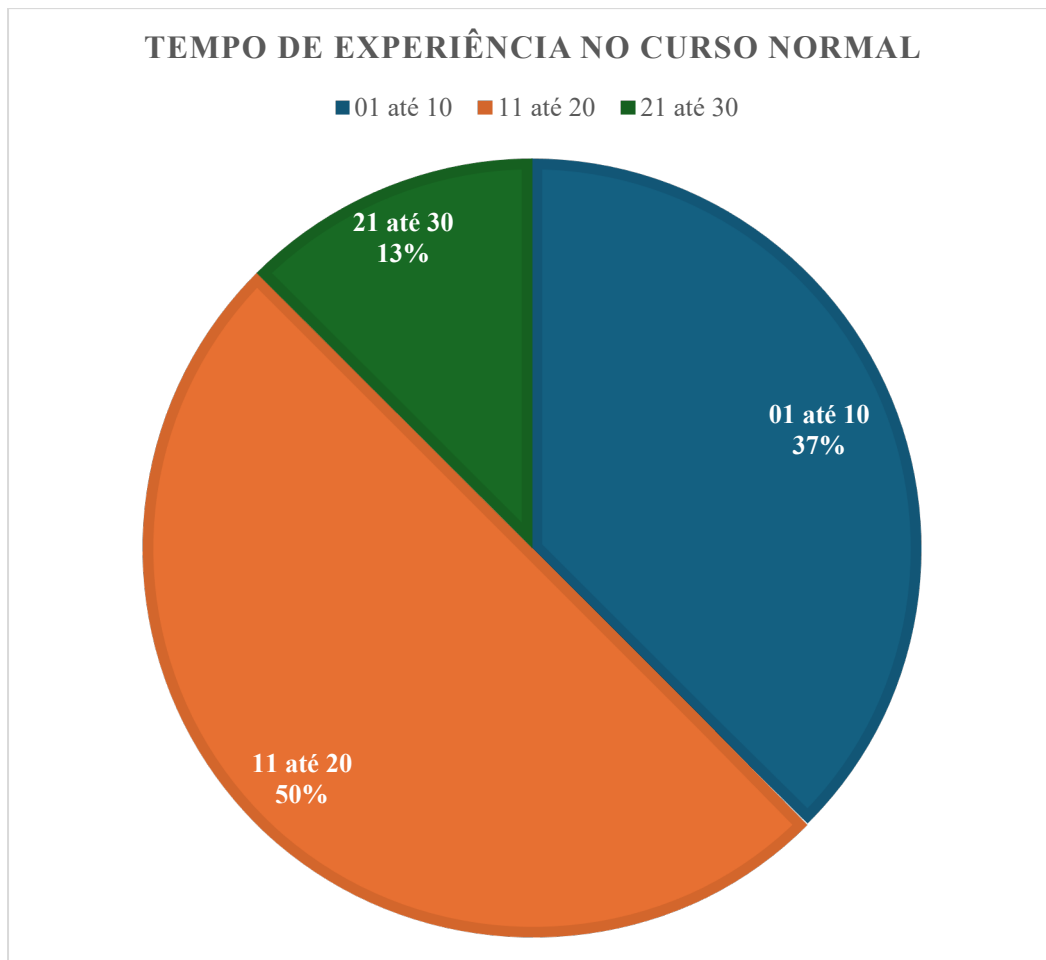


Gráfico 4 – Tempo de experiência no Curso Normal  
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Além disso, como já exposto, 75% dos professores entrevistados atuaram na docência dos anos iniciais do ensino fundamental e os 25% que não entraram em sala, trabalharam na coordenação ou na orientação, o que agrega conhecimentos práticos importantes para a prática docente no Curso Normal e, conseqüentemente, enriquece as trocas com os alunos que estão também em contato com os estudantes dos anos iniciais em seus estágios, tornando, assim, todo o processo muito mais qualificador.

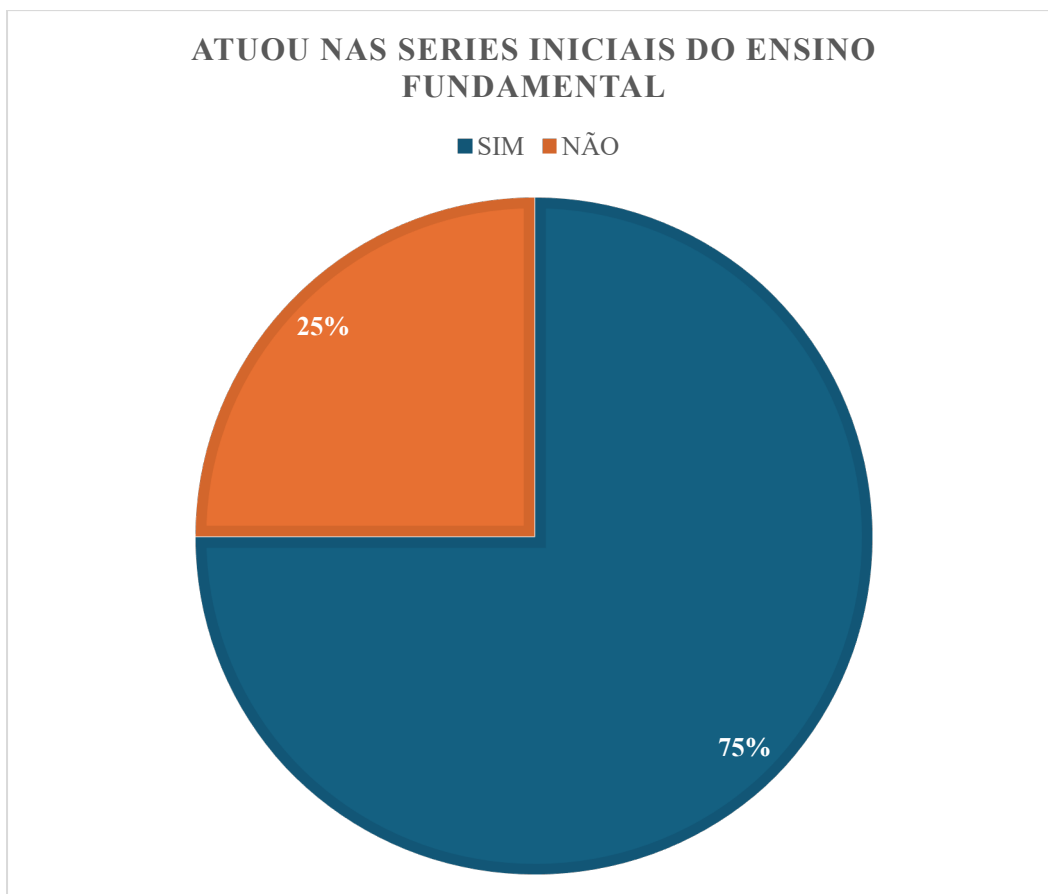


Gráfico 5 – Professores que atuaram nas séries iniciais do Ensino Fundamental  
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro deles, serão apresentados os elementos que possibilitaram o desenvolvimento da dissertação, em um primeiro momento, pela observação do currículo; em seguida, das escolas e do ambiente no qual estão situadas; finalmente, do público participante da pesquisa, analisando suas impressões e expectativas dentro do curso normal.

Já no segundo capítulo, analisaremos o conceito de lúdico, a partir da perspectiva de autores como Tânia Ramos Fortuna (2000), Tizuko Morchida Kishimoto (1993; 1995;1999) Maura Corcini Lopes (2014), Cipriano Carlos Luckesi (2014) e Monica de Souza Massa (2015). Além disso, são consideradas as respostas dos alunos ao questionário sobre suas impressões acerca desse conceito, inclusive do seu papel na formação dos interlocutores, ressaltando-se sua importância no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental.

No terceiro capítulo, serão apresentadas as experiências e reflexões obtidas através dos relatos dos alunos em nossas rodas de conversa, nas quais abordamos as memórias, tanto da fase na qual cursavam os anos iniciais do ensino fundamental, como também suas histórias como estagiários do Curso Normal nos anos iniciais.

Como o ponto central do trabalho é entender a importância do lúdico e sua abordagem no Curso Normal, é importante considerar a origem e a definição do termo lúdico. Por isso, vejamos a explicação de Almeida (*apud* Ferreira; Silva; Reschke, 2016, p. 6):

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo.

Logo, o lúdico, tendo em vista seu amplo significado, se torna ferramenta importante na formação dos futuros docentes, pois, para que eles possam se utilizar dessa ferramenta na sua prática, conhecê-la e se familiarizar com ela é essencial, porque:

[...] a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo "treinamento em serviço" (Saviani, 2009, p. 149).

Entre os conteúdos serem organizados na formação e ao longo da prática, destaca-se o lúdico como ferramenta fundamental na formação dos alunos do Curso Normal, como indicam Modesto e Rubio (2014, p. 3):

Por meio do lúdico há o desenvolvimento das competências de aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer; desenvolvendo o companheirismo; aprendendo a aceitar as perdas, testar hipóteses, explorar sua espontaneidade criativa, possibilitando o exercício de concentração, atenção e socialização. O jogo é essencial para que seja manifestada a criatividade e a criança utilize suas potencialidades de maneira integral, indo ao encontro de seu próprio eu

Assim sendo, este trabalho busca, através da análise do Itinerário Integrado do Curso Normal no Novo Ensino Médio da SEEDUC/RJ e com a observação e análise da BNCC, compreender, de forma crítica, a importância dada para o lúdico na formação de professores de nível médio e produzir uma experiência lúdica na construção do conhecimento histórico junto aos alunos do segundo ano do Curso de Formação de Professores do IEGRS, visando a auxiliá-los no ensino de história de forma lúdica, através de oficinas.

Sou professor da rede estadual de educação do Rio de Janeiro com 10 anos de atuação, trabalho especificamente no Curso de formação de Professores desde os tempos de faculdade, quando fui estagiário do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho em Niterói. Desde

esse período, já observava a necessidade de casar as disciplinas do núcleo comum com a prática pedagógica, tendo em vista a futura atuação dos professores em formação, que lecionariam tais disciplinas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Porém, foi lecionando a disciplina História no CIEP 179 e no IEGRS que percebi claramente a necessidade de existência de diálogo entre o ensino de história e o lúdico, como forma de sair das amarras de práticas pautadas por datas comemorativas que tanto prevalecem nos anos iniciais do ensino fundamental.

A escolha desta temática estava motivada pelo desejo de observar a percepção dos alunos sobre o conceito do lúdico; conhecer suas ideias acerca do ensino de história e do ensino de história, de forma a saber se eles realmente se achavam preparados para lecionar História em seu futuro pedagógico; estabelecer a correlação do lúdico com o ensino de história; e entender o modo como os professores do Curso Normal pensam a temática.

## 2

### O que é o lúdico?

O conceito do lúdico levanta uma série de discussões em que alguns autores divergem acerca de uma definição, caso de Tânia Ramos Fortuna (2000), Tizuko Morchida Kishimoto (1993; 1995; 1999), Maura Corcini Lopes (2014), Cipriano Carlos Luckesi (2014) e Monica de Souza Massa (2015). Abaixo, nesta mesma seção, poderemos entender melhor como cada autor lida com o conceito em questão. Porém, esses estudiosos concordam no que diz respeito importância da definição do termo para a construção do conhecimento. Assim, neste texto, a preocupação é compreender o valor do lúdico na construção do conhecimento, conforme os estudos mencionados e a partir da atuação dos estudantes do Curso Normal com os alunos do primeiro segmento do ensino fundamental.

Em suas pesquisas, Luckesi (2014) empreendeu uma busca profunda por um melhor entendimento do sentido do lúdico, que envolve a preocupação com a questão da subjetividade na interpretação do que seria o lúdico. Afirma o autor: “[...] não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e das circunstâncias onde isso ocorre” (Luckesi, 2014, p. 16).

Partindo dessa análise, pode-se compreender que, a depender do contexto, das experiências anteriores e da percepção do indivíduo, o autor acredita que nem tudo o que é apresentado pode ser lúdico (Luckesi, 2014).

Logo, levanta-se outra reflexão importante: como afirmado por Luckesi (2014) uma atividade lúdica não será lúdica para todos, pois tal proposta pode apresentar diferentes efeitos em cada indivíduo, pode tocar de forma positiva ou não. O autor explica:

[...] em meus estudos, fui compreendendo que a *ludicidade* é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos... A experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivência (Luckesi, 2014, p. 17).

Nesse sentido, promover uma vivência significativa, através de experiências constituam aprendizagens para o indivíduo, pode ser uma forma de distinguir o lúdico de uma atividade lúdica.

No contexto deste trabalho, a roda de conversa foi uma das práticas realizadas algumas vezes. Nessa prática, os alunos eram reunidos em sala de aula, com o objetivo de debater, propor e refletir sobre algumas temáticas. Especificamente, descrevo a seguir uma atividade desenvolvida para debate entre alunos de estágio na educação infantil ou no ensino fundamental. Eles deveriam discutir e propor atividades que pudessem ser consideradas lúdicas.

Para isso, conversamos sobre como concebiam a ideia de lúdico, observando que as concepções giram em torno de elementos de satisfação, mesmo que não seja definido por eles diretamente como prazer. Após essa reflexão sobre o conceito, os estudantes foram convidados a citar experiências vivenciadas em datas comemorativas, na época em que eram alunos dos anos iniciais.

Em um segundo momento, propus que relatassem o que vivenciaram como estagiários nessas mesmas datas, agora na figura de observadores, para que expusessem suas impressões que tiveram quanto às atividades realizadas e a percepção do sentimento das crianças quanto a isso. Tal momento os fez pensar no paralelo entre suas experiências como estudantes e suas observações como estagiários, possibilitando o desenvolvimento do debate sobre propostas então entendidas como envoltas por ludicidade em datas comemorativas.

Assim, surgiu o exemplo da atividade do Dia dos Povos Indígenas, pensada para uma turma do ensino fundamental, na qual uma escola, em vez de realizar uma apresentação com crianças usando vestimentas indígenas, pinturas faciais com significados rasos e de colocar uma turma para colar penas em cocar, com uma visão eurocêntrica e expor as crianças a uma situação de grande demanda e sobrecarga emocional, entendeu que seria mais proveitoso e significativo promover uma imersão na cultura indígena, convidando uma etnia indígena ao espaço escolar para apresentar aos estudantes sua cultura, possíveis vestimentas, instrumentos musicais, pinturas com produção de tintas usando elementos da natureza, cantos e suas histórias.

Nesse contexto, as pinturas incluem a produção das tintas através do uso de elementos da natureza, da forma como os indígenas fazem originalmente, o que pode ser um exemplo de atividade lúdica, a depender das reações e sentimentos

gerados nos alunos envolvidos na atividade. Tal problemática foi levantada em uma roda de conversas com os alunos do Curso Normal, pensando em possibilidades de se trabalhar de modo lúdico no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, pois, como já mencionado, para eles, essa abordagem fugiria do padrão limitado e estereotipado de abordagem da cultura indígena e possibilitaria maior imersão das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

É necessário ressaltar que tais práticas começam de forma embrionária a ser implementadas em algumas escolas. Os estudantes do Curso Normal apontam essa diferença de abordagem como positiva, tendo em vista suas próprias experiências com a metodologia tradicional a quem acessaram quando ainda alunos do ensino fundamental.

Sendo assim, podemos estabelecer a diferença entre lúdico e atividade lúdica: o lúdico é um fenômeno interno ao indivíduo, enquanto a atividade lúdica é externa, desenvolvida de forma a se ter o efeito esperado em uns e em outros, não, como explica Luckesi (2014, p. 18):

[...] ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem.

Mesmo sendo um estado interno, as percepções são formadas também por experiências coletivas que auxiliam o indivíduo na formação de sua interpretação da realidade. Desse modo, obter eficácia e despertar os resultados esperados no uso do lúdico como uma ferramenta de ensino-aprendizagem depende da forma como o educador o introduz e o percebe.

Artigo de autora Monica de Souza Massa (2015) analisa etimologicamente o conceito, demonstrando que, em diferentes culturas e tempos históricos, o que hoje nomeamos como lúdico tem significado e interpretação diferentes:

Os gregos, por exemplo, possuem duas palavras para jogo: a primeira *paidia*, é relacionada ao brincar da criança e as formas lúdicas gerais, trazendo a ideia de despreocupação e alegria. A segunda, *agon*, remete ao mundo adulto das competições e concursos (que ocupavam um lugar de destaque na Grécia antiga). No entanto, no latim o que ocorre é o inverso. Tem-se a palavra *ludus* para cobrir toda a rede de significados do jogo (Massa, 2015, p. 114, grifos nossos).

Pode-se entender que tais interpretações são desenvolvidas a partir de uma relação com o jogo, ideia muito difundida ao longo do tempo, o que já demonstra a complexidade da definição do conceito e, conseqüentemente, sua importância.

