

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.115

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO: POSSIBILIDADES PELAS CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NAS ESCOLAS

Nair Correia Salgado de Azevedo¹

RESUMO

O Estágio Supervisionado sempre foi visto como um espaço significativo no processo de construção da profissionalidade docente. Trata-se de um momento em que os futuros professores percebem questões relacionadas às práticas pedagógicas e outras relações ocorridas no chão da escola. Essa pesquisa teve como objetivo, refletir sobre a importância do Estágio Supervisionado enquanto *locus* de compreensão sobre a importância das Culturas Lúdicas Infantis nas escolas, relacionadas ao processo de formação inicial docente do licenciando em Pedagogia. Caracterizada como uma pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, teve como proposta realizar um levantamento de dados sobre pesquisas publicadas entre os anos de 2020 e 2025 na Plataforma Sucupira usando os seguintes descritores: “estágio supervisionado na pedagogia”; “estágio supervisionado e pedagogia lúdica”; “estágio supervisionado e brincadeiras”; “estágio supervisionado e jogo nos anos iniciais do ensino fundamental”; “estágio supervisionado na pedagogia e cultura lúdica”. Os resultados mostraram que as discussões que relacionaram a Pedagogia com a Cultura Lúdica ou com o Estágio Supervisionado possuem mais de cem publicações. Entretanto, quando associados de forma mais específica os termos “Estágio Supervisionado” com “cultura lúdica”, “brinca-

1 Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Campus de Presidente Prudente.

deiras”, “jogos” e “pedagogia lúdica”, esse número se reduz a nove pesquisas. Esses dados nos permite inferir que há uma escassez de estudos que contemplem as Culturas Lúdicas pela ótica do Estágio Supervisionado, o que indica a necessidade de mais reflexões e ações para que o processo de formação de professores para a Educação Básica incorpore as Culturas Lúdicas enquanto elementos importantes para a aprendizagem. É oportuno mencionar que, embora existam poucas pesquisas que façam essa análise mais específica, os dados também mostram que diversas Licenciaturas também se interessam pela temática (mesmo que discretamente), o que implica em um interesse sobre a temática enquanto recurso pedagógico e para a formação de professores de várias áreas.

Palavras-chave: Educação. Estágio Supervisionado. Culturas Lúdicas Infantis. Formação de Professores. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

O trabalho no ensino superior envolve saberes complexos e o que tenho presenciado em minha trajetória profissional é que os discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia compartilham, em seu processo de formação, muitas inseguranças sobre as práticas que precisarão obter para serem bons professores. Percebo também que essas incertezas e dúvidas começam a ser esclarecidas em um momento essencial para a formação dos futuros professores: as vivências ocorridas no estágio, uma disciplina obrigatória e dotada de um caráter formativo importante, especialmente relacionado às práticas pedagógicas e à construção de saberes ocorridos no chão da escola.

Há pouco tempo, conversando com alunos de um curso de Pedagogia em que atuava, eles mencionaram a questão de que durante o estágio, puderam perceber em muitos momentos o *locus* do trabalho pedagógico e já conseguiam identificar, segundo percepções pessoais e de formação inicial já recebidas, uma identificação com a profissão docente. Nessa conversa informal, mas muito rica, os alunos comentaram que é muito bom perceber nesses momentos como ocorre o ensino, como são as crianças da Educação Básica, como os professores lidam com alguns conflitos, como identificam alunos com dificuldades de aprendizagem, como praticam a inclusão, como percebem o processo de ensino e aprendizagem em salas de “Educação de Jovens e Adultos”, entre outros.

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior” (Brasil, 2015) mencionam que o estágio, além de ser uma atividade obrigatória, deve ser específica e articulada com a prática de outras atividades acadêmicas. Entre os conhecimentos teóricos e práticos mencionados pelo referido documento, encontramos a execução de atividades nos espaços formativos pela participação do discente em momentos de planejamento nas escolas, bem como desenvolver, executar e acompanhar práticas avaliativas com diferentes estratégias e recursos didático-pedagógicos.

Essas ações serão muito importantes para o rompimento da visão “praticista” do estágio, fazendo com que o aluno saia do tradicional “estágio de observação” - essa modalidade é relevante, mas o que as pesquisas realizadas por Pimenta (2012) demonstram é que em alguns contextos o estágio se reduz apenas à “observação” e é de suma importância que essa atividade avance para a participação e reflexão das práticas vivenciadas no estágio.

Como é perceptível até aqui, o estágio é um excelente *lócus* para que os futuros professores percebam essas questões, pois eles possibilitam ao estagiário a oportunidade de observar, planejar, presenciar metodologias de ensino em sua execução e, por fim, participar de processos avaliativos.

