



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

***LUDUS* DOCENTE:**  
**O BRINCAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**SALVADOR**

**2022**

**VITOR RAFAEL DOS SANTOS RIBEIRO**

***LUDUS DOCENTE:***  
**O BRINCAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, apresentado ao colegiado da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Cilene Nascimento Canda

**SALVADOR**  
**2022**

RIBEIRO, Vitor Rafael dos Santos. **LUDUS DOCENTE: O BRINCAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

## **LUDUS DOCENTE: O BRINCAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

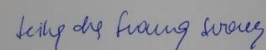
Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em 06 de dezembro de 2022

### **Banca examinadora**



Dra. Cilene Nascimento Canda  
Orientadora Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Dra. Leila da Franca Soares  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Dra. Verônica Domingues Almeida  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Dedico este trabalho a meus familiares e amigos, pelo apoio, a minha companheira, por sempre lembrar a cada dia o lúdico em mim, como também aos leitores, pesquisadores e entusiastas na área da Ludicidade, para que esta possa estar cada vez mais presente na formação humana.

## **AGRADECIMENTOS**

O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, é mais do que um mero avaliativo ao concluir um curso, mas é resultado de várias mãos que me permitiram chegar até esse momento. E, nessa partilha com esses indivíduos, motivou o surgimento dessa pesquisa e alimentou minhas investigações e os saberes que hoje desenvolvi. A caminhada do professor é formada por diversas mãos.

Dessa forma, agradeço primeiramente a Deus, que sempre me sustentou nessa caminhada e possibilitou não apenas aprendizados, mas encontros e partilhas. Aos meus pais, Avanilson e Fátima, que sempre foram a minha base para que eu pudesse chegar até a universidade e construir diversas relações. Seus ensinamentos morais e educacionais, serviram de exemplo para moldar o meu eu de hoje e ser um professor diferente ante a realidade.

À minha companheira de vida e namorada, Gisele, que nessa caminhada muito me amparou e foi meu ombro amigo em diversos momentos de angústias. Você me sustentou em vários momentos que foram difíceis e marcantes, sempre me acolhendo com amor e me lembrando do quanto tudo que eu realizo é importante. Seu apoio foi fundamental durante minha reta final do curso e nunca soltou a minha mão.

Às minhas colegas de curso, Caroline, Danielle, Diana, Beatriz, Barbara e Fernanda, como também a tantas outras, ficam meus agradecimentos pelas diversas partilhas em campo, pelas risadas de momentos felizes, pelas angústias compartilhadas e pelos diversos ensinamentos que permitiram a construção de diversas ideias. Partilho também com elas a minha luta por uma educação melhor e, sem vocês, nada disso seria possível. Agradeço, pelo acolhimento e envolvimento.

À minha orientadora, professora Cilene Canda, que sempre me provocou a ser um pesquisador melhor a cada dia e me fez crescer em diversas perspectivas profissionais e humanas. Sempre digo que sou um pouquinho de cada professor marcante que passou na minha vida e tive a sorte de ter alguns excelentes professores. Hoje, muitas das minhas pesquisas são inspiradas no seu olhar para a educação.

E as demais pessoas que não estão aqui nesse texto, mas atravessaram minha formação, muito obrigado! Cada um foi essencial nas trocas e partilhas do dia a dia.

O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo.  
Relação, não coisa, entre a consciência, a vivência e as coisas e os eventos.  
O sentido dos gestos. O sentido dos produtos. O sentido do ato de existir.  
Me recuso (sic) a viver num mundo sem sentido.  
Estes anseios/ensaaios são incursões em busca do sentido.  
Por isso o próprio da natureza do sentido: ele não existe nas coisas, tem que ser  
buscado, numa busca que é sua própria fundação.  
Só buscar o sentido faz, realmente, sentido.  
Tirando isso, não tem sentido.  
(Paulo Leminski, Buscando o Sentido, 2012)