Maura Corcini Lopes (2014), por sua vez, mostra que, como em outras línguas, no português, o lúdico é referido por vários termos:

[...] tal como em outras línguas, os falantes da língua portuguesa utilizam indistintamente várias palavras das quais se destacam seis, cuja significação semântica alude a algumas das suas diversas manifestações. São elas: brincar, jogar, brinquedo, jogo, recrear e lazer (Lopes, 2014, p. 32).

Segundo a autora, essas diversas palavras utilizadas para significar o que é o lúdico contribuem negativamente para a compreensão do conceito, já que muitas vezes introduzem elementos difusos, que fogem do real sentido, ou fim, do conceito.

Tânia Ramos Fortuna (2000) é outra autora que se debruça na compreensão em pauta, percebendo existir um paradoxo das atitudes lúdicas, por isso é difícil o entendimento do conceito, pois o jogo, o brinquedo, o brincar e a ludicidade muitas vezes são levados de maneira similar. Assim, em diálogo com Kishimoto, a autora discorre:

Kishimoto afirma que o brinquedo não pode ser reduzido à pluralidade dos sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica (1996:21). É o suporte da brincadeira, que por sua vez é o lúdico em ação, a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo (id.). A autora sustenta que brinquedo e brincadeira se relacionam com a criança, e não podem ser confundidos com o jogo - termo que, para ela, comporta uma "grande família". Contudo, quando cita Henriot para dizer que se pode chamar de jogo todo processo metafórico (apud Kishimoto, 1996:35), reconhece porque condutas tão diferentes aparecem como jogo (Fortuna, 2000, p. 2).

Todas essas perspectivas nos levam a notar que existe uma complexidade nessa discussão, observam-se diferenças significativas entre o lúdico e a atividade lúdica, por exemplo, pois a atividade lúdica pode não despertar o prazer e o imaginar no indivíduo. Além disso, a percepção do lúdico é uma construção social, tendo em vista que as experiências do indivíduo contribuem para seu entendimento desse sentimento, conforme afirma Luckesi (2014, p. 15):

De fato, por si, uma atividade não é lúdica nem “não-lúdica”. Pode ser, ou não, a depender do estado de ânimo de quem está participando, assim como da circunstância em que participa da atividade.

Logo, o jogo, o brinquedo, a brincadeira e os diversos termos utilizados para definir a atividade lúdica só serão lúdicos a depender dos efeitos, da percepção, do entendimento do indivíduo que se propõe a alcançar. Sendo assim, Luckesi nos diz que:

[...] certamente que muitas de nossas práticas existenciais e sociais que afirmamos, pelo senso comum, serem lúdicas não o são simplesmente devido não gerarem um estado interno de bem-estar, alegria, prazer e plenitude. E, ao contrário, muitas outras atividades, que desconsideramos como significativas, geram em tantas outras pessoas estados internos de plenitude. A ludicidade não pode ser julgada de fora, mas só de dentro de si mesmo (Luckesi, 2014, p. 19).

## 2.1

### O prazer e o lúdico

De acordo com o significado do dicionário *online* Priberam, o prazer é uma palavra que vem do latim “*placeo*”, cujo sentido está ligado a um “sentimento agradável, que algo faz nascer em nós”, traz alegria, contentamento, divertimento, distração, gosto e desejo. Podemos afirmar que o prazer é intrínseco ao lúdico, pois, como já ficou explicitado, a ludicidade é compreendida como um estado de consciência ligado à experiência de um indivíduo.

Luckesi (2002, p. 6), afirma: “Estamos, sim falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna [...]”. Portanto, podemos afirmar que o prazer está envolvido quando observamos uma turma de estudantes de seis anos ao brincar com elementos do cotidiano, colocando em suas brincadeiras as vivências e experiências concretizadas em outros ambientes e com outras pessoas. Dessa maneira, é possível perceber como a criança transborda através do seu olhar, sorriso e corporalmente a alegria, o divertimento, a distração e o desejo, ou seja, o prazer.

[...] ao brincar de “pai e mãe”, as crianças, colocando-se nesses papéis, estão tentando saber o que é isso de “ser pai e mãe”; ou, ainda outro exemplo, uma criança que passou por uma experiência de hospitalização, possivelmente, por um certo período, após sair do hospital, ela praticará brinquedos e brincadeiras que tenham como conteúdo algum flash de sua experiência passada recente. Possivelmente, brincará de médico, de enfermeira, de hospital, de ambulância e tantas outras coisas, que poderão estar auxiliando a sua compreensão do que ocorreu com ela. O mesmo ocorrerá com seus desenhos, com suas falas, com as estórias que inventa... (Luckesi, 2002, p. 9).

Como exposto pelo autor no trecho acima, na tentativa de reproduzir e compreender os acontecimentos e dinâmicas do seu dia a dia, a criança desenvolve brincadeiras que a auxiliam na compreensão dos fenômenos que a cercam, o que

pode ser considerado um exemplo de aprendizado através do prazer e consequentemente da ludicidade.

A criança pode ser facilmente enganada durante uma atividade lúdica. Para ela, trata-se apenas de uma brincadeira, enquanto o mediador da brincadeira proporciona um brincar que exige esforço, atenção, foco e com objetivo: aprender brincando.

Nesse sentido, como já ficou claro ao longo do trabalho, podemos atrelar o ato de aprender enquanto se brinca ao lúdico, o brincar se apresenta como uma proposta, com objetivo e caminho. Exemplo do aproveitamento dessa ideia pode se dar em uma brincadeira com itens de cozinha, como panelas, pratos, talheres, frutas, legumes e vegetais, para se falar sobre a importância de uma alimentação saudável. Enquanto brincam de fazer comida, as crianças recebem informações e colocam em prática aquilo que ouviram e viram de seus cuidadores. Isso é comum em conversas entre crianças que preparam alimentos uma para a outra, quando dizem: “Come tudinho, a cenoura vai fazer bem para a sua pele e cabelo!”. Durante o diálogo entre as crianças, pode-se observar a alegria, a euforia e o divertimento ao reproduzirem os ensinamentos transmitidos em brincadeiras anteriores. Conforme Sandra Salomé Valente Gordinho (2009, p. 39):

Quando brincam, nomeadamente, as crianças estimulam os sentidos; aprendem a usar a musculatura ampla e fina; adquirem domínio voluntário sobre os seus corpos; coordenam o que ouvem e o que veem com o que fazem; direcionam os seus pensamentos e lidam com as suas emoções; exploram o mundo e a si mesmas; reelaboram as suas representações mentais; adquirem novas habilidades; tornam-se proficientes na língua, exercitam a criatividade; exploram diferentes papéis e, ao reencenarem situações da vida real, aprendem a gerir a complexidade de seu papel histórico e a fazer decisões com confiança e autoestima. Há, portanto, muito mais complexidade no ato de brincar, do que pode parecer ao observador desavisado.

Nota-se, portanto, que o prazer e o lúdico estão ligados um ao outro. A forma como ambos são apresentados ao sujeito é a resposta do que acontece na realidade interna e externa, pois são elementos constituídos pelo brincar, reforçados pelo prazer que o indivíduo sente.

Tendo a concepção do lúdico associada ao prazer, o desafio passa a ser, por parte do professor, colocar em prática o conceito em suas atividades docentes. Já está claro que o lúdico desperta reações de forma particular, o que leva o professor a preocupar-se em aprender a utilizá-lo colocando-se no lugar do aluno, realizando

os experimentos consigo mesmo, de forma a entender e perceber quais efeitos tal atividade pode provocar no discente. Por fim:

O educador é um orientador, mas também um acompanhante do aprendiz, por isso, não basta estudar em livros o que ocorre com o outro; necessita aprender experimentando, a fim de que possa, a partir da experiência pessoal, compreender o outro quando com ele estiver trabalhando (Luckesi, 2014, p. 14).

Cabe ao educador ter um olhar sensível e atento ao planejar suas práticas pedagógicas e lúdicas, a fim de incluir, promover e despertar sentimentos de alegria, satisfação e positividade para os seus educandos. Assim, o aprendizado dos estudantes poderá ser pautado em práticas respeitadas, acolhedoras, com especificidades que levem em conta suas necessidades e os objetivos a serem alcançados. Como observa Lopes (2004, p. 61):

[...] a ludicidade pode funcionar como uma importante via para atingir o sucesso no processo educativo, na medida em que [...] em todas estas manifestações [...] (os alunos) [...] vão aprendendo a conjugar vontades, a ultrapassar o desprazer que neste prazer experienciam, a manter a face em coerência com o compromisso assumido e, assim, ensaiam, apropriam-se e reconstruem o mundo.

Dessa forma, é necessário que os educadores reflitam no momento de planejar suas atividades, buscando colocar-se no lugar de seus educandos, para que observem com um olhar crítico-reflexivo suas propostas e, a partir disso, procurem preparar propostas pautadas em construções que sejam prazerosas e verdadeiramente lúdicas. Desse modo, poderão alcançar o sucesso na realização das atividades que considerem lúdicas.

Assim, fica claro o ponto de distinção entre atividade lúdica e o lúdico. Este é intrínseco ao indivíduo, particular e delimitado por diversos fatores internos ao sujeito. Já a atividade lúdica é externa ao ser. Os resultados positivos dependem do que desperta no indivíduo, por isso é necessário um esforço muito maior por parte do educador para alcançar seu objetivo na construção do conhecimento junto aos educandos de forma lúdica.

## **2.2**

### **O lúdico e o currículo do Curso Normal**

O currículo do Curso Normal é dividido em duas partes, a primeira corresponde à carga horária da BNCC, em que constam disciplinas das áreas de conhecimento comuns a todas as formações: Ciências da Natureza e suas

Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias. Ficam alocadas nessas áreas de conhecimento disciplinas tradicionais.

Na segunda parte do currículo, temos a parte específica, definida na área de conhecimento do Itinerário Integrado — Curso Normal — Formação de Professores, na qual são oferecidas disciplinas que abordarão especificamente a formação de professores e, conseqüentemente, a qualificação dos alunos para atuarem futuramente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa parte específica do currículo, estão presentes tanto disciplinas com foco na teoria, quanto com foco na prática, para possibilitar uma formação o mais abrangente possível, qualificando assim o futuro professor.

As disciplinas que compõem a parte específica são: Tecnologia Educacional; Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação; Política e Direito Aplicado à Educação; Psicologia da Educação e a Psicomotricidade; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Letramento; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Ludopedagogia e a Educação Infantil; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do ensino Fundamental; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva / Libras; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos; Práticas Pedagógicas e iniciação a Pesquisa, Ateliê Pedagógico – Integração Teórica e Prática (Ciência, Diversidade e Arte) e Laboratório de Métodos e Técnicas de Avaliação da Aprendizagem.

Tais disciplinas abordam as bases históricas da organização da educação, as diversas correntes de pensamento, aportes teóricos e metodológicos, o embasamento jurídico para o trabalho e a visão prática, através dos estágios supervisionados, sempre visando ao preparo dos estudantes para desenvolverem uma prática docente qualificada e transformadora.

Outra observação importante sobre a parte específica do currículo do Curso Normal diz respeito à disciplina Projeto de Vida, que objetiva auxiliar o aluno na organização de sua vida o profissional e pessoal. Existe ainda a possibilidade de escolha de três disciplinas eletivas, ou seja, aquelas que o próprio aluno pode escolher dentro de uma grade de opções ofertadas pela escola, que têm relação com o Itinerário Formativo, no caso, o Curso Normal.

MATRIZ CURRICULAR  
ENSINO MÉDIO INTEGRAL - ITINERÁRIO CURSO NORMAL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL h/a			CARGA HORÁRIA ANUAL h/a			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
	FÍSICA	2	2	0	80	80	0	160
	QUÍMICA	2	2	0	80	80	0	160
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	160	120	120	400
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0	80	0	0	80
	GEOGRAFIA	2	2	0	80	80	0	160
	HISTÓRIA	2	2	0	80	80	0	160
	SOCIOLOGIA	0	0	2	0	0	80	80
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	80	0	80	160
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	3	3	160	120	120	400
	LÍNGUA INGLESA	2	0	2	80	0	80	160
<b>CARGA HORÁRIA BNCC</b>		<b>24</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>960</b>	<b>720</b>	<b>480</b>	<b>2160</b>
ITINERÁRIO INTEGRADO - CURSO NORMAL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES	ELETIVA 1	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 2	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 3 - X / Y (CARDÁPIO)	2	2	2	80	80	80	240
	PROJETO DE VIDA	2	2	2	80	80	80	240
	TECNOLOGIA EDUCACIONAL	0	2	2	0	80	80	160
	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E SOCIOLOGICOS DA EDUCAÇÃO	2	2	2	80	80	80	240
	POLÍTICA E DIREITO APLICADO À EDUCAÇÃO	0	0	2	0	0	80	80
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A PSICOMETRICIDADE	2	2	2	80	80	80	240
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	0	2	2	0	80	80	160
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA LUDOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	2	2	2	80	80	80	240
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2	2	2	80	80	80	240
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA/LIBRAS	2	2	2	80	80	80	240
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	0	0	2	0	0	80	80
	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INICIAÇÃO A PESQUISA	4	6	6	160	240	240	640
	ATELIE PEDAGÓGICO - INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA (CIENCIA, DIVERSIDADE E ARTE )	2	2	2	80	80	80	240
	LABORATÓRIO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	0	0	2	0	0	80	80
<b>CARGA HORÁRIA ITINERÁRIO FORMATIVO</b>		<b>22</b>	<b>28</b>	<b>34</b>	<b>880</b>	<b>1120</b>	<b>1360</b>	<b>3360</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>46</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>1840</b>	<b>1840</b>	<b>1840</b>	<b>5520</b>

Figura 5 – Matriz Curricular: Curso Normal - Novo Ensino Médio

Fonte: Rio de Janeiro, 2023a.

Nas apresentações das Orientações Curriculares do Itinerário Curso Normal, no primeiro parágrafo, tem-se:

O Curso Normal de Formação de Professores destaca-se como uma abordagem abrangente e integrada para o desenvolvimento de educadores reflexivos e competentes. A combinação de sólidos fundamentos teóricos, habilidades práticas eficazes e uma visão crítica torna o programa excepcional. Nos componentes curriculares, são promovidas ações teóricas e práticas que visam o desenvolvimento de conhecimentos essenciais para a atuação docente (Rio de Janeiro, 2023b, p. 74).

Definindo assim os objetivos do Curso Normal, evidencia-se uma trajetória para a formação de educadores reflexivos e competentes, prontos a atuarem na educação básica de forma a explorar as diversas áreas do conhecimento com seus alunos.

Ressalta-se que o currículo em estudo acaba de passar por um processo de mudança em virtude da implementação do Novo Ensino Médio. Em 2024 temos as primeiras turmas formadas após três anos deste novo currículo, expresso no quadro anterior, concluindo assim seu processo de implementação.

Em relação ao currículo anterior, foram acrescentadas 320 horas no total da formação. Ocorreu uma redução na carga horária das disciplinas do núcleo comum aumento nas de formação específica. Além disso, houve junção de várias disciplinas específicas, mas sem perda perceptível nos conteúdos ofertados na Formação de Professores.

CURSO NORMAL MÉDIO  
TERMINALIDADE

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
	FÍSICA	2	0	2	80	0	80	160
	QUÍMICA	2	2	0	80	80	0	160
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	4	4	4	160	160	160	480
CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia	2	0	0	80	0	0	80
	Geografia	2	2	0	80	80	0	160
	História	2	2	0	80	80	0	160
	Sociologia	2	2	0	80	80	0	160
LINGUAGENS DE INCLUSÃO	ARTE	2	0	2	80	0	80	160
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA PORTUGUESA / LITERATURA	4	4	4	160	160	160	480
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OBRIGATORIA	2	2	2	80	80	80	240
	LÍNGUA ESTRANGEIRA OPTATIVA	1	1	1	40	40	40	120
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO	1	1	1	40	40	40	120
LINGUAGENS DE INCLUSÃO	INTEGRAÇÃO DAS MÍDIAS E NOVAS TECNOLOGIAS	2	0	0	80	0	0	80
	TEMPOS PARA ÊNFASE NO PPP / LIBRAS	0	0	2	0	0	80	80
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	0	2	2	0	80	80	160
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	0	0	2	0	0	80	80
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	0	2	2	0	80	80	160
	POLÍTICA EDUCACIONAL E ORG. DO SISTEMA DE ENSINO	0	0	2	0	0	80	80
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	0	2	2	0	80	80	160
CONHECIMENTOS DIDÁTICOS METODOLÓGICOS	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	2	2	2	80	80	80	240
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM ENSINO FUNDAMENTAL	0	2	2	0	80	80	160
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	0	2	0	0	80	0	80
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	0	0	2	0	0	80	80
PRÁTICAS	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INICIAÇÃO À PESQUISA	3	6	3	120	240	120	480
	BRINQUEDOTECA	1	0	0	40	0	0	40
	ARTE EDUCAÇÃO	0	1	0	0	40	0	40
	PRÁTICAS PSICOMOTORAS	0	1	0	0	40	0	40
	VIDA E NATUREZA	0	0	1	0	0	40	40
	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	0	0	1	0	0	40	40
	LINGUAGENS E ALFABETIZAÇÕES	0	0	1	0	0	40	40
	CULTURAS	0	0	1	0	0	40	40
		CARGA HORÁRIA TOTAL	38	44	48	1520	1760	1920

Figura 6 – Grade Curricular Curso Normal: antes da Reforma

Fonte: Rio de Janeiro, 2023a.