Já com relação às Culturas Lúdicas Infantis², existem discussões bastante específicas realizadas durante a formação docente, como o cerceamento do jogar e brincar em muitos contextos escolares, a exigência da imobilidade durante o período das aulas, o entendimento do lúdico comopositor ao que é “sério”, a falsa premissa de que o jogo e a brincadeira atrapalham o processo de ensino e aprendizagem nas escolas e que a ludicidade é considerada “menos importante” quando comparada a outros conteúdos. Tais afirmativas, no entanto, estão na contramão do que muitos estudos já confirmaram: enquanto jogam e brincam, as crianças desenvolvem estruturas cognitivas importantes que usarão para a aprendizagem de conteúdos diversos, como os conteúdos científicos e sociais (Azevedo, 2022).

Sendo assim, mesmo com o reconhecimento ao longo do tempo de sua importância, as Culturas Lúdicas Infantis lutam por encontrar um espaço de reconhecimento em muitos contextos escolares e algumas

2 Segundo Brougère (2010) o conceito de “cultura lúdica” pode ser definido, antes de tudo, como um conjunto de procedimentos que tornam as práticas lúdicas como o jogo e a brincadeira, possíveis de ocorrer. Além disso, implica compreender que para a existência de uma cultura lúdica é preciso haver um conjunto de regras e significações típicas do contexto lúdico que o participante adquire e domina. Sendo assim, dispor de uma cultura lúdica é dispor de referências que permitem interpretar, por exemplo, que um jogo ou uma brincadeira são atividades relevantes, o que para outras pessoas podem não ser.

indagações ainda persistem: porque elas são tão proibidas em um local em que deveriam ocorrer com mais frequência (a escola)?

Outra questão que paira no ar a esse respeito, faz menção sobre a dificuldade que muitos professores têm em propiciar esses momentos por diversos motivos, entre eles, a deficitária formação inicial docente - a reclamação é de que tiveram poucas aulas nos cursos de Pedagogia que contemplassem jogos e brincadeiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que tal função deveria ser atribuída aos professores de Educação Física que, *a priori*, teriam uma formação mais adequada para trabalhar nesse sentido (Azevedo, 2022).

Por outro lado, existe também uma dificuldade em reconhecer as especificidades das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, planejar atividades lúdicas que contemplem suas necessidades. A própria área da Educação Física tem, em sua história na Educação brasileira, muitas dificuldades com relação à sua identidade própria e como vemos em Betti (2009), durante muito tempo sequer contemplou os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Freire (1989), assim como Vygotsky (1991), Sarmiento (2004) e Brougère (1998) ressaltam que a base de desenvolvimento das crianças, sobretudo na idade que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental, são pautados em dois elementos que estão diretamente ligados ao termo ludicidade: o jogo e a brincadeira.

Para Vygotsky (1991) a brincadeira, do conjunto de atividades que a criança realiza, é aquela que está entre as mais importantes influências na formação psíquica e no desenvolvimento da personalidade infantil. No mesmo sentido, Sarmiento (2004), realizando discussões na área da Sociologia da Infância, destaca que a ludicidade é um eixo identificador das culturas infantis e uma condição fundamental para a aprendizagem da sociabilidade e para o conhecimento de si e do mundo.

Portanto, resta-nos nesse momento a seguinte reflexão: o que é ser criança atualmente nos contextos escolares? O problema está na criança ou na forma como propomos algumas atividades a elas? Porque presen-

ciamos, em muitos momentos, uma aversão ao movimento dentro de muitas instituições escolares?

Essas são algumas questões relacionadas aos conteúdos e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem que as Culturas Lúdicas Infantis propõem à formação de Professores da Educação Básica nos dias atuais. Entretanto, devido a inúmeros fatores, que vai desde aspectos históricos da educação pública, às políticas educacionais, ao tratamento financeiro dado à Educação Básica, aos aspectos da cultura (sejam nacionais ou regionais), às formas de estrutura e gestão das escolas, bem como a formação dos gestores, é possível inferir que as discussões sobre essa e outras temáticas igualmente relevantes, podem, em alguns momentos, terem sido debatidas de forma superficial (Gatti, 2010).

A formação que o professor absorve irá fazer dele o profissional em sala por meio de suas ações pedagógicas, e é a partir daí que o aperfeiçoamento se inicia, pois o processo de formação é acompanhado por um planejamento em que o professor desenvolverá uma formação de qualidade. “Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.” (Fusari *apud* Pimenta, 1999, p.16).