## RESUMO

A pesquisa intitulada “Ludus docente: o brincar na formação de professores” versa sobre o contexto da formação lúdica de professores de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação (FACED) Universidade Federal da Bahia (UFBA). Embasado em autores como Luckesi (2014), Brougère (2010), Kishimoto (2002), Fortuna (2018), Aguiar (2021) e Ferreira (2020), a investigação busca entender como a formação lúdica de professores se apresenta no âmbito específico dessa instituição. Nesse contexto de pesquisa, em uma metodologia qualitativa, optou-se pela pesquisa bibliográfica, análise documental e questionários aplicados a estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, com o intuito de levantar informações e dados sobre a realidade da formação lúdica na graduação, tendo como base os estudos e as abordagens teóricas presentes na formação e como essa realidade se apresenta no cotidiano do curso. As vozes dos sujeitos foram significadas e discutidas de acordo com as questões travadas nesta pesquisa: qual a influência do brincar sobre a formação docente? Quais projetos, componentes curriculares e programas de formação incluem a dimensão da ludicidade como experiência de formação? Em complemento à esfera metodológica da pesquisa, foi efetuado o levantamento de documentos legislativos, como meio de refletir e compreender a responsabilidade da universidade para a formação lúdica de professores, uma vez que essa dimensão lúdica, e também sensível, é essencial para a formação de professores e para o consequente trabalho docente, dotada de uma potencialidade enorme para o ensino, por ancorar os saberes desenvolvidos pela atividade lúdica, nas experiências do sujeito e em meios estéticos, sensíveis e críticos oportunizados pela universidade. Este Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia visa contribuir para a produção de reflexões sobre a necessidade de valorização de uma dimensão lúdica da formação docente, repleta de repertórios culturais, linguagens e diversidade na produção de sentidos e significados fundamentais para o exercício docente na Educação Básica.

Palavras-chave: Formação Lúdica; Formação de Professores; Ludicidade e Pedagogia.

## **ABSTRACT**

The research entitled “Teaching ludus: playing in teacher training” deals with the context of playful training of Teachers of the Degree in Pedagogy, at the Faculty of Education (FACED) Federal University of Bahia (UFBA). Based on authors such as Luckesi (2014), Brougère (2010), Kishimoto (2002), Fortuna (2018), Aguiar (2021) and Ferreira (2020), the investigation seeks to understand how the ludic training of teachers is presented in the specific scope of this institution. In this research context, in a qualitative methodology, we opted for bibliographic research, document analysis and questionnaires applied to students of the Licentiate in Pedagogy course, with the aim of gathering information and data about the reality of ludic training in graduation, having as based on the studies and theoretical approaches present in the training and how this reality is presented in the daily life of the course. The voices of the subjects were given meaning and discussed according to the questions addressed in this research: what is the influence of playing on teacher training? Which projects, curriculum components and training programs include the ludicity dimension as a training experience? In addition to the methodological scope of the research, a survey of legislative documents was carried out, as a means of reflecting and understanding the responsibility of the university for the ludic training of teachers, since this ludic dimension, and also sensitive, is essential for the formation of teachers and for the consequent teaching work, endowed with an enormous potential for teaching, by anchoring the knowledge developed by the ludic activity, in the experiences of the subject and in aesthetic, sensitive and critical means provided by the university. This Completion Work of the Degree in Pedagogy aims to contribute to the production of reflections on the need to value a ludic dimension of teacher training, full of cultural repertoires, languages and diversity in the production of fundamental senses and meanings for the teaching practice in the basic education.

**Keywords:** Ludic Training; Teacher training; Ludicity and Pedagogy.



## SUMÁRIO

1.	<b>INTRODUÇÃO</b>	10
2.	<b>O OLHAR SOBRE A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO</b>	17
2.1.	POR QUE LUDICIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE?	17
2.2.	O CAMINHO DA PESQUISA: CARACTERÍSTICAS E ASPECTOS DA INVESTIGAÇÃO	20
2.3.	INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO E COLETA DE DADOS	23
2.4.	A ANÁLISE E QUALIFICAÇÃO DAS VOZES E SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA	25
3.	<b>A LUDICIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE: LACUNAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES</b>	28
3.1.	O QUE É, O QUE É LUDICIDADE?	28
3.2.	O PROFESSOR E A LUDICIDADE: DESAFIOS E SENTIDOS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE LÚDICA NA UNIVERSIDADE	36
4.	<b>OLHARES E SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA: AS VOZES DE GRADUANDOS SOBRE SUA FORMAÇÃO LÚDICA</b>	46
4.1.	A FORMAÇÃO LÚDICA DE PROFESSORES EM PAUTA: INVESTIGAÇÃO SOBRE OS TEÓRICOS	46
4.2.	RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO: VOZES E SENTIDOS DE GRADUANDOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFBA	58
5.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	67
	<b>REFERÊNCIAS</b>	70
	<b>APÊNDICES</b>	74

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso intitulado como “*Ludus* docente: o brincar na formação de professores” busca elucidar questões acerca da ludicidade na formação de professores. Para tanto, foi analisado o conceito de ludicidade, entendido como um campo de pesquisa fundamental para a formação inicial de professores, especificamente no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Buscamos analisar toda a dinâmica em que a ludicidade se apresenta na formação para a docência, no curso citado, perpassando pelo referencial teórico de base de formação e de ludicidade, constituindo, assim, o enfoque da responsabilidade da universidade na formação lúdica dos futuros professores.