O objetivo das alterações do currículo quando pensado o Núcleo Comum foi unificar essa parte da formação dos alunos, tendo em vista que, no currículo anterior, havia diferenças na carga horária e, conseqüentemente, no conteúdo abordado nessas matérias. No caso específico da disciplina História, houve, no Curso Normal, a manutenção da mesma carga horária, tal matéria já era oferecida no primeiro e segundo ano, mas atualmente o conteúdo abordado é o mesmo que em outras formações. É importante lembrar que essa disciplina era ofertada nos três anos do ensino médio nas outras formações, o que demonstrava a necessidade de compactação do currículo da disciplina, tornando-o menos abrangente que na formação geral.

Assim, em âmbito geral, foi reduzida a carga horária de História em todo o ensino médio, o que acarreta um agravo na formação na disciplina de História, pois os professores em formação atuarão em sala de aula com essa disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental. Mesmo assim, como observamos no currículo, o acesso a conteúdos importantes ficou reduzido.

Nesse âmbito, o lúdico aparece como sugestão de ferramenta em alguns momentos do currículo do Curso Normal, mas ainda carece de componentes curriculares que definam especificamente e de forma objetiva ao aluno como atuar de forma lúdica em sua futura prática docente.

Ao observarmos mais atentamente o Itinerário Formativo do Curso Normal, encontramos quatro componentes curriculares que em algum momento vão abordar diretamente a questão do lúdico: Psicologia da Educação e a Psicomotricidade (PEP); Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Ludopedagogia e a Educação Infantil (FTMLEI); Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva/Libras (FTMEEI) e Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa (PIIP).

COMPONENTE CURRICULAR	SÉRIE	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA ANUAL POR SÉRIE	CARGA HORÁRIA TOTAL
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E PSICOMOTRICIDADE	1ª, 2ª e 3ª	2 h/a	80 h/a	240 h/a
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA LUDOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	1ª, 2ª e 3ª	2 h/a	80 h/a	240 h/a
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA/LIBRA	1ª, 2ª e 3ª	2 h/a	80 h/a	240 h/a
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INICIAÇÃO À PESQUISA	1ª, 2ª e 3ª	1ª série - 4 h/a 2ª série - 6 h/a 3ª série - 6 h/a	1ª série - 160 h/a 2ª série - 240 h/a 3ª série - 240 h/a	640 h/a

Quadro 1 – Componentes curriculares que abordam o lúdico

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

O componente curricular Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação tem por objetivo uma abordagem que trabalhe desde os primeiros momentos de organização da educação na Grécia Antiga até a forma como ela foi desenvolvida e debatida no Brasil, passando por correntes filosóficas e sociológicas pensadas para a educação. Na abordagem metodológica, o Referencial Curricular para o Ensino Médio (Rio de Janeiro, 2023b, p. 81) orienta: “[...] deve ser baseada em ludicidade, aplicabilidade e resolutividade”. Assim, fica nítida uma preocupação com o uso do lúdico, mesmo que não especifique como se daria a utilização.

No componente curricular Psicologia da Educação e Psicomotricidade, temos uma disciplina que, no perfil do professor, expõe a necessidade de um pedagogo com especialização em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, com graduação em Psicologia. Isso demonstra a necessidade de aprofundamento nos conhecimentos voltados à Psicologia e à Psicopedagogia, tendo seu objetivo central no desenvolvimento das habilidades necessárias para conjugar ambas os elementos no processo educativo.

Já o componente Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Ludopedagogia e a Educação Infantil terá como foco desenvolver as habilidades necessárias para o aluno estar preparado com o arcabouço teórico para a prática na educação infantil, abordando todos os aspectos da construção da prática docente.

O currículo de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial Inclusiva / Libras, está preocupado com uma visão humanizada ao lidar com a diferença, observando historicamente as transformações na escola e nos sistemas educacionais, tendo como foco a inclusão, além do estudo específico da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras).

Em PEP, temos, no 3º ano, no primeiro bimestre, o objeto de conhecimento “Função simbólica e atividade lúdica na educação infantil”, que desenvolve a ludicidade pensando o papel do brinquedo e do professor como mediador. No caso de FTMLEI, no primeiro bimestre, do 2º ano do ensino médio, no objeto de conhecimento “organização dos ambientes na educação infantil: tempos de agrupamentos”, observamos a seguinte habilidade a ser desenvolvida: “pensar o cotidiano escolar da educação infantil como um espaço lúdico onde o brincar contribui para o desenvolvimento, a aprendizagem e a construção de significados

pela criança”. O lúdico, então, é visto como ferramenta importante no processo de socialização da criança.

Na disciplina FTMEEI, há dois momentos em que fica sublinhada a preocupação com o lúdico; inicialmente, no terceiro bimestre do 1º ano, quando, no objeto de conhecimento, pensa-se a “acessibilidade no espaço escolar”. Para tal fim, propõe-se como habilidade a ser desenvolvida “promover aquisição de conhecimento de forma lúdica, melhorando a qualidade do ensino e a socialização das crianças, independente das dificuldades”. Dessa forma, o lúdico é pensado como ferramenta de inclusão; já no segundo bimestre do 2º ano, no objeto de conhecimento “deficiência visual”, mais uma vez o lúdico é evidenciado como ferramenta para a produção de atividades inclusivas, quando observamos a habilidade “propor debates e atividades lúdicas que desenvolvam a percepção e a socialização das crianças com deficiência visual”.

Por último, em PPIP, no terceiro bimestre do 2º ano, o objeto de conhecimento “o trabalho pedagógico na educação infantil”, aparece como habilidade a ser desenvolvida “identificar, no lúdico, formas diferenciadas de vivências significativas para as práticas pedagógicas” pensa um processo reflexivo, a partir do lúdico como instrumento de produção de novas práticas pedagógicas.

COMPONENTE CURRICULAR	SÉRIE	BIMESTRE	HABILIDADES	OBJETO DE CONHECIMENTO
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E PSICOMOTRICIDADE	3ª	1º	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender os fenômenos sociais a partir dos diferentes valores socioculturais;</li> <li>▪ mediar a prática pedagógica na sala de aula para consolidar os conceitos teóricos por meio da experimentação.</li> </ul>	FUNÇÃO SIMBÓLICA E ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A importância do símbolo para a criança;</li> <li>▪ O papel do brinquedo para a formação da criança;</li> <li>▪ O brinquedo como expressão individual e a</li> </ul>

				<p>internalização de novos conceitos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O professor como mediador da atividade lúdica na infância.</li> </ul>
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA LUDOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	1º	2º	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pensar o cotidiano escolar da educação infantil como um espaço lúdico em que o brincar contribui para o desenvolvimento, a aprendizagem e a construção de significados pela criança;</li> </ul>	ORGANIZAÇÃO DOS AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPOS E AGRUPAMENTOS;
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA/LIBRAS	1º	2º	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ promover aquisição de conhecimento, de forma lúdica, melhorando a qualidade do ensino e a socialização das crianças, independentemente das dificuldades;</li> </ul>	ACESSIBILIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA/LIBRAS	2º	2º	<p>propor debates e atividades lúdicas que desenvolvam a percepção e a socialização das crianças com deficiência visual;</p>	DEFICIÊNCIA VISUAL
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INICIAÇÃO À PESQUISA	2º	3º	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ identificar, no lúdico, formas diferenciadas de vivências significativas para as práticas pedagógicas;</li> </ul>	O Trabalho Pedagógico na Educação Infantil

Quadro 2 – Parte específica das disciplinas que aborda o lúdico

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Tendo em vista a relação entre o lúdico e o ensino de história, é importante ressaltar que as disciplinas Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação (FHFSE) e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental (FTMEF) trazem preocupações importantes para o ensino de história.

FTMEF expressa uma preocupação metodológica com o ensino de história e das ciências humanas em geral, mais especificamente no quarto bimestre do 3º ano, quando no objeto de estudo temos “Ciências Humanas”, em que importa a compreensão de certos conceitos no ensino de história, e conseqüentemente com a elaboração de aulas pensando tais conceitos.

No que tange a FHFSE, consta, em todo o 3º ano, uma dedicação exclusiva à história do ensino no Brasil, perpassando avanços e retrocessos do sistema educacional brasileiro desde o período imperial.

COMPONENTE CURRICULAR:	SÉRIE	BIMESTRE	HABILIDADES	OBJETO DE CONHECIMENTO
Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação	3ª	1º, 2º, 3º e 4º	A cada bimestre um momento histórico da educação brasileira é observado.	1º B - MARCOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO IMPERIAL; 2º B - MARCOS DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA; 3º B - MARCOS DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO VARGAS; 4º B - MARCOS DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO MILITAR.
Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental	3º	4º	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender a importância do estudo das Ciências Humanas – História e Geografia;</li> <li>▪ analisar o fato histórico no estudo da História;</li> <li>▪ analisar o sujeito histórico no estudo da História;</li> </ul>	CIÊNCIAS HUMANAS <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaboração de aulas seguindo o formato construtivista;</li> <li>▪ promoção situações teórico práticas de acordo com os conteúdos relacionados aos descritores da BNCC.</li> </ul>

COMPONENTE CURRICULAR:	SÉRIE	BIMESTRE	HABILIDADES	OBJETO DE CONHECIMENTO
			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ analisar o tempo histórico no estudo da História;</li> <li>▪ compreender o fenômeno tempo;</li> <li>▪ analisar a história de cada criança;</li> <li>▪ analisar a história do aluno no contexto social;</li> <li>▪ a diversidade cultural;</li> <li>▪ mediar a prática pedagógica na sala de aula para consolidar os conceitos teóricos por meio da experimentação.</li> </ul>	

Quadro 3 – Disciplinas que abordam o ensino de história  
 Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

No núcleo comum, a disciplina História é ofertada no 1º e no 2º anos, fazendo um compilado da história do Brasil e geral, sem uma preocupação com o ensino de história. Com a nova configuração do currículo, o núcleo comum apresenta a mesma disposição tanto para a formação de professores quanto para a formação geral, assim os alunos têm acesso aos mesmos conteúdos de história em ambas as formações.

Essa deficiência no currículo não será suprida pelas duas disciplinas pedagógicas que abordam o ensino do ensino de história — Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental —, pois isso não consta de sua proposta. A primeira tem como foco a história da educação no Brasil; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental aborda sobre a prática, com um olhar na construção da aula das ciências humanas, porém sem se atentar especificamente para o ensino de história. Ou seja, as duas disciplinas não abordam conteúdos específicos da disciplina História, mas aproveitam os conhecimentos que,

presumidamente, o aluno obteve no decorrer do curso para o desenvolvimento de sua preocupação pedagógica.

### 2.3

#### A visão dos alunos do Curso Normal sobre o lúdico

Uma pesquisa realizada com os alunos do Curso Normal, da 3ª série do CIEP 179 – Professor Claudio Gama, mostrou que eles consideram muito importante o lúdico no ensino de história, pois todos responderam positivamente à questão “Você acredita ser importante o uso do lúdico no ensino de história?”

Você acredita ser importante o uso do lúdico no ensino de história?  
65 respostas

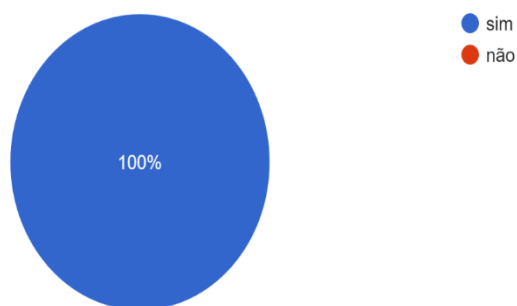


Gráfico 6 – Percepção dos alunos sobre a importância do lúdico no ensino de história  
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Os alunos demonstraram ter consciência da importância do lúdico. No entanto, a resposta positiva à pesquisa não basta para que eles operem com esse conceito, pois não definiram o que entendem do tema. Pode ser uma afirmação baseada no senso comum. Tendo em vista as respostas dadas à questão “Como você define o lúdico?”, a ideia de satisfação e prazer é reconhecida, através de expressões de atividades que eles acreditam ser lúdicas por propiciarem prazer, carecendo assim de uma distinção entre lúdico e atividade lúdica por parte deles. Dessa forma, os estudantes não demonstram compreender a subjetividade presente no modo como o lúdico pode ou não ser percebido em uma atividade, considerando o despertar de sentimentos positivos no indivíduo.

Ao mesmo tempo, ao serem perguntados “Como você define o lúdico?”, apenas cinco alunos o associaram ao prazer, como visto a seguir:

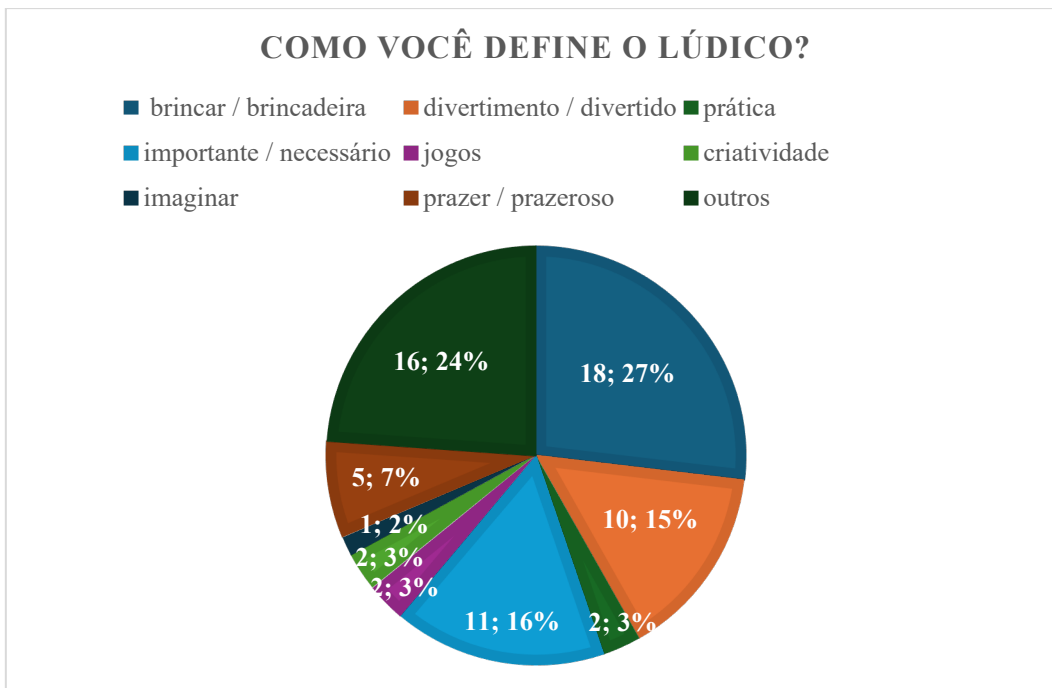


Gráfico 7 – Definição dos alunos do conceito lúdico  
 Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Em relação a outros questionamentos, algumas respostas tenderam a relacionar o lúdico ao brincar, divertimento, prática e outras definições que demonstram desconhecimento do significado do termo, fator que impactará negativamente no desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que leve essa ferramenta em conta.

<b>RESPOSTAS QUE ASSOCIAM O LÚDICO AO PRAZER</b>	“Como você define o lúdico?”
	“A capacidade de brincar, se divertir e aprender de forma leve e prazerosa”.
	“É uma abordagem que utiliza atividades divertidas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento, tornando o processo educacional mais envolvente e prazeroso”.
	“Uma atividade que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas”.
	“É um método de ensinamento as crianças que de forma prazerosa possam ajudar na aprendizagem, conhecimento e pode ajudar em jogos”.
	“O lúdico é uma abordagem que envolve atividades de jogo e diversão para promover o aprendizado, a criatividade e o desenvolvimento social e emocional de forma prazerosa e interativa”.