Segundo Pimenta (1999), é preciso pensar a formação dos professores como um projeto único envolvendo a formação inicial e a formação em serviço. Desse modo, trata-se de um duplo processo: o de autoformação dos professores, com base na reelaboração constante dos saberes realizado na prática e confrontados com as experiências vividas no contexto escolar, e o de formação nas instituições escolares em que atuam.

Diante do que foi discutido até aqui, esse trabalho parte do pressuposto de que é possível considerar que a temática das Culturas Lúdicas Infantis na formação de professores para a Educação Básica deve ser alvo de discussões, visto que, também por meio delas, o potencial de aprendizagem pode ser desenvolvido na criança.

Como justificativa, o primeiro ponto a ser destacado é que a temática dessa pesquisa contribui significativamente para a produção de conhecimento. Apenas para exemplificar, em uma busca preliminar no Banco de Dados da CAPES realizada em março de 2024, usando os descritores “Estágio Supervisionado e Culturas Lúdicas”, encontrou-se apenas duas pesquisas realizadas entre os anos de 2020 e 2024 que objetivavam uma investigação sobre o tema.

Isso permite o entendimento de que há uma necessidade da execução de mais pesquisas que contemplem uma discussão a respeito do Estágio Supervisionado enquanto *lócus* para reflexão e observação sobre as Culturas Lúdicas Infantis no contexto escolar. Um mapeamento detalhado das pesquisas já publicadas na mesma plataforma (e que será detalhado mais adiante) também contribui para que essa afirmação ganhe credibilidade.

O segundo ponto é que, ao ampliarmos a discussão analisando apenas o termo “Culturas Lúdicas Infantis” de forma mais geral, é perceptível a publicação de muitas pesquisas sobre a temática³ que mostram a visão de outros grupos de participantes, como dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, das crianças e dos adolescentes, por exemplo. No entanto, são poucos que demonstram o ponto de vista do estagiário dos cursos de Licenciatura em Pedagogia sobre a temática e quais fatores podem se tornar relevantes para que esta atue, de forma mais sistemática e reflexiva, em seu processo de formação docente.

Partindo desses pressupostos, o objetivo dessa pesquisa é refletir sobre a importância do Estágio Supervisionado enquanto *lócus* de compreensão sobre a importância das Culturas Lúdicas Infantis nas escolas, relacionadas ao processo de formação do licenciando em Pedagogia, partindo do levantamento de dados sobre pesquisas publicadas entre os anos de 2020 e 2025 na Plataforma Sucupira usando os seguintes descritores: “*estágio supervisionado na pedagogia*”; “*estágio supervisionado*

3 Em busca realizada no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES em outubro de 2025, foram encontradas 29 pesquisas usando apenas os descritores “Culturas Lúdicas Infantis” considerando publicações entre 2020 e 2025.

e *pedagogia lúdica*"; *estágio supervisionado e brincadeiras*"; *estágio supervisionado e jogo nos anos iniciais do ensino fundamental*"; *estágio supervisionado na pedagogia e cultura lúdica*".

METODOLOGIA

Essa pesquisa usou da abordagem qualitativa, sendo caracterizada também como uma pesquisa de cunho bibliográfico cuja principal característica é a busca dos dados em materiais já disponíveis, como os artigos de periódicos, livros e pesquisas já publicadas (Gil, 2002).

No caso dessa pesquisa, ocorreu uma investigação sobre a temática em obras clássicas, assim como uma análise de pesquisas realizadas entre os anos de 2020 e 2025 publicadas no Catálogo de Dissertações e Teses da "Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior" - CAPES, utilizando os descritores *"Estágio Supervisionado na Pedagogia"*, *"Estágio Supervisionado e Pedagogia lúdica"*, *"Estágio Supervisionado e brincadeiras"*, *"Estágio Supervisionado e jogo nos anos iniciais do ensino fundamental"* e *"Estágio Supervisionado na Pedagogia e cultura lúdica"*. A intenção foi mapear as pesquisas já realizadas para que a análise pudesse ocorrer de forma mais objetiva, facilitando o processo de triangulação dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira fase de coleta dos dados contemplou a busca por pesquisas do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e constatou-se que, para os descritores *"Estágio Supervisionado na Pedagogia"*⁴, *aparecem 54 pesquisas realizadas entre os anos de 2020 e 2025*⁵. Considerando a mesma análise temporal, quando os descritores são *"Estágio Supervi-*

4 Área de conhecimento "Educação"; Área Avaliação "Educação" e Área Concentração "Educação".