Mesmo diante de um campo vasto no debate sobre a relevância da ludicidade para a formação de crianças, a hegemonia dessas discussões tende a se desviar de pesquisas que busquem entender a interlocução do lúdico com a formação dos professores. Na abordagem da ludicidade dentro da universidade, o debate sobre a responsabilidade de formar os licenciandos para atuar de maneira lúdica é marcada por esquecimentos de sua implicação para a formação de pedagogos/as, visto que:

[...] identificamos restrições à criança e a processos de didatizações com a utilização de jogos, brincadeiras, brinquedos e outros artifícios que podem ser denominados como lúdico. Na verdade, há muitos caminhos que tentam descrever e reintegrar saberes sobre o lúdico, mas apostamos que a sua potência está interligada com a vivência. Logo, professores antes de conceituar o que seja lúdico devem vivenciar a sua plenitude no espaço de formação. Isto também está correlacionado com o fazer pedagógico e com a objetividade daqueles que formam professores. Se desejamos que a temática do lúdico seja investigada em sua complexidade, em sua dialeticidade nos processos educativos, enquanto docentes devemos romper as implicações somente à infância e aos objetos lúdicos. Fica uma reflexão: escrever não estaria relacionado à dimensão do lúdico? (AGUIAR, 2021, p. 83)

Aguiar (2021), ao realizar um levantamento da produção científica sobre a formação lúdica de professores, percebe a escassez de investigações que busquem analisar a formação dos profissionais que estão atuando com o brincar. O autor chama atenção para a necessidade de o indivíduo vivenciar a experiência lúdica, antes de verdadeiramente conceituá-la. Ao mesmo tempo, ele alerta para a “objetividade daqueles que formam professores”, para que rompam a investigação apenas do objeto e da infância, mas ao professor.

Afinal, deveríamos deixar de pesquisar sobre as crianças e a ação pedagógica movida pelo lúdico? Longe disso, ambos são fundamentais para que possamos desvendar ainda mais sobre toda a dimensão do lúdico na educação. Entretanto, é fundamental nos questionar: quem

é esse professor? Como se forma um professor lúdico ou brincante? Esses profissionais estão preparados para mediar processos, dinâmicas e atividades lúdicas? Qual a influência do brincar sobre a formação docente? E, ainda mais importante, qual seria a formação lúdica ofertada pela universidade para esses sujeitos? Quais projetos, componentes curriculares e programas de formação incluem a dimensão da ludicidade como experiência de formação?

À face do exposto, a universidade, em suas práticas cotidianas, tende a dicotomizar teoria e prática, se voltando a uma discussão restrita ao teórico, como se essa maneira de ensinar possibilitasse o desenvolvimento desses estudantes. O discurso teórico, a excessiva e, muitas vezes, exclusiva, linguagem verbal, as metodologias expositivas e espaços restritos para o corpo e a ludicidade sufocam a vivência do lúdico na universidade. É imperioso para o professor que existam espaços de experimentação, de brincadeira, de formação e debate, sem dicotomizar a teoria e a prática, mas vivendo a ludicidade de forma fluida, ou seja, teórica/prática.

Entende-se que uma prática docente verdadeiramente lúdica, requer, na formação docente, processos de ludicidade mobilizada, principalmente, por brincadeiras livres, para que o mesmo possa compreender a importância da ludicidade ao ser vivenciada em seu corpo, de forma plena, valorizando práticas socioculturais que têm como centralidade a experiência de ludicidade, desenvolver seu repertório lúdico em diálogo com os autores, ficando “evidente o quanto é imperioso que os educadores sejam capazes de brincar e que a universidade assuma a sua parcela de participação na promoção da formação lúdica [...]” (FORTUNA, 2018, p. 27).

Quanto aos conceitos, é importante salientar que diversos autores como Luckesi (2014), Brougère (2010), Kishimoto (2002), Fortuna (2018), Aguiar (2021) e Ferreira (2020), organizam e embasam o conhecimento produzido sobre a ludicidade. Os diferentes enfoques (sociológico, psicológico e pedagógico) serão contrastados com vistas a contemplar diversas formas de conceituar o campo. Entretanto, a pesquisa está pautada no recorte de como esses conceitos estão sistematizados dentro da formação do professor.