Quadro 4 – Respostas que mencionam o prazer junto ao lúdico  
 Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Quando observadas com atenção, nas respostas acima, a noção de prazer aparece como um adjetivo, de tal forma que ele não é visualizado como objetivo

pelos alunos. Da mesma forma, todos utilizaram adjetivos na tentativa de definir o lúdico.

Como já sabemos, a pouca ocorrência de menção ao lúdico no currículo do Curso Normal acarreta uma formação que alerta ao aluno da importância do elemento, mas sem ensinar a ele o que é o lúdico, privando-o do entendimento do real significado desse elemento, conseqüentemente dificultando sua capacidade de utilizá-lo como ferramenta agregadora no processo de ensino-aprendizagem.

À questão “Qual sua visão sobre o uso do lúdico em seu processo formativo?”, os estudantes participantes da pesquisa responderam da seguinte forma:

	<b>QUAL SUA VISÃO SOBRE O USO DO LÚDICO EM SEU PROCESSO FORMATIVO?</b>
<b>RESPOSTAS</b>	“Que quando aplicamos essa metodologia, facilitamos o processo de aprendizagem dos alunos e deixamos nossas aulas mais leves e fazendo com que os alunos participem mais.”
	“Indispensável. Pois a brincadeira proporciona muito mais do que só diversão.”
	“O lúdico no processo formativo é essencial para criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e motivador.”
	“Me ensina a como comunicar o que sei de forma mais leve, fácil e dinâmica para as crianças.”
	“Eu acho fundamental, por que o lúdico ele tá ajudando a criança, tanto no seu conhecimento e tanto na sua aprendizagem, usando em uma forma que elas possam aprender em jogos.”
	“Acho necessário, ele é importante porque motiva os alunos, facilita o aprendizado, estimula a criatividade e promove o desenvolvimento social e emocional.”

Quadro 5 – Respostas mais representativas dos alunos sobre o uso do lúdico na formação  
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Diversas respostas ressaltam a importância do lúdico, de modo que reafirmam ser problemático não saber definir. A situação explicita a carência significativa na formação dos futuros professores. “Algo que além de divertido, é necessário, pois muitas das vezes um indivíduo tem dificuldade em algumas atividades com metodologia mecânica, e o lúdico vem para ajudar justamente esse indivíduo, o ajudando a ver de uma forma diferente” (Nunes, 2024, n. p.).

Dessa forma, através dessas três questões, percebemos que, apesar de a grande maioria dos alunos questionados não saberem definir com clareza o que é o lúdico e não compreenderem sua relação direta com o prazer, todos apontam para a importância de sua utilização. Além disso, muitos mostram não terem percebido seu uso durante a sua formação, o que nos leva a pensar sobre a diferença entre atividade lúdica e o lúdico, tendo em vista que a atividade é projetada para alcançar objetivos previamente estabelecidos, de modo condicionado. Assim, seus resultados são delimitados pela subjetividade, tendo em vista que, em cada aluno, tal atividade gera um efeito diferente, alcançando o objetivo final ou não. Ou seja, a atividade vai ser lúdica ou não a depender do efeito prazeroso provocado no indivíduo, como trabalhado por Luckesi (2002, p. 20) “[...] a ludicidade é um estado interno de experiência plena, importa observar que as experiências divertidas podem ser lúdicas, como também não, assim como experiências não divertidas podem ser lúdicas.” e já discutido neste capítulo.

Nesse sentido, a não percepção dos alunos quanto a esse uso do lúdico em sua formação, muitas vezes se dá por atividades propostas como lúdicas não alcançarem o objetivo de prazer, por isso não são lúdicas. Esse aspecto também vai influir decisivamente no desconhecimento da definição de lúdico por parte dos alunos, na não percepção da ocorrência de atividades prazerosas, conseqüentemente lúdicas.

[...] abordar a ludicidade como uma experiência interna “de consciência”, “um estado de espírito”, como dizemos cotidianamente. Com isso, estou deixando claro o foco de meu esforço de compreensão de ludicidade. Ludicidade, a meu ver, é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior. Assim, ludicidade foi e está sendo entendida por mim a partir do lugar interno do sujeito (Luckesi, 2002, p. 3).

No contexto, em uma roda de conversa com os alunos, debateu-se o uso do lúdico nas datas comemorativas, tendo em vista que, nos anos iniciais do ensino fundamental ainda é corriqueira a exaltação dessas datas, quando, geralmente, vestem-se as crianças com elementos simbólicos, que representem os sujeitos envolvidos no que está sendo comemorado.

Assim, na proposta abordada sobre o dia dos povos indígenas, já descrita anteriormente, de convidar membros de uma determinada aldeia e desenvolver atividades guiadas por eles, em busca de sair do roteiro convencional — pintar o rosto das crianças e colocar um cocar —, preferindo a proposição de desenvolver atividades de pintura com a confecção de tintas com elementos da natureza,

percebe-se que os alunos não associam o lúdico ao prazer. Existe, na verdade, a percepção de que ele está associado à satisfação. Isso é positivo enquanto ponto de partida, porém ainda é fundamental conceituar o lúdico para esses futuros professores.

Lembremos que observar tais atividades como lúdicas por parte dos alunos do curso normal tem relação com lembranças de suas experiências quando crianças, traçando um paralelo com as experiências obtidas no estágio e observando que algumas escolas já implantaram essa nova dinâmica na abordagem de certas temáticas.

A roda de conversa ocorreu com a mesma turma de terceiro ano do Curso Normal já citada, em continuidade às discussões iniciadas na semana anterior, com 40 alunos presentes. Uma questão importante deve ser lembrada: na referida roda, ficou evidenciada a percepção de alunos em estágio. Logo, são estudantes que experienciam e observam dez escolas diferentes: Jardim Escola Tia Zezé/ Colégio Objetivo, Colégio Novo, Centro Educacional Thereza Tavares, Colégio Batista do Vilar, Colégio Mercúrio, Colégio Machado de Oliveira, Escola Municipal Professor Virgílio Machado, Escola Municipal Professora Graça Grijó, Centro de Educação Malvina Queiroz e Escola Municipal Armando de Oliveira. Sete escolas são particulares; três, públicas. Desse modo, temos uma dimensão muito maior dos relatos que abordam vivências em ambientes com públicos e condições muito distintas.

## **2.4**

### **A visão dos professores do Curso Normal sobre o lúdico**

Junto aos professores do Curso Normal foi efetuada uma entrevista com vistas a verificar os modos como os interlocutores percebem a temática em evidência. Quanto ao problema específico de definição do lúdico, as respostas mostram visões diferentes. Há visões diversas sobre o que acreditam ser o lúdico, em que o prazer foi citado, mas não dominou as respostas. Assim, pode-se problematizar acerca do porquê de os alunos não conseguirem expressar uma visão precisa sobre esse aspecto.

Em sua opinião qual termo define melhor o conceito de LÚDICO?

8 respostas

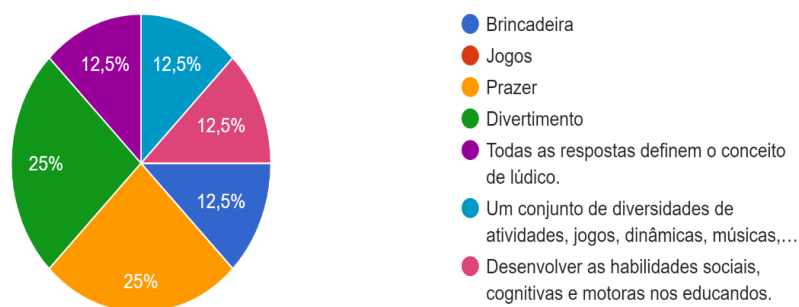


Gráfico 8 – Percepção dos professores sobre o lúdico

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A vinculação do lúdico ao prazer, na maioria dos casos, está atrelada a outras concepções.

Quanto à questão “Qual sua visão sobre o papel do lúdico no Curso Normal?”, todos os professores concordaram com sua importância, por entendê-lo como uma ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Acredito que seja fundamental. O lúdico é fundamental em qualquer fase da vida, da criança, do adolescente. [...] Ele estimula criatividade da criança, a socialização, autonomia, aprendizado e o tudo se torna mais prazeroso para criança, para o adolescente. Então, o lúdico, ele é essencial é fundamental. [...] Também o lúdico, acho que ele promove um ambiente mais acolhedor um ambiente educacional mais dinâmico, mais eficaz, tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental, então lúdico no curso de formação é essencial (Entrevistado 7, 2024).

Quando indagados sobre “Qual sua visão sobre a relação entre o lúdico e o ensino de História?”, os interlocutores mostraram preocupação com um trabalho que fuja do tradicional no ensino de história. Nesse ponto, ressaltam a importância do emprego do lúdico como instrumento para tornar o ensino de história mais prazeroso. Citam-se atividades como dramatização, audição de músicas, criação de desenhos, entre outras, como caminhos a seguir.

O lúdico é uma ferramenta indispensável. Recordo que trabalhei em uma creche no Município de São João de Meriti e na semana da Independência do Brasil fiz com a turma uma pequena encenação, com cavalinhos de cabo de vassoura e riacho de celofane. Tem muitos anos isso. Mas, posso garantir que nunca vão se esquecer desta data (Entrevistado 6, 2024).

<b>RESPOSTAS DOS PROFESSORES SOBRE O TRABALHO DO CONCEITO “LÚDICO”</b>
De qual forma você trabalha o conceito de lúdico com seus alunos?
“O desenvolvimento dos jogos e atividades diferenciadas, atrai muito a atenção dos alunos. Sempre há uma grande aceitação por parte dos mesmos em trabalhar jogos nas aulas. Através das Apresentações de aulas práticas, Contação de Histórias Infantis e Construção de materiais pedagógicos, evidencio o empenho, dedicação e conseqüentemente a aprendizagem, que supera nossas expectativas. Por meio das atividades lúdicas conseguimos atrair a atenção da maioria dos alunos que tem comportamento disperso, pois acabam demonstrando interesse em participar das propostas apresentadas em sala de aula.”
“Tentando propor atividades criativas para fixar o conteúdo. Demonstrando que a atividade acompanha meus objetivos.”
“Brincando.”
“Eu sempre trabalhei e continuo trabalhando utilizando: dinâmicas, dramatizações, músicas: Confeção de personagens, cartazes, painéis, murais, jogos.”  “Brinquedos cantados e brincadeiras com letras, números, cores e etc.”  “O lúdico é peça fundamental no processo ensino aprendizagem, pois é um facilitador deste processo.”
“Estabeleço os objetivos da atividade e faço a mediação da mesma. Como a minha disciplina envolve a Língua Brasileira de Sinais (Libras), costumo trabalhar com músicas, contação de histórias, dinâmicas, jogos e brincadeiras.”
“O conceito de lúdico eu desenvolvo através de atividades práticas incluindo o fazer com o brincar, dramatizar, a importância de jogos de raciocínio, resolução de problemas, ouvir e envolver a história e literatura infantil no processo ensino aprendizagem.”  “O conhecimento é adquirido através da prática de forma prazerosa para a criança, a partir do envolvimento do educando com o objeto de conhecimento.”  “Procuro mostrar para os normalistas a importância e os cuidados que devemos ter no aprendizado através do lúdico, trazendo ideias e estimulando os alunos a produzirem materiais lúdicos para as aulas práticas do estágio.”

Quadro 6 – Respostas dos professores sobre o trabalho do conceito “lúdico”  
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

As respostas obtidas à questão referente à forma como o conceito em pauta é trabalhado expressa um problema que também ocorre no currículo do Curso Normal: a pressuposição de que o aluno sabe o que é o lúdico, por isso as questões pertinentes ao seu emprego explicitam falta de uma definição concreta. Nesse ponto, as várias adjetivações sobre o que se imagina ser o lúdico evidenciam falta

de precisão quanto ao emprego do conceito. Assim, futuros professores terão dificuldades com o emprego do lúdico, porque, no currículo do curso e em sua formação, não lhes foi transmitida definição, apenas predominou o pressuposto de que eles sabiam da importância de utilizá-lo.

## 2.5

### Uma análise comparada da importância do lúdico e a visão dos interlocutores

Os dados abaixo dizem respeito ao modo como alunos e professores percebem o lúdico no Curso Normal e sua relação com o ensino de história. Fica evidente sua importância, no entanto, ao mesmo tempo, vê-se a dificuldade de compreensão do conceito, por ambas as partes.

<b>EM SUA OPINIÃO QUAL TERMO DEFINE MELHOR O CONCEITO DE LÚDICO? / COMO VOCÊ DEFINE O LÚDICO?</b>		
	Professores (8 respostas)	Alunos (63 respostas)
Brincadeira / brincar	12,5%	28,6%
Divertimento / divertido	25%	15,9%
Prazer	25%	7,9%
Jogos	0%	3,2%
Outros	37,5%	44,4%

Quadro 7 – Perspectivas sobre o lúdico professor X aluno  
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Portanto, tendo em vista seu amplo significado, o lúdico se torna ferramenta importante na formação dos futuros docentes. Para que possam utilizá-la na sua prática, é necessário conhecimento e familiaridade, conseguidas através da prática e de experiências em sua formação, como explica Saviani (2009, p. 149): [...] a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço

Conforme Modesto e Rubio (2014), o lúdico é ferramenta fundamental na formação dos alunos do Curso Normal, pois:

Por meio do lúdico há o desenvolvimento das competências de aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer; desenvolvendo o companheirismo; aprendendo a aceitar as perdas, testar hipóteses, explorar sua espontaneidade criativa, possibilitando o exercício de concentração, atenção e socialização. O jogo é essencial para que seja manifestada a criatividade e a criança

utilize suas potencialidades de maneira integral, indo ao encontro de seu próprio eu (Modesto; Rubio, 2014, p. 3).

Sendo assim, é evidente a necessidade de se compreender por inteiro o conceito de lúdico, vinculado à ideia de prazer, para que seja empregado não só na formação dos futuros professores nas séries iniciais do ensino fundamental, mas também para gerar debates entre eles e os docentes do Curso Normal

Imaginar e o brincar são ações essenciais para a produção de conhecimento junto às crianças, de modo a aproveitar a capacidade imaginativa que elas para desenvolver caminhos os quais lhes possibilitem participar da construção dos saberes que estão sendo propostos, de forma participativa, o que torna para as crianças o processo de aprendizagem mais agradável, acolhedor e significativo: o lúdico é um instrumento cultural que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, bem como a formação e apropriação de conceitos. A capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que a rodeiam (Kishimoto, 2011, p. 48).

Fica evidente, então, a centralidade do lúdico como instrumento cultural intrínseco no processo formativo da criança. Por isso, tal elemento deve ser captado para o ensino-aprendizagem dentro da escola. Quando nos voltamos para o ensino de história nos anos iniciais, ficamos diante de um impasse, pois existe uma visão que sugere não ser possível assimilação de conhecimentos específicos dessa natureza por parte das crianças:

[...] Bittencourt (2007), que o ensino da disciplina escolar História por vezes apresenta obstáculos, para alguns intransponíveis, entre as crianças nessa faixa etária, pois, segundo certa leitura piagetiana, tal perspectiva de trabalho é considerada impossível porque, entre as crianças nessa faixa etária, não haveria condições para o aprendizado de conceitos essenciais para o estudo da história e, particularmente, a noção de tempo histórico (Gobbi, 2012, p. 208).

Outra vertente caminha em sentido oposto, já que defende que as crianças são capazes, por meio da ação imaginativa, de assimilar conceitos históricos:

[...] Corsaro (2009) e Florestan Fernandes (1946), o que temos é uma capacidade enorme de aprendizagens e construção de culturas infantis na relação entre os pares de idades iguais e diferentes, ou de vizinhança, que se constitui de maneiras diversas, variando de acordo com os contextos sociais, históricos, culturais e econômicos nos quais as crianças se encontram (Gobbi, 2012, p. 208).

Levando em conta a perspectiva que acredita ser possível o desenvolvimento do conhecimento histórico por crianças, é importante refletir sobre a visão de Vygotsky a respeito do imaginar e do aprendizado:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brincar é que a criança

opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinqueado, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinqueado está unido ao prazer – e ao mesmo tempo aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constituem o caminho para o prazer do brinqueado (Vygotsky, 1998, p. 130).

Dessa forma, através do brincar e do imaginar, a criança ultrapassa barreiras e se motiva, por isso é importante reforçar ainda mais a importância da imaginação como instrumento de construção do conhecimento. Assim, como ficou evidenciado, o lúdico é uma ferramenta primordial na formação dos alunos nos anos iniciais, mas, para que seja utilizada pelos professores, eles precisam dominá-la. Daí concluímos ser requisito da formação dos professores no Curso Normal:

O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, caracterizando-se por ser espontâneo, funcional e satisfatório. Sendo funcional: ele não deve ser confundido com o mero repetitivo, com a monotonia do comportamento cíclico, aparentemente sem alvo ou objetivo. Nem desperdiça movimento: ele visa produzir o máximo com o mínimo de dispêndio de energia (Freitas; Salvi, 2000, p. 4-5).