5 Coleta de dados realizada em junho de 2025.

sionado e Pedagogia lúdica”, aparecem 5 estudos publicados; para os descritores “*Estágio Supervisionado e brincadeiras*” ocorrem 3 resultados; com os descritores “*Estágio Supervisionado na Pedagogia e cultura lúdica*” são 2 publicações e, por fim, com os descritores “*Estágio Supervisionado e jogo nos anos iniciais do ensino fundamental*” aparece apenas 1 resultado.

Como critério de inclusão/exclusão, foi considerado apenas o uso de dados advindos de pesquisas realizadas em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Dos 54 resultados referentes aos descritores “*Estágio Supervisionado na Pedagogia*”, foram encontradas 27 pesquisas em outras Licenciaturas, sendo elas: Educação Física, Letras, Matemática, Química, Geografia, Música, Ciências Biológicas e Artes Visuais. Outras 2 pesquisas, realizadas no curso de Enfermagem, também foram excluídas, visto que não tinham qualquer relação com a temática a ser investigada por esse escopo.

Gráfico 1 - Pesquisas realizadas com os descritores “Estágio Supervisionado da Pedagogia”



Fonte: Elaborado pela autora

Restaram 25 pesquisas e que, para uma análise mais objetiva, foram categorizadas em uma tabela de acordo com os “conceitos-chave” (temáticas predominantes) de cada estudo:

Tabela 1 - Pesquisas sobre “Estágio Supervisionado na Pedagogia” (2020-2025) publicadas no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES de acordo com seus conceitos-chave

Conceitos-chave	Quantidade de estudos
Estágio Supervisionado e a formação docente para os anos iniciais da Educação Básica	9
Estágio Supervisionado e narrativas biográficas	2
Estágio Supervisionado e a relação entre Teoria e Prática	2
Estágio Supervisionado e a educação musical	2
Estágio Supervisionado e o ensino da Língua Portuguesa e/ou Alfabetização	2
Estágio Supervisionado e currículo	1
Estágio Supervisionado pela perspectiva de Paulo Freire	1
Estágio Supervisionado e a Educação Inclusiva	1
Estágio Supervisionado e a Leitura Literária	1
Estágio Supervisionado e as vozes dos estagiários	1
Estágio Supervisionado e sua relação com ações universitárias extensionistas	1
Estágio Supervisionado e a “Educação de Jovens e Adultos” (EJA)	1
Estágio Supervisionado e o uso de tecnologias	1

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação aos descritores “*Estágio Supervisionado e Pedagogia Lúdica*”, “*Estágio Supervisionado e brincadeiras*”, “*Estágio Supervisionado na pedagogia e cultura lúdica*” e “*Estágio Supervisionado e jogo nos anos iniciais do ensino fundamental*”, 11 estudos aparecem no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, sendo apenas 1 deles realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia, estando os demais distribuídos entre outras Licenciaturas, como a Matemática, Dança, Letras/Inglês, Ciências Sociais, Música e Educação Física (sendo essa última a que mais têm publicações).

Tabela 2 - Quantidade de estudos organizados segundo as Licenciaturas e descritores

Descritores	Licenciatura	Quantidade de estudos
Estágio Supervisionado e Pedagogia Lúdica	Matemática	1
	Dança	1
	Letras e Inglês	1
	Ciências Sociais	1
	Pedagogia	1

Descritores	Licenciatura	Quantidade de estudos
Estágio Supervisionado e Brincadeiras	Educação Física	2
	Dança	1
Estágio Supervisionado na Pedagogia e cultura Lúdica	Educação Física	1
	Música	1
Estágio Supervisionado e jogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Pedagogia	1

Fonte: Elaborado pela autora

Não é possível iniciar as discussões dos resultados obtidos sem mencionar a visível escassez de pesquisas sobre a temática. Encontrar apenas 1 estudo relacionando o Estágio Supervisionado às Culturas Lúdicas foi, de certa forma, surpreendente, visto que há tempos autores clássicos como Vygotsky (1991) e Piaget (1975) são alvos de muitas discussões e suas teorias têm convencido a muitos profissionais da Educação sobre a importância da ludicidade para o processo de desenvolvimento infantil em várias áreas.

Piaget (1975, *apud* Azevedo 2022) por meio de sua teoria, conhecida também como “Epistemologia Genética”, classifica os jogos ou brincadeiras basicamente em quatro tipos: de Exercícios (observável em crianças de 0 a 2 anos), de Símbolo (observável em crianças de 2 a 7 anos), de Regras (tem seu início percebido em crianças de 7 a 11 anos) e de Construção (observável por toda a vida a partir dos 2 anos de idade). Cada tipo de jogo (exceto o jogo de Construção)⁶ está diretamente relacionado a uma das três fases de desenvolvimento infantil - “Sensório-motor”, “Operatório-concreto” e “Operatório-formal”, fases essas que, segundo esse autor, se desenvolvem por meio do processo de maturação biológica.