Há uma banalização do lúdico de visões incompletas ou com estereótipos sobre a ludicidade, nas quais os percebem como uma atividade inútil. O jogo é visto “habitualmente como uma atividade inútil no sentido de ser improdutiva do ponto de vista material” (RABÊLLO, 2014, p. 134). Estereótipos como estes limitam o brincar a um campo meramente instrumental, contemplando o brincar ou o jogo somente em uma perspectiva funcional, padronizada e limitada. Contudo, em nosso trabalho, compreendemos ludicidade como condição humana e social, que decorre do envolvimento pleno na vida do professor, em que se desenvolve “ao longo de sua formação profissional e existencial e expressa, através de atitudes

e de conhecimento, a valorização do brincar na vida, identificando-o como afirmação da vida e através da qual se compromete com o brincar” (FORTUNA, 2018, p. 20).

O brincar frequentemente é relacionado à infância, mesmo diante da existência de autores que tratam do lúdico como uma atividade humana, como Huizinga (1980), que atribui o brincar como uma característica humana. Para o autor, o lúdico é inato ao ser humano, ou seja, sendo um aspecto de todos. Isto posto, é notório que os adultos detêm essa capacidade de brincar, porém, sofrendo um processo de engessamento, o qual ainda na infância essa capacidade é limitada. Contudo, o brincar apresenta diversos benefícios ao adulto, dentre os quais Canda (2006), ao debater a ludicidade e EJA, destaca o estresse em que perpassa a fase adulta, com o lúdico sendo uma forma de abertura e quebra de barreiras para os alunos.

Outra questão referente à abertura do sujeito para a participação grupal, por meio da ludicidade, está voltada para a plenitude nos processos lúdicos. Na convivência com os adultos analfabetos, fui compreendendo que o lúdico estimulava uma abertura do sujeito para o conhecimento. Quando o sujeito estava aberto à participação de determinada atividade lúdica, o conhecimento fluía de forma mais natural, como conteúdo que faz parte da vida e que todos já sabiam, mas que precisavam sistematizar. Como a auto-defesa, a negação de si mesmo e a insegurança (características causadas pela baixa auto-estima) eram aspectos muito presentes naqueles adultos, algo precisava ser feito para envolvê-los na aprendizagem, e o lúdico foi um forte aliado nessa conquista da auto-confiança. (CANDA, 2006, p. 177)

A autora discute a abertura do sujeito a experimentação e construção dos conhecimentos. Ela salienta a “industrialização e produtividade em detrimento da afetividade e coletividade”, os quais afastam o lúdico da vida desses sujeitos. Para além disso, o brincar na vida adulta admite processos criativos e simbólicos, permitindo não apenas lidar com o estresse, mas buscar soluções mais criativas em problemas na sua vida.

A tendência de quem alimenta a cultura lúdica é de buscar alternativas mais criativas para a solução de problemas da vida em geral. O jogo tem a flexibilização e a criatividade como características fundamentais, pois ao jogar busca-se alternativas para a solução de problemas. E novos problemas motivam a busca de novas soluções. (RABÉLLO, 2014, p. 137 e 138)

À vista disso, o professor movido pela ludicidade, o qual adota a mesma em sua vida cotidiana, consegue partilhar de momentos lúdicos e enxergar todo o potencial de atividades dessa natureza, possibilitando, ainda, alterar, modificar e acrescentar ações dentro de uma pedagogia lúdica e durante as suas aulas. Para além dos benefícios já citados, a formação do professor contempla diversas perspectivas sociopolíticas-sensíveis, devendo destacar a responsabilidade de uma formação lúdica docente.

Precisamos situar a formação de professores no lugar que ela deve ocupar por papel/responsabilidade. Desse modo, essa formação envolve, no processo ensinar-aprender, várias linguagens (artísticas como a música, dança, teatro e as artes visuais, os jogos e as brincadeiras) e várias dimensões (física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial). Então, pressupomos que estas perpassam uma formação docente (potencialmente) lúdica. (FERREIRA, 2020, p. 423)

Dessa maneira, todas essas dimensões estão integradas em uma docência potencialmente lúdica. Em outras palavras, essa formação tem diversas dimensões que atravessam a ludicidade, tanto na sensibilidade, estética, atenção, inteireza, quanto na representação e expressão artística, criativa e simbólica. Para além de pensar a ação lúdica, professores formados nessa perspectiva detém de habilidades essenciais para lidar com outras situações do cotidiano, mas, também, em trabalhar com diferentes vertentes pedagógicas.