Além disso, o lúdico não remete apenas às crianças, mas também é um instrumento importante no processo de formação do indivíduo em qualquer faixa etária, principalmente se pensarmos em pessoas que vão empregá-lo como um dos principais mecanismos de desenvolvimento de seus futuros alunos. No entanto vejamos como Durkheim (2013) explica a relação da transmissão da educação entre as gerações:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (Durkheim, 2013, p. 53-54).

A afirmação de Durkheim explicita a ideia de que o professor tem um papel ainda mais importante no diálogo com as gerações mais novas, logo, o conhecimento de ferramentas mais acessíveis a crianças tem centralidade.

Com o intuito de trabalhar o ensino de história na formação de professores, o futuro professor deve estar preparado para diferentes abordagens. Com o lúdico inserido em sua formação, ele poderá fazer mais que falar do imaginar com seus alunos, poderá imaginar, de fato, junto com eles no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, uma questão importante a ser desenvolvida através do imaginar com os estudantes do Curso Normal, é o conceito de consciência histórica, vasto campo para utilização na futura prática docente desses alunos. Cerri (2017) dialoga com Angvik e Von Borries (1997) acerca do tema:

A consciência histórica pode ser definida como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57) ou ainda “o grau de consciência da relação entre o passado, o presente e o futuro” (Angvik; Von Borries, 1997, p. 403 *apud* Cerri, 2017, p. 20).

Tais reflexões nos levam a outro dado importante obtido nas pesquisas realizadas com os alunos: uma parte significativa não se sente preparada para lecionar a disciplina História.

Levando em consideração as experiências pedagógicas já obtidas no decorrer do seu curso, você acredita estar preparado para lecionar a disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental?

65 respostas

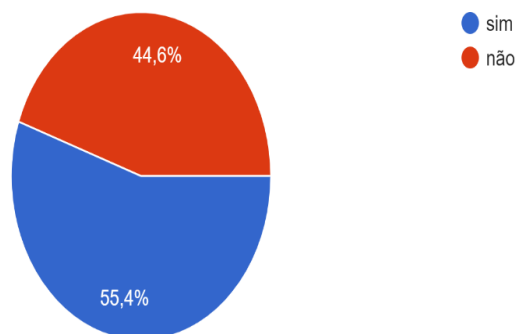


Gráfico 9 – Percepção dos alunos sobre sua formação em História

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Assim, relembremos que o currículo da área não mostra os caminhos necessários para o aluno desenvolver as habilidades necessárias para lecionar História, tendo em vista a ausência de uma disciplina com esse foco.

Quando da pergunta “Com sua experiência no Curso Normal, você acredita que o aluno, durante a formação, tem acesso às ferramentas necessárias para lecionar a disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental?”, dirigida aos professores, a maioria das respostas indicavam que os profissionais acreditam estarem os alunos preparados, mesmo apontando as dificuldades que podem surgir.

De acordo com essa visão, a prática fornece ferramentas para melhor desenvolver a disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental. Observemos:

Eu posso afirmar que quando se trata de Professores responsáveis, comprometidos com a educação, tudo é possível. Quero com isso dizer que os Educadores comprometidos com uma educação libertadora, trabalha com os alunos do curso normal "tirando leite de pedra", porém dando todas as dicas, ferramentas e estratégias para que os que realmente querem ser professores, possam trabalhar da melhor maneira, utilizando o lúdico e a interdisciplinaridade para facilitar a aquisição do conhecimento dos seus alunos (Entrevistado 8, 2024).

Tal resposta reafirma a necessidade de esforço do professor para compensar deficiências presentes no currículo, para assim fornecer instrumentos para que o aluno, futuro professor, tenha as habilidades para desenvolver o ensino de história. Sendo assim, após a análise da perspectiva de vários autores sobre a definição do conceito do lúdico, pode-se concluir que é aquilo que propicia prazer, sendo percebido de forma diferente por cada indivíduo, pois o que é prazeroso para uma pessoa pode não o ser para outra.

Nesta questão, nota-se a problemática na prática docente, devido ao fato de o professor conseguir desenvolver as atividades propostas de forma a serem prazerosas para todos. Assim, tem um vetor de conhecimento para os alunos. Para que isso tenha efeito, o professor precisa fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é de suma importância que o professor compartilhe das experiências juntamente com os alunos para que a atividade seja realmente prazerosa e, portanto, lúdica. É importante também o cuidado para não cair no erro de confundir uma atividade lúdica com o lúdico em si, pois a atividade se propõe a ser lúdica, mas só será, caso seja prazerosa para os alunos.

Tendo em vista a complexidade da definição e da conceituação de lúdico, percebe-se que, na pesquisa realizada com os alunos, essas ações se mostraram difíceis, ficando a noção muitas vezes relegada à ideia de brincar.

No caso dos professores, a mesma associação entre lúdico e brincar se nota. Quando observamos o currículo do Curso Normal, fica evidente não haver atenção significativa ao conceito, fator que contribui para a dificuldade dos alunos. Desta forma, ainda que atribuam importância ao lúdico, ele não é plenamente compreendido por professores e estudantes. Nesse sentido, as oficinas têm o papel de buscar, justamente através das rodas de conversa, discutir tal definição e constituir a importância no ensino de história.

### 3 Oficinas

Neste capítulo serão descritas as etapas desenvolvidas no decorrer da pesquisa com os alunos, evidenciando o processo das rodas de conversa e oficinas. Além disso, podemos conhecer também a perspectiva dos professores sobre questões relacionadas à prática docente, vinculando a suas experiências, como ex-alunos do Curso Normal e como ex-professores dos anos iniciais.

As oficinas foram desenvolvidas no CIEP 179 – Professor Claudio Gama, apesar de, em um primeiro momento, o questionário ter sido pensado para os alunos do Curso Normal do IEGRS. A troca ocorreu, pois não lecionei em turmas do Curso Normal do IEGRS no ano de 2024.

#### 3.1 Uma visão sobre os alunos

No questionário proposto a esses alunos, a primeira questão abordava sua faixa etária, o que nos leva a observar que a grande maioria tem idade dentro de uma faixa em que geralmente os jovens cursam o ensino médio.

Qual é a sua idade?

66 respostas

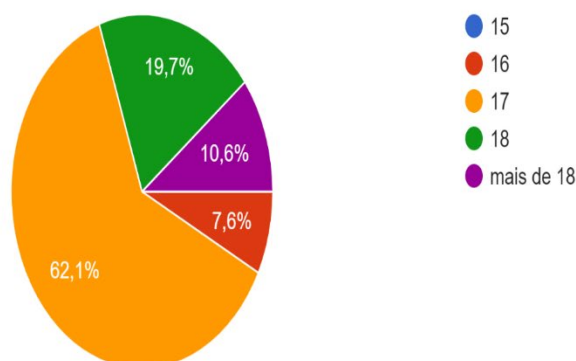


Gráfico 10 – Idade dos alunos do Curso Normal  
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Outro item relevante para a construção de um perfil do alunado, foi sobre o “motivo que os levou a escolher o Curso Normal”. Grande parte das respostas apontaram para duas perspectivas principais: a qualidade da escola e a formação profissional, como pode ser visto no quadro abaixo:

<i>O QUE O LEVOU A ESCOLHER O CURSO NORMAL?</i>	<i>RESPOSTAS</i>
<i>Qualidade</i>	“Ensino melhor.”
	“Um bom estudo.”
	“A escola.”
	“Um ótimo colégio.”
	“A escola é umas das melhores da região.”
	“O ensino é bom.”
	“A qualidade do ensino.”
	“Ensino muito bom.”
<i>Formação</i>	“A formação.”
	“Pra ter mais um curso pro currículo é pq vou fazer psicopedagogia.”
	“A formação técnica ao finalizar o Ensino médio.”
	“A vontade de trabalhar com crianças e me torna professora.”
	“Meu sonho de me tornar professor porque gosto da profissão e estou tentando lutar por isso.”
	“Ser professora.”
	“quero ser professora.”
	“Pela saída do ensino médio com uma profissão.”

Quadro 8 – Qualidade e formação  
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A relação idade x série e a busca por uma formação profissional de qualidade apontam para um público preocupado com a educação, e consequentemente com a formação, como forma de ascensão social. Essa conclusão é justificada quando observamos que os alunos da instituição vêm de localidades distantes, não somente do entorno da escola, fato que ocorre geralmente com escolas estaduais e

municipais, atender o público local. Não se encaixar nesse padrão já é um indicativo de uma visão positiva por parte das comunidades ao redor da unidade escolar.

Outro aspecto importante na observação do perfil do público da instituição de ensino é que a grande maioria dos alunos pretendem dar continuidade aos estudos na área da educação, como demonstrado no gráfico.

Pretende dar continuidade aos estudos na área da educação?

65 respostas

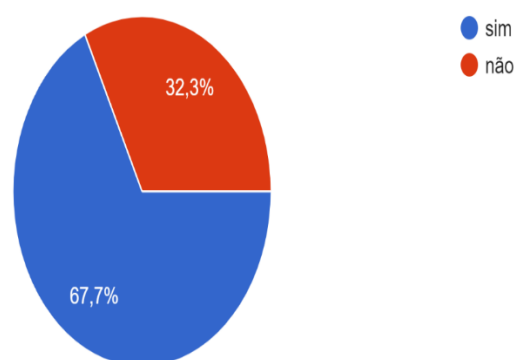


Gráfico 11 – Vontade dos alunos de continuarem os estudos na educação

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

As três questões observadas colaboram para termos uma imagem do perfil dos estudantes que estão se formando professores no Curso Normal de São João de Meriti. Demonstram ser alunos preocupados com a formação, com a qualidade e com a continuidade da formação na área de interesse.

Grande parte das rodas de conversa e oficinas foram realizadas no CIEP 179, na turma 3003. A turma tem 40 alunos ativos, dos quais, em média, 34 a 38 alunos participaram das atividades, sendo a maioria significativa de meninas, havia apenas quatro meninos na sala.

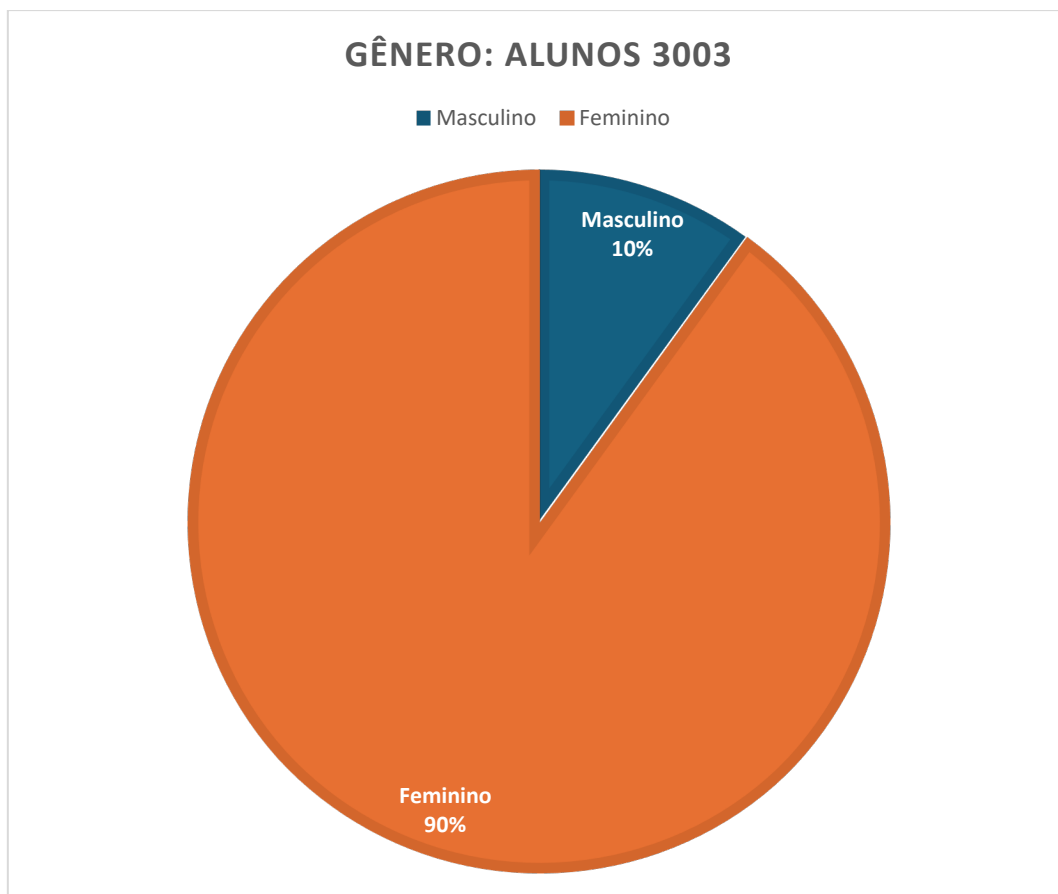


Gráfico 12 – Gênero dos alunos da turma 3003

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Em nossas conversas, constatou-se que 26 alunos são oriundos da rede pública de ensino e 14 da rede privada, das redes municipais de São João de Meriti, Rio de Janeiro, Duque de Caxias e Nilópolis e de instituições privadas desses municípios.

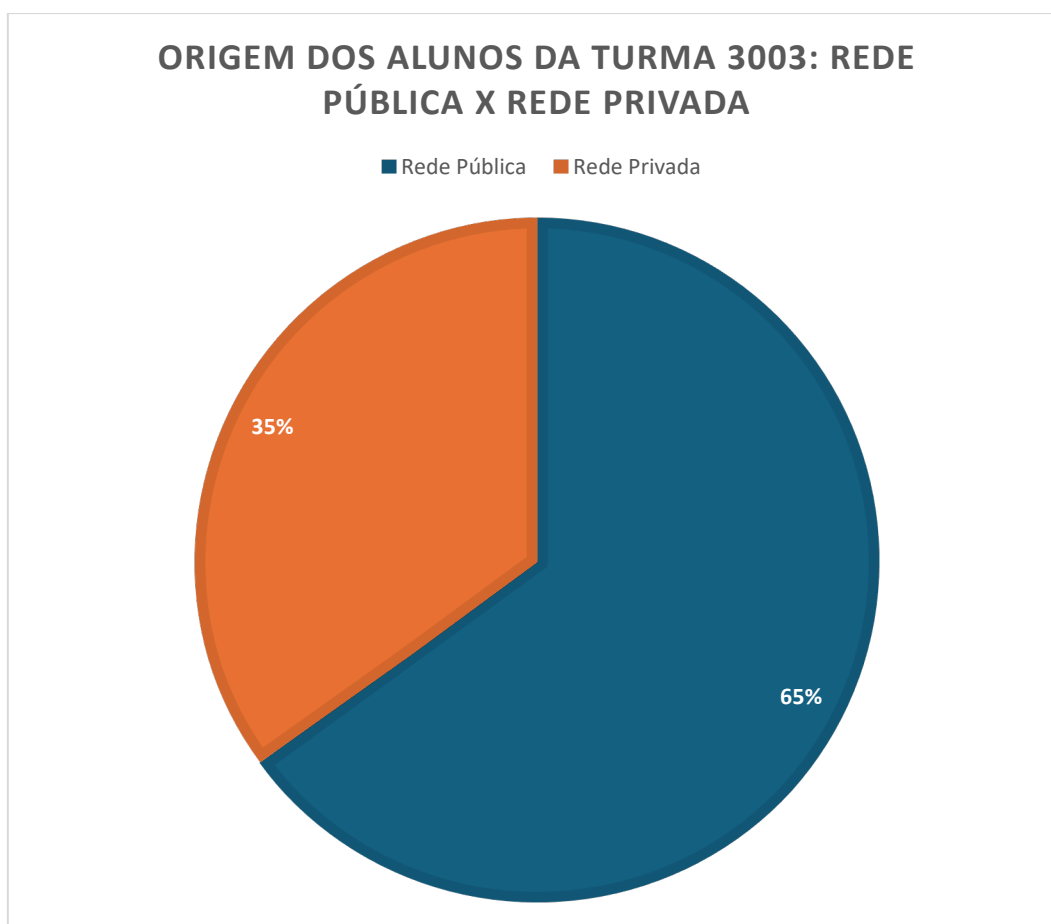


Gráfico 13 – Origem dos alunos  
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

No que diz respeito ao rendimento da turma, 36 alunos foram aprovados ao final do curso. Tal resultado mostra rendimento satisfatório, sinal de uma turma engajada e participativa nas atividades no decorrer do ano letivo.