Para Piaget (1975 *apud* Azevedo, 2022), esses jogos, dentro de suas principais características e segundo cada processo de desenvolvimento, irá contribuir para que a criança avance em seu desenvolvimento, visto que para tentar executar o que se planejou nesses momentos, a criança

6 O Jogo de Construção possui características que podem surgir tanto do jogo de Símbolo quanto do jogo de Regras: ele não surge entre uma fase e outra do desenvolvimento, mas se encaixa num “entre caminho” desses dois tipos de jogos.

pode antecipar-se para a tomada de decisões, definir algumas atitudes e até prever alguns eventos. Isso, sem nos esquecermos de que toda essa ação é executada nos campos do pensamento, da motricidade, do simbolismo e da ação.

Já para Vygotsky (1991), conhecido por ser o autor da “Teoria Histórico-Cultural”, há discordâncias em relação às ideias promovidas pela “Epistemologia Genética”, visto que para ele a aprendizagem da criança começa muito antes dela ir à escola, ou seja, tem seu início em seu meio social. Isso implica compreender que existe uma história anterior desse ser e que é preciso ser considerada pelo processo educacional “não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (Vigotskii, 1988, p. 110).

Partindo desse pressuposto, Vygotsky (1991) expõe sua abordagem para compreender o processo de desenvolvimento infantil: o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP). Para o autor, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o dia em que a criança nasce e, por sua vez, o aprendizado infantil é “não sistematizado” (processo mais simples de aprendizado) enquanto que o aprendizado escolar é “sistematizado” (processo que propõe conteúdos de fundamentação científica).

Sendo assim, partindo de estudos e testes psicológicos realizados com crianças, Vygotsky (1991) percebeu que era preciso dar atenção ao fato de que aquilo que as crianças conseguiam realizar com a ajuda dos outros poderia ser um indicativo para sabermos o que ela já consegue realizar sozinha, ou seja, poderia nos auxiliar a compreender como ocorre o desenvolvimento mental das crianças, partindo de como e com qual grau de dificuldade elas resolvem problemas.

Esse nível de conhecimento já dominado e que, portanto, define as funções mentais já aprendidas pela criança, Vygotsky (1991) denomina de “nível de desenvolvimento real”, enquanto que, aquele conhecimento

no qual a criança ainda não assimilou e, portanto, ainda precisa da ajuda de alguém mais experiente para que se concretize, denomina de “nível de desenvolvimento potencial”.

A ZDP seria a região entre esses dois níveis, ou seja, a distância entre o que a criança já sabe fazer (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela ainda não aprendeu a realizar de forma autônoma (nível de desenvolvimento potencial), ou resumidamente, “a Zona de Desenvolvimento Proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1991, p. 98).

A relação entre o conceito de “ZDP”, o jogo e a brincadeira no processo de desenvolvimento mental da criança pode ser compreendida pela afirmativa de que ambos oferecem ampla estrutura para as mudanças das necessidades da consciência - a ação imaginativa cria intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real (Vygotsky, 1991). Então, é possível inferir que, ao brincar, a criança está sujeita a uma atividade condutora de aprendizagens futuras, pois durante a brincadeira a criança consegue ser maior do que é e realizar ações nas quais não conseguiria fazer na realidade.

Partindo dessa breve síntese dessas duas teorias clássicas para a Educação, é possível perceber que, mesmo com vertentes teóricas diferentes, Vygotsky (1991) e Piaget (1975) influenciaram o desenvolvimento de muitas pesquisas sobre a ludicidade em nosso país ao longo das últimas décadas⁷ e identificar que poucas delas relacionam o Estágio Supervisionado na Licenciatura em Pedagogia às Culturas Lúdicas no contexto escolar, me permite inferir que há outras temáticas em evidência, como a aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática, por exemplo.