As rodas de conversa e oficinas foram desenvolvidas nas aulas de Projeto de Vida, que de acordo com a lei nº 13.415/2017, tem como objetivo auxiliar o estudante a desenvolver e planejar seus próprios projetos e futuro, com autonomia e consciência crítica, e que trabalha com uma temática distinta a cada ano do ensino médio. No 3º ano, o mundo do trabalho era a temática a ser explorada, e assim foi desenvolvido o vínculo entre a temática da disciplina e a pesquisa, através do pensar a prática docente, no decorrer de dois tempos de aula, que totalizavam 1h40minutos, todas as quintas-feiras, a partir de 08h:55min.

No primeiro momento, expliquei aos alunos que seriam desenvolvidas atividades com o objetivo de compreender o conceito do lúdico e sua relação com o ensino de história, principalmente em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, com vistas a constituir material para o meu projeto de mestrado. Os

estudantes se mostraram muito solícitos e entusiasmados em contribuir e participar do processo. Nossa relação se aprofundou de tal forma que, ao final do ano, fui convidado para ser o professor paraninfo da turma.



Fotografia 3 – Turma 3003

Fonte: Foto tirada pelo autor, 2024.

### 3.2

#### **Projeto sala pedagógica: junção da teoria com a prática**

A imagem acima representa a turma 3003 em uma das rodas de conversa. A arrumação da sala decorre de um projeto desenvolvido na disciplina Projeto de Vida, na qual eles, juntos, tiveram como tarefa montar a sala pedagógica, ou seja, criar um ambiente similar ao que encontrarão futuramente em sua rotina de trabalho e que vivenciaram e experimentaram em seus estágios.

A atividade se soma a uma rotina muito comum dentro do Curso de Formação de Professores, que é a junção da teoria nas diversas disciplinas e a aplicabilidade prática de determinadas ações rotineiras no cotidiano dos professores dos anos iniciais e da educação infantil, a construção da sala se enquadra nessa dinâmica. Dessa maneira, nota-se que a organização da sala, nos anos iniciais, é importante,

principalmente na rede privada de ensino, como uma forma de construir uma rotina e, através das imagens, colaborar para que se fizessem os conteúdos abordados.

Ela já havia se inserido numa cultura do tempo, que lhe definiria horários e rotinas, envolvendo o dormir, acordar, brincar, comer, tomar banho, escutar histórias. Além disso, ela também já tinha sido abordada, no âmbito da educação infantil, por práticas escolares que fundamentam o processo de socialização das crianças em relação a essa cultura do tempo já posta [...] (Miranda, 2013, p. 38).

Este projeto foi desenvolvido com as quatro turmas de 3º ano da escola e remete a estruturas interessantes do imaginar, também presentes em nossas discussões sobre as práticas, o lúdico e o ensino de história, tendo em vista que o objetivo central da constituição de uma sala na prática docente o desejo de criar um ambiente de aprendizagem para os alunos, tanto da educação infantil como dos anos iniciais do ensino fundamental. Determinadas dinâmicas de organização vão sendo alteradas na medida que as séries avançam, levando-se sempre em consideração os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados.

O projeto desenvolvido que propiciou que os alunos criassem o ambiente da sala expressou diversas representações presentes no cotidiano de uma sala da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental: a chamada; as formas geométricas; o tempo; as estações do ano; os números; o alfabeto e os aniversariantes. Todos os elementos inseridos participam da rotina dos alunos da educação infantil e foram empregados para abordar os elementos das diversas áreas do conhecimento por eles trabalhados no decorrer do ano.

<b>TURMA</b>	<b>TEMÁTICA DA SALA</b>
<i>3001</i>	Selva
<i>3002</i>	Fundo do Mar
<i>3003</i>	Floresta
<i>3004</i>	Bolofofos

Quadro 9 – Temática da arrumação do projeto “Sala pedagógica”

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Como mostra o quadro 9, cada turma escolheu sua temática, a turma 3003 optou pela temática “Floresta”. A escolha feita pelos alunos através de votação e toda a arrumação foi feita com material fornecido pela escola, com confecção dos elementos pelos alunos, que estavam divididos em quatro grupos responsáveis por determinada parte da ambientação.

O valor pedagógico dessa experiência é muito significativo para os alunos, pois, além de simular a futura prática cotidiana, promoveu um momento de importante interação através do trabalho em grupo. Também se destaca o elemento imaginativo empregado no rememorar das experiências passadas na educação infantil e nos anos iniciais e as experiências presentes nos estágios para a formatação de uma sala, segundo a perspectiva dos alunos, a mais agradável e lúdica possível para a prática docente.



Fotografia 4 – Sala da turma 3004  
Fonte: Foto tirada pelo autor, 2024.



Fotografia 5 – Sala da turma 3001  
Fonte: Foto tirada pelo autor, 2024.



Fotografia 6 – Sala da turma 3002  
Fonte: Foto tirada pelo autor, 2024.

Crianças são capazes de comparar ilustrações de artistas sobre histórias do passado. Elas podem diferir por causa do tempo em que foram feitas – uma ilustração num livro infantil antigo e um contemporâneo, por exemplo. Ou ambos podem ser contemporâneos, mas diferem por causa dos estilos pelo qual os artistas expressam

diferentes ideias e sentimentos; crianças podem discutir como fazem isso com cor, linha e forma, qual elas preferem e por que. Ou se a história no texto pode contar uma história diferente daquela apresentada pelas gravuras (Cooper, 2006, p. 7).

Levando em conta a ideia de que crianças conseguem identificar imagens e perceber seu tempo, presente ou passado, elas também são capazes de identificar informações e imagens presentes na organização de uma sala de aula, para, assim, constituírem uma rotina e aprenderem conteúdos também através do auxílio dos símbolos.

Nesse sentido, quando o objetivo é alfabetizar, as letras estarão presentes no ambiente da sala; quando, futuramente, for dominar as operações matemáticas, no ensino fundamental, terá disponível a tabuada no local; quando for abordar a noção de tempo, poderá contar com um quadro com fotos atuais e antigas dos alunos para que percebam a passagem do tempo. Todas as construções têm um significado no contexto do período de aprendizagem.

Sendo assim, o objetivo central do projeto — o simular e preparar a futura rotina empregada na organização da sala de aula —, mostra-se uma construção muito relevante na futura prática docente, que se relaciona, como já dito, com as reflexões acerca do lúdico, pensando a teoria e a prática, através das experiências de estágios e vivências como alunos do ensino fundamental.

Pensando a prática, em uma perspectiva na qual objetivamos preparar os futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental para lidar com o lúdico no ensino de história, em um primeiro momento, desenvolvemos rodas de conversa com os alunos da turma 3003, tendo como ponto de partida o desejo de compreender suas experiências como alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

### 3.3

#### Primeira roda de conversa: primeiras lembranças de contato com o ensino de história



Fotografia 7 – Turma 3003: 1ª roda de conversa  
Fonte: Foto tirada pelo autor, 2024.

Nesse primeiro momento, com a turma 3003 sentada em roda e com liberdade para compartilharem suas vivências, muitos fizeram referências a datas comemorativas como sendo a primeira lembrança de contato com o aprender a história.

Com esse rememorar, mencionaram o Dia do Soldado, Proclamação da República, a Independência do Brasil, Descobrimento do Brasil, Libertação das pessoas escravizadas e o Dia da Bandeira, juntamente com as lembranças acerca de datas festivas religiosas, como a Páscoa e o Natal, por exemplo. Os relatos têm um ponto em comum: os eventos foram realizados para marcar datas, mas não havia memória do significado, naquele momento, da data abordada. Muitas vezes, os alunos eram vestidos com roupas que representavam as datas abordadas, sem que houvesse uma real apropriação do significado, o que só vai começar a ser construído, segundo os relatos dos alunos, mais à frente, no ensino fundamental I.

Desse modo, pode-se concluir, observando criticamente, que não foi eficaz o ensino de história, pois não eram adequados à faixa etária dos estudantes os métodos e conteúdos.

As lembranças das datas comemorativas indicam também uma lógica de formação social, voltada ao pensamento da formação de um ideal nacional, como fica evidenciado por Cerri (2017, p. 16):

o esforço das instituições educativas por submeter o ensino de história à lógica da doutrina de segurança nacional (FONSECA, 1993, p. 35), visando reproduzir ideologicamente uma pedagogia da passividade, da colaboração com as autoridades e de um patriotismo acrítico, acabou por evidenciar que conteúdos e métodos não eram dados “naturais”, mas construções sociais e políticas referenciadas em parte dos sujeitos coletivos daquela conjuntura. Dessa percepção decorre, naturalmente, a crise da ideia de unicidade e de neutralidade da educação, em geral, e do ensino de história, em particular.

Circe Bittencourt (2018), no texto “Reflexões sobre o ensino de História”, também ressalta que, ao longo do tempo, não só o currículo em geral, mas também a disciplina de História foi sendo pensada para justificar os interesses do grupo dominante e constituir a narrativa favorável à construção de uma identidade nacional, amenizando ou justificando mazelas ocorridas, pensando em um bem maior. É necessário destacar a existência da continuidade na forma de ensino de história nos anos iniciais, em que falta de um olhar específico para reestruturar o ensino nessas séries, tal fato representa uma permanência na estrutura educacional que ainda não foi superada no decorrer das diversas reformas que foram desenvolvidas.

Dessa forma, professores católicos brasileiros justificavam as diversas formas de violência praticadas pelos europeus, inclusive com seus próprios conterrâneos, as conquistas ferozes sobre outros povos, as guerras de extermínio, dentre outras formas de violência pela necessidade do desenvolvimento da civilização sob uma “ética econômica” necessária à ascensão do capitalismo internacional (Bittencourt, 2018, p. 136).

Sendo assim, a formação do professor no curso normal deve atentar para a necessidade de se compreender que tais datas e relatos não são escolhidos de forma neutra, mas sim de forma pensada a construir uma narrativa que satisfaça os interesses de determinados grupos. Cabe ao professor, quando em sua formação tem acesso aos conhecimentos históricos, debater as problemáticas necessárias que auxiliem os alunos na construção do conhecimento crítico reflexivo, pois, como diz uma conhecida frase atribuída a Paulo Freire: “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar o opressor”. Porém, se a capacidade reflexiva for desenvolvida nos pequenos, eles não serão meros reprodutores na sociedade.

Fica evidente assim, a necessidade de um ensino de história na formação de professores voltado para a abordagem de forma crítica e lúdica da temática

histórica, possibilitando a almejada reflexão nos alunos, através principalmente do pensar em um ensino adequado à faixa etária do aluno.

Todo o desenrolar dessa roda de conversa foi fundamental para pensarmos nos próximos passos no que se refere a refletir acerca das sugestões para essas questões, como eles, futuros professores, abordariam as problemáticas por eles colocadas e as resolveriam.

### **3.4**

#### **Segunda roda de conversa: propostas de atividades para o ensino de história nos anos iniciais**

Nossa segunda roda de conversa se desenrolou a partir da necessidade de discutir sugestões, para verificar quais propostas os discentes tinham para entender de que forma o conhecimento histórico deveria ser abordado sem recorrer à estratégia de vestir as crianças com “fantasias”.

Com essa proposta, os professores em formação tiveram várias ideias e inspirações em lembranças de experiências nos estágios realizados. No caso da chegada dos portugueses ao Brasil, por exemplo, poderiam desenvolver uma pequena encenação com as crianças; no Dia dos Povos Indígenas, surgiu a ideia de se trabalhar com a produção de tintas através dos meios que os povos indígenas utilizavam, como por exemplo, cascas de árvore, frutas, folhas, entre outros elementos da natureza; no caso do Dia da Independência, foi proposta a confecção de cavalinhos de macarrão de piscina para eles brincarem, simbolizando a imagem que ficou marcada como símbolo da data. Todas as atividades sugeridas procuravam abordar a temática de forma mais atrativa e simples, mas que pudesse evidenciar algum conhecimento histórico, para, assim, construir novos saberes com as crianças. Vale ressaltar que não houve ruptura com o formato de ensino de história a partir de datas comemorativas nas sugestões apresentadas.



Fotografia 8 – Oficina: alunos da 3003 apresentando propostas de atividades  
Fonte: Foto tirada pelo autor, 2024.

Toda a reflexão nesse segundo momento foi importante para, em uma terceira fase, provocar o questionamento sobre o lúdico. Para desenvolver as dinâmicas, os encontros aconteciam na disciplina de Projeto de Vida, que no terceiro ano tem como temática o mundo do trabalho. Dessa maneira, se mostra pertinente tratar de estratégias pedagógicas quando falamos de mundo do trabalho no Curso Normal, partindo de uma reflexão entre experiências vividas como alunos do ensino fundamental, alunos do Curso Normal e estagiários nos anos iniciais do ensino fundamental.

Antes do início das rodas de conversa, foi aplicado um questionário cujo objetivo era levantar dados para mapear o público-alvo e entender sua percepção sobre o Curso Normal, seu futuro, o ensino de história e o lúdico em todos esses aspectos.



Fotografia 9 – Alunos respondendo questionário  
Fonte: Foto tirada pelo autor, 2024.

### 3.5 Terceira roda de conversas: o que é o lúdico?

No terceiro encontro, foi proposto pensar o lúdico. Em um primeiro momento, buscamos dialogar para chegar a uma definição do termo, ouvindo as opiniões expostas pelos alunos. Após as conversas e manifestações, iniciamos um processo no qual tentamos estabelecer a relação entre o lúdico e o ensino de história, para identificar, nos relatos do primeiro encontro, o emprego do lúdico nas experiências que os estudantes tiveram nos anos iniciais do ensino fundamental.

Posteriormente, partimos para a reflexão sobre o uso do lúdico nas sugestões de atividades propostas pelos alunos no segundo encontro. A reflexão aconteceu em uma outra roda de conversa, que já seria o quarto encontro. Por fim, pretendemos pensar a influência da formação, ou seja, se os três anos de Formação de Professores abordaram de forma profunda o lúdico e se eles se sentiam capacitados para desenvolver, principalmente no ensino de história, atividades que o centralizem.



Fotografia 10 – Alunos da 3003 na terceira roda de conversa  
Fonte: Foto tirada pelo autor, 2024.

Em primeiro lugar, a reflexão sobre o significado do lúdico mostra, como já havia sido apresentado anteriormente no questionário, que tal noção está relacionada ao brincar. Além dessa perspectiva, existe uma inquietação por parte dos alunos no que diz respeito a não perceberem seu emprego de forma geral no Curso Normal, o que leva a nos indagarmos sobre a dificuldade de definição do termo.

Na educação, de forma geral, muito se fala sobre a importância das estratégias de que trato neste trabalho. Muito se fala sobre sua importância, porém a discussão não implica seu emprego prático. Desse modo, diante de todas as dificuldades resultantes do fato de não haver necessariamente prática lúdica onde se fala do seu valor positivo, torna-se difícil desenvolver um pensamento sobre como lidar com o lúdico no ensino de história. Demanda-se, então, uma reflexão mais centrada, para, antes de tudo, definirmos “o que é o lúdico”, pensando nesse elemento como aquilo que proporciona prazer. Com foco no aprendizado, mas trabalhando com atividades que o proporcionam de forma prazerosa, teremos uma aprendizagem significativa e leve para o aluno.

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como

atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna [...] (Luckesi, 2002, p. 6).

Quando a definição de lúdico já era pacífica na turma, partimos para questionar se ele foi empregado nos anos iniciais, quando eles eram os alunos. Com isso, pudemos observar mais profundamente uma ausência importante nas atividades vivenciadas.

### 3.6

#### **Quarta roda de conversas: reflexões sobre as propostas de atividades**

A etapa seguinte da discussão pôde ter início com a observação e o questionamento sobre a possibilidade de as atividades propostas prezarem pelo lúdico para desenvolver o ensino de história.



Fotografia 11 – Discussão sobre as propostas de atividades  
Fonte: Foto tirada pelo autor, 2024.

As menções à peça teatral para falar do Descobrimento — episódio da chegada dos portugueses ao Brasil —, às tintas para falar do Dia dos Povos Indígenas, aos cavalos de macarrão de piscina para a Independência foram frequentes. Tais recursos soam para os alunos como lúdicos, porque mostram

intenção de gerar prazer. Porém, como sabemos, o resultado sempre dependerá do modo como os interlocutores apreendem a experiência:

[...] uma “atividade lúdica poderia ser divertida ou não”. A expressão “ou não” merece, minimamente, uma explicitação. Como tenho definido, reiteradamente, que a ludicidade é um estado interno de experiência plena, importa observar que as experiências divertidas podem ser lúdicas, como também não, assim como experiências não divertidas podem ser lúdicas (Luckesi, 2002, p. 20).

Os alunos conseguiram, portanto, compreender o objetivo pretendido pelas atividades — proporcionar prazer na aprendizagem — na construção do conhecimento histórico junto aos alunos do segmento em pauta. Já a reflexão sobre o uso do lúdico na formação de professores, continuava crítica, o que nos leva a pensar nas falhas da própria construção do currículo do Curso Normal, quando pouco centraliza o lúdico no processo formativo do aluno, o que também é percebido pelos discentes no decorrer de sua formação. Dessa forma, mais problemas se levantam: sem ter destaque do lúdico no currículo, como o aluno estará preparado para empregá-lo no ensino de história? Os próprios estudantes questionaram tal lacuna curricular na quarta roda de conversas.

### 3.7

#### **As perspectivas dos professores do Curso Normal a partir de suas experiências**

Para pensar as perspectivas expostas pelos alunos, é importante observar o ponto de vista dos professores do Curso Normal sobre as questões problematizadas. Por isso, duas questões foram pensadas para dois grupos distintos de professores: os que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental e os que estudaram no Curso Normal, para, a partir disso, verificarmos proximidades e distanciamentos com os atuais alunos do Curso Normal.

Para os professores que atuaram no ensino fundamental, a questão foi: “Qual experiência você considera mais relevante em sua prática nos anos iniciais do ensino fundamental, que acredita ser de extrema importância passar para seus alunos do Curso Normal?”. O que mais se destaca nas respostas obtidas é a ideia de desenvolver atividades com preocupação nas especificidades dos alunos, pensar na produção de atividades significativas para eles, de tal forma que isso facilite e torne prazeroso seu aprendizado.

	<p><b>QUAL EXPERIÊNCIA VOCÊ CONSIDERA MAIS RELEVANTE EM SUA PRÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, QUE ACREDITA SER DE EXTREMA IMPORTÂNCIA PASSAR PARA SEUS ALUNOS DO CURSO NORMAL?</b></p>
<p><b>RESPOSTAS</b></p>	<p>“Bem, creio que as práticas mais relevantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que sempre trabalho com as minhas turmas do Curso Normal, são: atividades aonde o aluno é protagonista do processo ensino aprendizagem, sendo assim ele é elemento fundamental e ativo nas construções dos brinquedos, brincadeiras, pinturas, colagens, dramatizações e recontação de estórias e histórias. Outro ponto fundamental é o planejamento de todas as atividades, porém, nunca de forma "engessada"., quero com isso dizer que o professor deve ser um eterno observador e pesquisador, observador, para sentir se o planejado está surtindo efeito, se está atendendo e empolgando as crianças ou se o interesse das mesmas está em outro foco. A rotina cotidiana nas salas de aula, também são fundamentais para acomodação, ficção e aprendizado dos alunos.”</p>
	<p>“Acredito que a experiência mais relevante enquanto ex professora do Ensino Fundamental seja buscar ensinar com metodologias ativas e promover constantemente para as crianças um aprendizado mais significativo, que possibilite que aquele aluno possa aprender brincando e sinta prazer em vivenciar a cada dia novas experiências, com isso, acredito que os alunos do Curso Normal possam pensar em formas mais lúdicas, atrativas e prazerosas ao ensinar seus futuros alunos e buscar oferecer atrativos que os tragam para mais perto de seus educadores.”</p>
	<p>“Acredito que orientar, mediar e apoiar os alunos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Saber identificar as necessidades individuais de cada estudante, oferecendo o suporte necessário, e orientações para que possam superar desafios e alcançar seus objetivos educacionais.”</p>
	<p>“A alfabetização partindo do que é significativo para os alunos.”</p>
	<p>“Experiências relevantes, são todas que envolvem atividades significativas para a criança, aguçando seu imaginário e possibilitando novas descobertas. Essa experiência pode ser provocada em sala de aula partindo de um planejamento prévio, ou</p>

	<p><b>QUAL EXPERIÊNCIA VOCÊ CONSIDERA MAIS RELEVANTE EM SUA PRÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, QUE ACREDITA SER DE EXTREMA IMPORTÂNCIA PASSAR PARA SEUS ALUNOS DO CURSO NORMAL?</b></p>
	<p>na hora da saída enquanto as crianças esperam os responsáveis, e ao avistar um bichinho desconhecido, o que parece o fim de um dia letivo torna-se uma nova aula, com um assunto que irá perdurar por aulas e aulas posteriores.”</p> <p>“Considero de suma importância deixar claro para meus alunos no curso normal, a importância da figura professor na vida dos seus alunos, como devemos ter dedicação e conhecimento para ministrar com eficácia o que passamos. Deixo como experiência a vivência em escola particular, que por vezes exigem tanto do professor e não passam realmente no que é primordial para os alunos. Um professor que sabe o que faz, não vai se doutrinar a qualquer sistema pois está ciente de sua formação e do que ele é capaz. Concluo aqui deixar claro para os meus alunos ser um exemplo e realmente formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade.”</p>

Quadro 10 – Experiência docente  
 Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Abordar essas lembranças de alunos e professores se mostra importante porque, segundo Tardif (2002, p. 67):

Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrara da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações que o professor de química obrigava a fazer no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso.

Dessa forma, o professor não passa apenas por um processo de formação formal, mas também poderá se constituir um profissional baseado nas experiências, positivas e negativas que teve ao longo da vida. Nesse sentido, há uma construção constante desse ser professor, muito pautada na experiência.

[...] “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) *não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas*

*etc.), nos quais eles constroem, em interações com os outros, sua identidade pessoal e social (Tardif, 2002, p. 71).*

Da mesma forma, cada indivíduo é formado pela socialização em processos decisivos no seu estabelecimento como pessoa na sociedade. Tal elemento é também primordial para a composição do futuro professor. Assim, docentes do Curso Normal são frutos de suas experiências, visitar suas memórias é importante para entender suas práticas.

Sendo assim, revisitar experiências dos alunos do Curso Normal é um caminho para se entender que profissionais eles pretendem se tornar e que soluções planejam alcançar diante dos problemas percebidos em suas experiências.

Partimos, assim, para a segunda questão, colocada aos professores que cursaram o Normal: “Quais deficiências você identifica em sua formação como aluno do Curso Normal que hoje, como professor do mesmo, tenta corrigir?”

	<b>QUAIS DEFICIÊNCIAS VOCÊ IDENTIFICA EM SUA FORMAÇÃO COMO ALUNO DO CURSO NORMAL QUE, HOJE, COMO PROFESSOR DO MESMO, TENTA CORRIGIR?</b>
<i>RESPOSTAS</i>	“Na minha formação de curso normal teve muita teoria, penso que para uma boa formação do magistério as aulas poderiam ser mais práticas e dinâmicas. Desta forma na minha formação do curso normal, certas disciplinas me fazem falta hoje, visto que precisamos delas para realizar um concurso e demais coisas no cotidiano. No curso normal só tive matemática no 1º ano, nos demais anos era como ensinar matemática para criança. Nesse sentido, hoje sinto uma deficiência no meu aprendizado e tento sanar com cursinhos e formações continuadas.”
	“Olha! Sinceramente posso afirmar com toda certeza, que na minha formação do Curso Normal, não teve nada de deficiência. Se a metade do que foi o meu curso, fosse o curso dos dias atuais, não teríamos e estaríamos vendo o que estamos vendo no nosso cotidiano. Fico profundamente abalada e triste ao constatar a decadência de um Curso de suma importância nas condições atuais.”
	“Não vejo deficiências na minha formação através do curso normal, pois, tive uma ótima formação e estruturação, mas, enxergo com um outro olhar pedagógico a possibilidade em ver o aluno como protagonista do seu aprendizado, Enxergo a possibilidade dele ser o

	<b>QUAIS DEFICIÊNCIAS VOCÊ IDENTIFICA EM SUA FORMAÇÃO COMO ALUNO DO CURSO NORMAL QUE, HOJE, COMO PROFESSOR DO MESMO, TENTA CORRIGIR?</b>
	centro de tudo e em ver ele ser o ser capaz de criar e produzir a partir de suas vivências, logo, tento desenvolver isso diariamente com meus alunos do Curso Normal, para que eles possam replicar tal abordagem com seus futuros alunos e os encorajar a experimentar e enxergar possibilidades de ser o protagonista de suas próprias histórias.”

Quadro 11 – Deficiências dos docentes quando foram alunos  
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Quanto a essa questão, a maioria dos docentes demonstram uma visão de que sua formação foi muito positiva, não enxergam especificamente uma deficiência. Uma das professoras fez questão de ressaltar sua percepção de enfraquecimento do Curso Normal no decorrer do tempo. Para ela, a formação atual é deficitária. Outra resposta chama atenção quando aborda o protagonismo do aluno na formação como forma de promover uma visão mais independente e autônoma, levando-nos a pensar na importância das experiências e das vivências na formação docente.

[...] um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetivo, pessoal e interpessoal (Tardif, 2002, p. 103).

Com tal protagonismo, o futuro professor se desenvolverá tendo suas histórias também como ferramenta, o docente do Curso Normal atua como um mediador e conciliador desses processos.

Todo o processo desenvolvido junto aos alunos e professores do Curso Normal levanta impasses e situações importantes sobre a formação de professores em nível médio. Após o questionário com os alunos e a realização das rodas de conversa e oficinas, fica evidente uma deficiência na formação no que se refere ao ensino de história e ao ensino do ensino de história, conseqüentemente, pois as limitações do currículo privam o aluno de aprender conceitos essenciais para sua formação.

Quanto ao lúdico, pelos relatos iniciais dos alunos nas rodas de conversa, fica evidente uma visão permeada pelo senso comum. Nesse contexto, quando observamos o currículo, percebemos que o lúdico não é bem explorado enquanto

conceito formal. Colaboram para isso as falhas mencionadas acerca do currículo, normalmente justificadas com o argumento de que o currículo foi pensado com o intuito de valorizar a autonomia do professor na escolha de conteúdos e estratégias de trabalho, mas, sem qualificação adequada, o profissional não desfrutará das ferramentas necessárias para se tornar autônomo.

Feitas essas observações, o desenvolver das rodas de conversa e oficinas demonstra resultados positivos quanto à compreensão do conceito de lúdico, ao desenvolvimento de um senso crítico sobre suas experiências nos anos iniciais, quanto ao ensino de história. Além disso, também mostra que os alunos percebem as limitações presentes em sua formação em virtude do currículo e pelas proposições de atividades voltadas ao uso do lúdico no ensino de história, mesmo tais proposições ainda tenham ficado presas à métrica das datas comemorativas.

As deficiências no currículo do curso normal terão consequências negativas no que diz respeito aos futuros professores, pois essas carências, como fica evidente nos relatos sobre os estágios e sobre as experiências passadas como alunos dos anos iniciais, podem culminar na reprodução de práticas voltadas, por exemplo, ao calendário civil, que não fazem parte do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental em história, segundo a BNCC, mas são repetidos por décadas como forma de ensinar história.

As reflexões feitas pelos professores em suas respostas demonstraram uma percepção de enfraquecimento do Curso Normal com o passar dos anos, principalmente quando observados por aqueles que foram alunos do Normal. Os docentes ressaltam ainda serem importantes as experiências na docência dos anos iniciais, em sua prática atual, quando lecionam para os futuros professores, o que demonstra a correlação entre a teoria e a prática.

## 4 Conclusão

Apesar do crescimento significativo no número de vagas, principalmente na modalidade educação a distância (EaD), em cursos que visam à formação de nível superior de profissionais para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o Curso de Formação de Professores a nível médio, Curso Normal, ainda é primordial para suprir a carência de profissionais da educação nas áreas mais empobrecidas do estado do Rio de Janeiro.

Mesmo tendo diminuído significativamente a procura pelo Curso Normal, principalmente após a pandemia de COVID-19. no CIEP 179, segundo dados da escola, em 2014, havia aproximadamente 1200 alunos matriculados em um total de 24 turmas; em 2024, a mesma instituição apresentava registro de 600 alunos, em apenas 18 turmas. A realidade se repete no IEGRS, em que observamos ser necessária a implementação do ensino médio com formação geral, para suprir a perda de alunos do Curso Normal, o que levou à superação da quantidade de alunos do Curso Normal pelo número de alunos da formação geral.

Apesar disso, a SEEDUC/RJ tem 95 escolas de Curso Normal, formação aceita, por exemplo, em muitas escolas particulares da Baixada Fluminense, região na qual as duas escolas de Curso Normal analisadas estão situadas. Diversos editais de concursos para prefeituras dessa região também admitem a formação de nível médio para ingresso na carreira do magistério, como por exemplo, as prefeituras de São João de Meriti, Nova Iguaçu, Queimados, Nilópolis e Magé, para ficar nos concursos dos últimos três anos. Contratos temporários de professores adjuntos na educação infantil nessas redes também dão espaço para pessoas formadas por meio do ensino médio no Curso Normal.

Oportunidades desse tipo reafirmam a necessidade do Curso Normal, e conseqüentemente da realização de estudos sobre sua história, currículo, práticas e impacto na sociedade. Assim, fica justificada a urgência do debate sobre o ensino do ensino de história e o lúdico, tendo em vista que futuros profissionais da educação também serão educadores de história, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. É uma realidade que obriga a discutir propostas e soluções para

a prática desses futuros professores, para que evitem repetir os mesmos estereótipos propagados ao longo do tempo no ensino de história, em uma construção não adequada para o público-alvo das interações, os alunos.

Nesse contexto, aquilo a que Bittencourt (2018) chamou de antigos marcos da história passam por um processo de revisão, de modo que se pode, por exemplo, elaborar uma história da antiguidade do ponto de vista dos povos originários. É possível ainda revisitar a história da escravidão de povos africanos e afro-descendentes, os quais ergueram e sustentam as bases do capitalismo (Bittencourt, 2018).

Essa revisão também deve ser pensada no que tange ao ensino de história nos anos iniciais, por isso é fundamental repensar metodologias no Curso Normal, uma vez que a área em estudo pode promover rupturas. Nesse sentido, Cerri (2017) explica que determinada visão histórica que hoje consideramos simplista, como o aprendizado de datas, datas cívicas e outras convenções, se opõe ao que se espera do ensino de história na atualidade, quando esperamos que haja colaboração para uma formação cidadã, com respeito a valores coletivos (Cerri, 2017):

Dessa forma, os alunos da formação para docência têm de estar preparados para não se prenderem a um ensino de história guiado por datas comemorativas, ponto que ficou evidente nas oficinas, a partir dos relatos das memórias dos discentes

Como se vê, abordar datas comemorativas não é parte do currículo das séries iniciais do ensino fundamental. Cabe, portanto, refletir sobre o conhecimento do currículo por parte do professor desse segmento no que se refere ao ensino de história. Trabalhar esses conteúdos pode ser um indicativo de resistência às mudanças no conceito de ensino de história para crianças, ou de pouca reflexão sobre como se constrói o conhecimento histórico nessa faixa etária. É relevante lembrar que as pesquisas sobre o ensino de história aumentaram significativamente nos últimos dez anos e que, os cursos de formação continuada da rede estadual não acompanharam essas discussões.

Outro ponto chave é a observação de que o currículo do Curso Normal é deficitário quanto ao ensino de história, principalmente quanto ao ensino do ensino de história, fator limitante também para futura atuação desse profissional da educação, o que lhe exigiria formação continuada para suprir carências formativas.

Ademais, vale lembrar que o que se ensina da história resulta de uma seleção de elementos temporais, de leituras dos contextos, de modo que não há

conhecimento histórico neutro (Silva; Fonseca, 2010). Do mesmo modo, o currículo escolar é também fruto de escolhas e posicionamentos.

Tendo essa visão sobre o currículo expressa, ressalte-se a importância da autonomia do professor para conduzir correções e complementos necessários para se alcançar os objetivos educacionais. Conforme Silva e Fonseca, ressaltar a autonomia dos docentes, reivindicar condições de trabalhos adequadas e formação de qualidade são ações imprescindíveis. Se cabe ao professor escolher materiais, elaborar atividades, orientar para tarefas e trabalhos e avaliar o aproveitamento de seus alunos, evidentemente sua atuação precisa de reconhecimento. O docente é visto pelos autores como articulador no processo educativo (Silva; Fonseca, 2010).

A autonomia que pode perceber na pesquisa é utilizada pelos professores para tentar suprir deficiências do currículo, assim, na medida do possível, pode-se propiciar uma formação mais qualificada para os alunos do Normal.

Quando observamos a BNCC nos itens referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, fica bem clara a importância dos conceitos que vão sendo trabalhados de forma a construir a identidade do indivíduo e a noção de pertencimento, através da constituição de conceitos como espaço e tempo, como pode ser observado no quadro com as unidades temáticas da BNCC nos anos iniciais do ensino fundamental na disciplina de História.