Em hipótese alguma deve-se menosprezar as áreas da Língua Portuguesa e da Matemática - muito pelo contrário, pois dos 11 estudos

7 No Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, entre os anos de 2005 e 2025, há 178 estudos relacionando os descritores “Vygotsky e ludicidade” e 85 relacionando “Piaget e ludicidade”.

diretamente ligados ao Estágio Supervisionado e às Culturas Lúdicas no contexto escolar, 10 deles são de outras Licenciaturas, o que permite concluir que há outros cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental demonstrando mais interesse em pesquisar a temática. Entretanto, também não podemos ignorar outro contexto que pode influenciar a escolha por temáticas que contemplam algumas áreas em detrimento de outras: as pressões exercidas pela lógica neoliberal e que tem sido presente nos contextos escolares, como por exemplo, a imposição de uma “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) elaborada, em sua maioria, por representantes de instituições mercadológicas.

Tal situação já foi alertada por diversos autores, como Cury, Reis e Zanardi (2018), quando mencionam que a BNCC trata os professores como se eles não soubessem o que cada estudante necessita para evoluir em cada ciclo de aprendizagem (tal documento, na visão dos autores, mais parece um manual de conhecimentos aos professores do que um projeto curricular para avanço do desenvolvimento escolar dos alunos e alunas) e que ela desconsidera muitos aspectos de todas as áreas do conhecimento ao priorizar algumas em detrimento de outras - e, mesmo “priorizando” algumas áreas, o conhecimento oferecido ainda é raso e simplista, objetivando muito mais um controle de formação de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho por uma educação tecnicista do que uma educação crítica e de qualidade em si.

Dessa forma, o pouco interesse por pesquisas que relacionam a formação docente com as Culturas Lúdicas nos contextos escolares, especialmente por meio de espaços como o Estágio Supervisionado, pode ser um reflexo da pressão exercida pela lógica neoliberal em cima das escolas, já que essa mesma lógica tende a secundarizar questões relacionadas ao lúdico, o que pode ser percebido pelo próprio lugar atribuído a essa área dentro da BNCC: uma área “anexa” às outras.

Somado a isso, há outra problemática também a ser debatida: a falta de reconhecimento do estágio enquanto uma atividade formativa importante para a formação do futuro professor. A exemplo disso, é possível

citar as mudanças nas políticas de formação de professores ocorridas nos últimos tempos, como a atual Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024) que dá margem para interpretar o Estágio Supervisionado como uma espécie isolada do “aprender a aprender”, visto que tal resolução contempla objetivos de políticas neoliberais, como por exemplo, cumprir com a efetividade das Diretrizes da “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) formando trabalhadores que atendam aos requisitos mínimos do mercado e não, necessariamente, formar pessoas conscientes de seu papel na sociedade.

Além disso, ao mencionar em seu Capítulo III (que trata do perfil do egresso dos cursos de Licenciaturas), mais especificamente no artigo 7º (item XVI) que o estágio deve ser realizado “(...) com a colaboração de professores supervisores das instituições de Educação Básica, em cooperação com os docentes das IES” (Brasil, 2024), ela pouco define qual o tipo de cooperação deve ocorrer, principalmente pelos professores das Instituições de Ensino Superior.

O que temos visto pelo Brasil é que muitas instituições públicas nem consideram a carga horária enquanto disciplina para atribuição aos professores que atuam nas Licenciaturas, e quando são atribuídas, considera-se apenas a carga horária teórica, deixando-se de lado a carga horária destinada à *práxis*. Sendo assim, podem ocorrer situações problemáticas, como por exemplo, casos em que os professores de IES optam por não atuar no Estágio Supervisionado por “não contar carga horária como disciplina em seus portfólios” e, assim, sobraria para professores temporários assumirem tais componentes.

Dessa forma, o Estágio Supervisionado teria sempre uma rotatividade grande de professores que o assumem enquanto componente curricular, visto que muitas vezes um professor efetivo da IES e com mais experiência na formação de professores não se sentiria atraído para assumi-lo. Isso é recorrente em muitas instituições públicas em todos os estados de nosso país e nos diz muito sobre a visão que as universidades (especialmente as

públicas) têm do Estágio Supervisionado: uma atividade “menos importante” ou, uma atividade meramente “burocrática”.

Por outro lado, também é preciso entender o comportamento resistente de muitos professores efetivos ao assumir esse componente: assumir vários estágios para completar uma carga horária mínima de ensino exigida pelas instituições causa um sucateamento da formação docente, visto que o professor que se dispõe a assumir os Estágios supervisionados, assim o fará com turmas numerosas, mesmo que só atue com a parte teórica. Seria ideal que esse componente fosse visto como uma *disciplina* em sua essência, ou seja, considerando-se a carga horária total e com estímulos ao docente que assumisse o Estágio Supervisionado enquanto atividade relevante. Não reconhecer a carga horária total ao docente que se propõe a trabalhar com os estágios, só contribui para a perpetuação da visão simplista que tem sido erroneamente atribuída a essa atividade tão importante para a formação inicial docente.

O risco que se corre é de que o Estágio Supervisionado permaneça como um “anexo”, em que os estudantes, infelizmente, não possuem muitas orientações de professores mais experientes (professores esses que são capazes de articular a formação docente “dentro da profissão”, defendida por muitos estudiosos como António Nóvoa para articular sua aprendizagem sobre o que é “ser professor”⁸) e passem a “aprender a aprender” de forma simplista.

Todas essas situações mencionadas podem ser consideradas fatores de dificuldades relevantes em relação à formação docente como um todo e, partindo de tudo o que foi exposto, é possível inferir devido a esse conjunto de motivos, que há influência também em relação ao grau de interesse que se pode ter à produção de pesquisas que contemplem as temáticas “Estágio Supervisionado e as Culturas Lúdicas Infantis”.

Retornando nossa discussão a respeito dos dados coletados, sobre a única pesquisa selecionada no Catálogo de Dissertações e Teses da

8 Entrevista dada a Maria Lúcia Resende Lomba e Luciano Mendes Faria Filho (2022).

CAPES, trata-se de um estudo interessante para a área da Educação, pois além de envolver o Estágio Supervisionado com as Culturas Lúdicas, também discute outra necessidade urgente: a inserção do “letramento digital”. Com objetivo de sintetizar a apresentação do estudo selecionado, as informações descritivas, assim como os objetivos e outros detalhes, estão organizadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Seleção das pesquisas no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES (2020-2025)

Autora e Ano de Publicação	Tipo de Pesquisa e Instituição	Objetivos (Retirada na íntegra do Resumo da Pesquisa)	Resultados (Retirada na íntegra do Resumo da Pesquisa)
Rafaela Aparecida Ribeiro Zielinski (2023)	Dissertação Universidade Pitágoras UnoparAnhanguera	O objetivo geral desta pesquisa é apresentar e descrever jogos e/ou aplicativos on-line e gratuitos, voltados para a criança na fase da alfabetização, a fim de elaborar uma proposta de exploração dos letramentos digitais, a ser indicada como subsídio pedagógico, para o estudante de graduação em Pedagogia, na modalidade Ensino a Distância (EaD), durante o Estágio Curricular Obrigatório.	Os resultados evidenciaram a presença de diversos aplicativos no mercado, que podem ser explorados nas práticas de estágio, repletos de potencialidades a serem utilizadas para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. Com isso, concluiu-se que diante da dificuldade encontrada pelos estagiários do curso de pedagogia na aplicabilidade das metodologias para efetivar a construção de conhecimento dos seus alunos, a utilização dos aplicativos apresentados tende a facilitar a prática docente durante o estágio e auxiliam no desenvolvimento de novas atividades que dialoguem com a realidade digital dos alunos.

Fonte: Zielinski (2023)

Em tempos em que o surgimento de Leis, Decretos, entre outras normativas que contemplam a proibição de dispositivos eletrônicos no ambiente escolar são realizadas sem aparente preocupação com uma proposta de educação midiática a médio e longo prazo, Zielinski (2023)

traz os aplicativos *online* e gratuitos como um atraente recurso pedagógico capaz de proporcionar uma alfabetização mais lúdica.

O referido estudo apresenta algumas fragilidades, como por exemplo, o fato de a pesquisa ter sido realizada com estudantes de um curso de Licenciatura em Pedagogia no formato “Educação a Distância”. Alvo de muitas críticas, a modalidade EAD passa atualmente por ajustes, objetivando a melhora da qualidade desses cursos e carece de mais discussões sobre essa problemática. Visto por alguns como uma forma de democratizar o acesso ao ensino superior por meio da inovação tecnológica, outros resistem por diversos fatores, como o preconceito e as dificuldades em lidar com as especificidades das “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação” (TDIC). Nesse caso, é bastante comum a ideia de que essa modalidade não seja considerada ideal para a promoção de uma formação profissional de qualidade (Pareschi; Mill, 2024).

Segundo Pareschi e Mill (2024) o avanço da EAD pode contribuir para que resistências e preconceitos, sejam eles de ordem institucional, organizacional ou social, diminuam. Entretanto, as muitas contradições envolvendo essa modalidade (resultantes da dicotomia entre a EAD e a presencial), podem acentuar essa resistência, especialmente se considerarmos também as dificuldades que os indivíduos possuem frente a novidades, principalmente as tecnológicas.