<b><i>BNCC – HISTÓRIA: ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL</i></b>	<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>
<i>HISTÓRIA – 1º ANO</i>	Mundo pessoal: meu lugar no mundo
	Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo
<i>HISTÓRIA – 2º ANO</i>	A comunidade e seus registros
	As formas de registrar as experiências da comunidade
	O trabalho e a sustentabilidade na comunidade
<i>HISTÓRIA – 3º ANO</i>	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município
	O lugar em que vive
	A noção de espaço público e privado

<i>HISTÓRIA – 4º ANO</i>	
	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos
	Circulação de pessoas, produtos e culturas
	As questões históricas relativas às migrações
<i>HISTÓRIA – 5º ANO</i>	
	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social
	Registros da história: linguagens e culturas

Quadro 12 – BNCC: História  
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

De acordo com a BNCC (Brasil, 1996), a disciplina História, do 1º ao 5º ano, deve trabalhar tendo como objetivo principal a relação entre “eu” e o “outro” e “nós”, buscando promover o reconhecimento de si e da comunidade pelas crianças.

Assim, no primeiro ano, teremos a preocupação em situar o aluno no local, desenvolvendo a ideia de temporalidade. No segundo ano, será desenvolvida a ideia de inserção do estudante na comunidade de que ele faz parte, desenvolvendo assim a noção do “eu” e do “outro”. Já no terceiro ano, é necessária a continuidade do processo de reconhecimento do indivíduo no espaço em que ele está inserido, pensando também a questão da noção de público e privado. No quarto ano, fazendo valer o conhecimento acumulado nos outros anos, trabalha-se a noção de permanência e a de transformação. Por fim, na turma de quinto ano, o aluno será apresentado a valores dentro da complementação dos conceitos já trabalhados em toda a construção de identidade, culminando com o pensar as formas como tudo isso foi constituído e formando a cultura.

Portanto, uma formação mais abrangente no Curso Normal é essencial para que os futuros professores consigam abordar todas as questões enunciadas, que perpassam todas as áreas do conhecimento, tendo na disciplina de História um papel primordial.

Nesse sentido, a reforma do ensino médio, mesmo com a equiparação do currículo de história em todas as formações, contribuiu para o aprofundamento das deficiências presentes no currículo, compactando uma extensa carga de conteúdo em um curto espaço de tempo (primeira e segunda séries).

No caso da formação de professores, o problema se torna maior, tendo em vista que os futuros professores irão lecionar a disciplina de História sem antes

terem acesso aos conteúdos de forma adequada. Há um agravante: a falta de uma disciplina específica para a didática em história, o que fará com o que o aluno do curso normal, em sua prática futura, tenda a repetir estereótipos presentes no ensino de história, os quais conheceram quando alunos dos anos iniciais e como estagiários durante o Curso Normal, como por exemplo, o civismo como estratégia no ensino de história.

Outro elemento a corroborar práticas viciosas nos anos iniciais é a necessidade de demonstrar efetividade em ações pedagógicas, através de atividades concretas. Muitas vezes, uma fantasia ou uma festa com uma temática comemorativa acaba sendo algo entendido pelos responsáveis como uma ação efetiva de aprendizagem. Desta forma, um incentivo à continuidade dessas ações ocorre por corresponder a certas expectativas. Nesse ponto, o professor generalista acaba preso em vícios do passado que precisam de superação, principalmente através da formação continuada e de políticas de avaliação externa de todas as áreas do conhecimento.

Além disso, cabe desenvolver metodologias junto aos alunos do Normal para superar essas engrenagens de continuidade, que produzem um ensino de história distante da realidade social do aluno e sua faixa etária.

Esses elementos ressaltam a importância do estudar a formação de professores, neste caso específico o Curso Normal, devido à sua importância estratégica, como já mencionado, na formação de profissionais docentes para atuação na educação básica.

Outro ponto importante foi a percepção de que os próprios professores do curso, em sua formação e conseqüentemente em sua prática, têm certa dificuldade na construção da correlação entre o lúdico e o ensino de história, fator também observado nas entrevistas e na percepção dos alunos, expressa nas oficinas realizadas.

Assim, conforme Miranda (2013), mesmo docentes experientes e dedicados, podem deixar de ter consciência da complexidade do processo educacional, por lhe faltar o eixo conceitual na sua formação. A autora esclarece que as deficiências na formação do educador influenciam em sua opção por não abordar de forma adequada os elementos necessários para o desenvolvimento do conteúdo, de tal forma que o ensino de história dialoga com as outras áreas de conhecimento. Não há, então, uma integração que poderia tornar mais eficaz o aprendizado do aluno.

Tal questão reafirma a necessidade de estudo do Curso Normal, pois destaca as consequências de uma cadeia de aprendizado deficitária em consequência de uma série de fatores que ficaram expressos neste trabalho. É o caso, por exemplo, da deficiência quanto ao ensino de história no currículo, acerca do lúdico no ensino do ensino de história e até na formação dos professores do Curso Normal para trabalhar o ensino de história. Essas circunstâncias devem ser observadas com vistas à apresentação de propostas que possam solucionar tais impasses.

Ainda que tenhamos esses elementos em evidência, não há muitas pesquisas que remontem ao ensino de história nos anos iniciais como um fator relevante para despertar o interesse e ressaltar a importância deste trabalho.

Outro elemento central nesse aspecto é que a formação de professores é constituída não só pelo conhecimento teórico, mas também por todas as experiências contidas em todo o processo de socialização do aluno, futuro professor. Isso se faz notar, segundo Tardif (2002), quando, por exemplo, pessoas da família dos estudantes são apontadas com influência e fonte modeladora da sua postura. Outros adultos, atores em eventos importantes para o discente, podem também participar dessa lista (Tardif, 2002).

Tal percepção ficou nítida quando, nas oficinas desenvolvidas para este trabalho, em seus relatos, foram destacadas experiências significativas. Nesse destaque, as influências de que trata Tardif foram apontadas, seja em relação a pessoas próximas, seja em relação àquelas que estavam em suas práticas de estágio.

O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental é caro para todo o futuro desenvolvimento do aluno na disciplina e em outras áreas do conhecimento, porque, esse será o momento em que o aluno terá contato com alguns conceitos que posteriormente não evidenciados, logo são imprescindíveis para o estudo da história. Podem ser citados como exemplo, a noção de tempo e de espaço, a identidade, entre outros fundamentais para a formação do indivíduo.

Fica, desta forma, evidente, a necessidade da formação continuada, quer do professor do Curso Normal, quer do aluno e futuro professor, para que desta forma, ele possa suprir carências da sua formação no ensino do ensino de história. Sendo assim, as entrevistas com os professores, questionários e oficinas com os alunos e análises do currículo do Curso Normal mostraram a necessidade de uma reforma do currículo pensando em suprir carências do ensino de história e do ensino do

ensino de história. Também se destaca a falta de uma organização mais clara desse currículo, no que tange a pensar o lúdico.

Tal problemática requer uma formação continuada dos próprios professores do Curso Normal, para também serem capazes de superar limitações impostas pelo currículo, contribuindo assim de forma mais incisiva na qualificação dos futuros professores dos anos iniciais na prática do ensino de história através do lúdico. Seria essa uma maneira de construir o conhecimento junto aos alunos de forma significativa para eles, com questões e linguagem condizentes com a faixa etária, de forma que o processo de ensino-aprendizagem seja prazeroso e, conseqüentemente, como já mencionado, significativo.

## 5

### Referências bibliográficas

AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza; PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. Jovens no ensino médio normal: apontamentos de trajetórias em formação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 295-303, maio/ago. 2011. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000200008>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/txQFncCWw433CfcXZzwMQdS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. DOI: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 ag. 2023.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; Revoga as (RES. 196/96); (RES. 303/00); (RES. 404/08). Brasília, DF: CNS, 2012. Disponível em:

<<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: <<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998. DOI: <<https://doi.org/10.1590/rfe.v24i2.59630>>. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59630/62727>>. Acesso em: 3 ago. 2024.

CERRI, Luís Fernando. Um lugar na história para a didática da história. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017. DOI: <<https://doi.org/10.5433/2238-3018.2017v23n1p11>>. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/28192>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 1-15, 2006. Número especial. DOI: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.405>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/8wydNzqGj5yKJzgkhPv5NTp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERREIRA, Juliana de Freitas; SILVA, Juliana Aguirre da; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. A importância do lúdico no processo de aprendizagem. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1.; SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3.; SEMINÁRIO PIBID/FACCAT, 1. 2016, Taquara, RS. **Anais...** Taquara, RS: FACCAT, 2016. p. 1-10. Disponível em: <<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20LUDICO%20NO%20PROCESSO.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

FORTUNA, Tânia R. Sala de aula é lugar de brincar? In: ZEN, Maria Isabel H. Dalla; XAVIER, Maria Luisa M. (org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais** Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.

FREITAS, Eliana Sermidi de; SALVI, Rosana Figueiredo. A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de Geografia. **Dia-a-dia Educação: Portal educacional do estado do Paraná**. Curitiba, 2000. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2023.

Galdo, Rafael. Baixada Fluminense: os dilemas de uma população numerosa e carente de serviços básicos. **O Globo**. Rio de Janeiro, 18 set. 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/baixada-fluminense-os-dilemas-de-uma-populacao-numerosa-carente-de-servicos-basicos-13968398>. Acesso em: 20 ago.2024.

GOBBI, Maria Aparecida. Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escola municipal de educação infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 203-224, jun. 2012. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200010>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpB6QkDbGnFxPMkhW3kYYC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 maio 2024.

GORDINHO, Sandra Salomé Valente. **Interfaces de comunicação e ludicidade na infância**: brincadeiras na programação Scratch. 2009. 181f. Dissertação (Mestrado em Design) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/15561445.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2024.

IBGE. **Censo 2022**: população e domicílios: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Jogo e a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 46-63, jun. 1995. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269/11695>>. Acesso em: 23 ago. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

LOPES, Conceição. Design de ludicidade. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 25-46, jul./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.9155>. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9155/8965>>. Acesso em: 24 ago. 2023.

LOPES, Conceição. **Ludicidade humana**: contributos para a busca dos sentidos do humano. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2002. p. 22-60.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. DOI: <<https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168>>. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>>. Acesso em: 13 abr. 2024.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano 9, n. 15, p. 111-130, 2015. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460/2029>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MATOS, Marcela Moura. O lúdico na formação do educador: contribuições na educação infantil. **Cairu em Revista**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 133-142, jan. 2013. Disponível em: <[https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2013\\_1/09\\_LUD\\_FOR\\_EDU\\_133\\_142.pdf](https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2013_1/09_LUD_FOR_EDU_133_142.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2024.

MEDEIROS, Andréa Borges de. Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 325-338, set./dez. 2010. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300004>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QcF3b35pNvGvKVt45TGV5Jt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 maio 2024.

MIRANDA, Sônia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 35-79, 2013. DOI: <<https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i4.92>>. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/92/71>>. Acesso em: 8 ago. 2024.

MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Importância da ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-16, 2014. Disponível em: <[https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/monica.pdf](https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/monica.pdf)>. Acesso em: 6 jun. 2024.

NUNES, Arthur Pereira. Pesquisa: repensando o ensino de História no Curso Normal. **Google Forms**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScgB7521qfwWCeBJ31GXmkCQw0qQW0Me5DZ7bU6tmPNSRVPHw/closedform>>. Acesso em: 10 out. 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). Resolução SEEDUC nº 6219 de 27 de dezembro de 2023a. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica, nas unidades escolares da rede pública, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: parte 1: Poder Executivo, ano 49, n. 240, p. 59-82, 29 dez. 2023b. Disponível em: <[https://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra\\_edicao.php?session=VGxWVWk1GRnFVa0pQUkd0MFRsVIJNRTU1TURCUFJWcENURIJyTWxGVIRYUINhMFpIVDBSVmQxSkZWVfZQVIU1RVRWUimplazlFVVhoT1JFbDZUWGM5UFE9PQ==](https://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VGxWVWk1GRnFVa0pQUkd0MFRsVIJNRTU1TURCUFJWcENURIJyTWxGVIRYUINhMFpIVDBSVmQxSkZWVfZQVIU1RVRWUimplazlFVVhoT1JFbDZUWGM5UFE9PQ==>)>. Acesso em: 28 jun. 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Itinerário Formativo Curso Normal**: formação de professores. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2022.

Rio de Janeiro (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Mapa das diretorias regionais. Rio de Janeiro**: SEEDUC, [20--]. Disponível em: <https://www.seeduc.rj.gov.br/cidad%C3%A3o/mapa-das-regionais>. Acesso em: 20 ago. 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Referencial curricular para o ensino médio**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2023b.

RODRIGUEZ, Néelson Ubal. **Formação de professores (as) do curso Normal e ensino de história nos anos iniciais em Porto Alegre**. 2022. 129f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/240115>>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SANTOS, Thiago Cerqueira dos. **Uma história do ensino de História do curso Normal do Rio de Janeiro**: da Escola Normal da Corte à Escola Normal Carmela Dutra. 2018. 108f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <[https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433644/2/Thiago%20Cerqueira%20dos%20Santos\\_Dissertação%20ProfHistória%20%281%29.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433644/2/Thiago%20Cerqueira%20dos%20Santos_Dissertação%20ProfHistória%20%281%29.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr 2009. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 2 mar. 2024.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA; Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882010000200002>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSpHSvJYRmf83hS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

VARTHA. Dante Luis. **Oficinas pedagógicas na formação de professores dos anos iniciais**: modalidade Médio/Normal. 2018. 76f. Dissertação (Mestrado em

Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/644038?mode=full>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896-1964. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## **Apêndice B**

### **Entrevista com os professores**

- 1) Qual sua idade?
- 2) Qual disciplina você leciona?
- 3) A quanto tempo você atua no Curso Normal?
- 4) Você fez o Curso Normal?
- 5) Já atuou nas séries iniciais do ensino fundamental?
- 6) Qual sua visão sobre o papel do lúdico no Curso Normal?
- 7) Qual sua visão sobre a relação entre o lúdico e o ensino de história?
- 8) Com sua experiência no Curso Normal, você acredita que o aluno, durante a formação, tem acesso as ferramentas necessárias para lecionar a disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental?

## Apêndice C

### Questões: Formulários do Google para os professores

Perguntas Respostas 8 Configurações

### PESQUISA: REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO NORMAL.

Questionário para os professores do Curso Normal.

Em sua opinião qual termo define melhor o conceito de LÚDICO?

Múltipla escolha

- Brincadeira
- Jogos
- Prazer
- Divertimento
- Outros...
- Adicionar opção

Perguntas Respostas 4 Configurações

### PESQUISA: REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO NORMAL.

Questão para professores que estudaram no Curso Normal.

Quais deficiências você identifica em sua formação como aluno do Curso Normal que hoje, como professor do mesmo, tenta corrigir?

Parágrafo

Texto de resposta longa

Obrigatória

Perguntas Respostas **6** Configurações

## PESQUISA: REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO NORMAL.

Questão para professores que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental.

**B** *I* U ↻ ☰ ☰ ✕

Qual experiência você considera mais relevante em sua prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que acredita ser de extrema importância passar para seus alunos do Curso Normal? \*

Texto de resposta longa

Perguntas Respostas **8** Configurações

## PESQUISA: REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO NORMAL.

Nova questão para os professores.

De qual forma você trabalha o conceito de lúdico com seus alunos?



☰ Parágrafo ▾

Texto de resposta longa



Obrigatória  ☰

## Anexo A

# Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



### CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

**Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 101-2024 – Protocolo 83-2024**

**Proposta: SGOC 517254**

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

#### **Identificação:**

**Título:** "Repensando o ensino de história no Curso Normal" (Mestrado Profissional em Ensino de História- PROFHIST da PUC-Rio)

**Autor:** Arthur Pereira Nunes (Mestrando do PROFHIST da PUC-Rio)

**Orientadora:** Patrícia Coelho da Costa (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

**Apresentação:** Pesquisa qualitativa que visa analisar a abordagem do lúdico na formação de professores no Curso Normal, tendo como referência o currículo do Novo Ensino Médio, mais especificamente o Itinerário Formativo do Curso Normal da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro com o foco na disciplina de história. O campo de observação será no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, situado no município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Abrangerá professores e alunos dessa unidade de ensino. Prevê aplicar questionário junto aos alunos na turma do 2o. ano do Curso, oficinas e depois entrevista. Ainda, desenvolverá entrevista com os professores.

**Aspectos éticos:** O projeto, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (professore e aluno) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos pretendidos e os procedimentos a serem seguidos. Garantem o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

**Parecer:** Aprovado.

Rio de Janeiro, 4 de julho de 2024

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos  
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio  
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea – 22451-900  
Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1612/ 3527-1618  
e-mail: [vtac@puc-rio.br](mailto:vtac@puc-rio.br)