A própria autora do estudo identificado nesta fase de coleta dos dados (Zielinski, 2023) menciona de forma reflexiva que, considerar aplicativos digitais como uma proposta de intervenção para a alfabetização durante o Estágio Supervisionado dos estudantes de Pedagogia, mesmo sendo esses materiais considerados populares e estando facilmente disponíveis, não garantem uma aceitação de sua aplicabilidade, visto que ainda existem muitas dificuldades (por parte dos estagiários) em pensar sobre a utilização desses recursos como uma proposta alfabetizadora digital e lúdica.

Como pontos positivos, Zileinski (2023) aponta que a utilização de jogos acentua o interesse das crianças pelos conteúdos a serem trabalha-

dos e se eles estiverem associados às tecnologias e dispositivos digitais, como os celulares, tablets, computadores, entre outros, isso é ainda mais acentuado, visto que a maioria dos estudantes já são familiarizados com tais recursos.

Resta, então, buscar a ampliação do interesse por mais pesquisas que envolvam a articulação entre o Estágio Supervisionado e as Culturas Lúdicas Infantis no contexto escolar, sejam elas contemplando o viés tecnológico por meio de dispositivos eletrônicos, ou pelo viés popular cuja principal materialização ocorre pelos jogos e brincadeiras de origem folclórica, passadas de geração a geração. Afinal, tanto o espaço digital, quanto o espaço não digital, são passíveis para que as Culturas Lúdicas ocorram, visto que elas não se prendem a fronteiras reais ou virtuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ser uma temática bastante estudada, o Estágio Supervisionado na formação docente ainda enfrenta o desafio de ser investigado em associação a outras questões, como as Culturas Lúdicas Infantis no contexto escolar, por exemplo. Isso se refere tanto à formação docente quanto à aprendizagem das crianças, visto que muitos estudos atestam que o contato com elementos das Culturas Lúdicas promovem aprendizagens cognitivas e sociais que serão usadas para a aquisição de novos conhecimentos, e que não estão restritos aos momentos de brincadeiras, mas são usadas para aprender qualquer outro conteúdo aprimorado pela escola.

Dessa forma, é preciso que novas pesquisas surjam, especialmente nas Licenciaturas em Pedagogia (pois aparentemente, outras Licenciaturas estão mais engajadas nas pesquisas que envolvem essa temática) e usem desses contextos para que possamos investigar mais profundamente a contribuição das Culturas Lúdicas Infantis como recurso pedagógico para a formação docente e para a aprendizagem das crianças, especialmente nas escolas públicas.

Também é preciso considerar que o aparente desinteresse pela realização de pesquisas que envolvem o “Estágio Supervisionado” articulado com as Culturas Lúdicas Infantis pode ser resultante da falta de reconhecimento dessas áreas: o Estágio Supervisionado, não é reconhecido enquanto “disciplina” por muitas universidades e, portanto, isso é uma demonstração da falta de interesse por esse componente importante para a formação inicial docente; ao mesmo tempo, as Culturas Lúdicas Infantis são cerceadas, pois também não são reconhecidas como elementos de aprendizagem importante para o desenvolvimento das crianças, já que elas são consideradas “inimigas” da ordem e do controle que os sistemas neoliberais implantados nas atuais políticas educacionais tanto almejam.

Partindo desse contexto, me atrevo a dizer que a luta (por reconhecimento dentro dos cursos de formação de professores) e a resistência (em continuar a brincar e jogar em no ambiente hostil que a escola trem se tornado) parece ser nosso plano atual. Que possamos também lembrar de nossas infâncias e acatar o conselho de Gonzaguinha ao ficar “... com a pureza da resposta das crianças”.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, N. C. S. **Culturas Lúdicas Infantis na escola:** entre a proibição e a criação. Curitiba: CRV, 2022.

BETTI, M. **Educação física e sociedade.** A Educação Física na escola brasileira. São Paulo: Hucitec, 2009

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2 de 1º de Julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cur-

dos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**. Dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1989.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, Out./ Dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 06. Ago. 2023.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, NL. M. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v.38, e8822, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm-6Tq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27. Out. 2025.

PARESCHI, C. Z.; MILL, D. Análise crítica e propositiva da institucionalização da Educação a Distância no Brasil: resistências e preconceitos. **Anais**. Congresso Internancional de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância. 2024. Disponível em: <<https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2770/2795>>. Acesso em: 27. Out. 2025.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In:

PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (Orgs). **Crianças e miúdos**:

perspectivas sociológicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004, p. 9-34.

VIGOTSKII, L. S.; Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-118.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZIELINSKI, R. A. R. **Aplicativos nas Séries Iniciais**: uma proposta de inserção da adoção de aplicativos na prática do estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2023.