Consoante a isso, um aspecto fundamental para o professor nos processos de ensino e de aprendizagem é a empatia e o olhar sensível para o outro e a si mesmo. Saber perceber o outro, sentir os processos e acolher é essencial para criar um vínculo com os alunos, diagnosticando como o estudante está e investigando fatores além do mero resultado concreto, mas tudo aquilo que atravessa seus alunos e o contexto mais amplo. E, justamente nesse sentido, o lúdico e o objeto lúdico promovem uma formação mais sensível e estética, visto que:

O jogo em si possui propriedades formativas, sobretudo quando consideramos a interação e participação ativa dos jogadores no seu processo de formação. Ele possibilita uma relação não formal, não burocrática, mas espontânea e eficiente. O professor que recorre às propriedades formativas do jogo tem a possibilidade de exercitar a alteridade e a empatia. (RABÊLLO, 2014, p. 134).

O autor trabalha com a perspectiva da capoeira angolana, versando sobre o lúdico e o professor, e destaca que o jogo, na perspectiva da capoeira, rompendo com determinadas visões e desenvolvendo o pensamento divergente. Afinal, o professor, que lida com um espaço de diversidade, pensamentos e concepções diferentes não deve ignorar todo esse processo. Pelo contrário, é imprescindível que ele se prepare para emergir nos contextos dos estudantes, tendo em vista que qualquer posição inversa a isso pode acarretar a exclusão no processo de ensino.

O professor é o mediador desse espaço, como também do tempo, da disposição das atividades ao longo do processo educativo, por isso é essencial considerar todas essas dimensões, contextos e divergências em sua formação. É no debate de ideias que se oportuniza a construção de saberes e, se o mediador se esquece dessas diferentes ideias, desconsidera qualquer forma diferente de pensar, sentir e agir diante do processo formativo. Logo, dentro da perspectiva lúdica, o professor é o líder da sala de aula, e “se ‘seus olhos brilharem com o que

faz’, os olhos dos seus liderados também brilharão. Contudo, se ‘seus olhos forem melancólicos’, os dos seus estudantes também serão”. (LUCKESI, 2014, p. 22). Contudo, vale ressaltar que esse processo é mútuo, ou seja, muitas vezes são as crianças que motivam o professor. A ludicidade existe nessa relação recíproca em que ambas partes podem estimular-se umas às outras.

O encantamento da ludicidade pode ser estimulado ou restrito a depender da ação do professor em suas atitudes. Do que adianta levar uma atividade potencialmente lúdica, se o mediador está com uma faceta desanimada ou com o corpo adormecido em seu cotidiano? Qual a motivação do estudante que busca, investiga, experimenta no brincar, mas não é correspondido pelo docente? Ainda recorre ao risco de limitar a vivência lúdica em sala de aula, visto que o professor se fecha a facetas e caminhos diferentes na atividade, não estando inteiro na sua ação. Dessa forma, o docente precisa ser formado para que haja uma experimentação lúdica em sua vida. Caso tenha esquecido essa dimensão do ser humano, é papel da universidade reapresentar e ampliar o repertório lúdico dos graduandos, visto que a partilha de ações lúdicas está estritamente ligada a sua vivência e a cultura. Assim, é essencial que o professor se forme para os diferentes níveis e não apenas para a Educação Infantil.

Ainda há uma grande ineficiência para o ensino lúdico, pois “a aceitação da ludicidade, por parte dos professores/as, não garantiu uma postura lúdico-pedagógica na sua atuação” (SANTOS, 2001, p. 7), e muito menos chegou ao currículo de formação de professores, de forma que existem várias barreiras, tanto dentro da escola, na escassez de recursos, em compra e venda de metodologias e recursos prontos, em concepções que reduzem o lúdico a uma atividade inútil, quanto no espaço universitário, que embasa sua metodologia no ensino tradicional e meramente teórico.

Em uma pesquisa realizada com graduandos de Pedagogia da UFBA, os pesquisadores analisam pelas vozes dos estudantes, a inexistência de práticas formativas lúdicas:

A primeira categoria "Investimento na formação lúdica de professores/as" revelou a denúncia de estudantes a respeito da escassez na oferta de experiências de cunho lúdico ao longo da formação. As vozes discentes destacam, por outro lado, o PIBID como um programa institucional que favoreceu a dimensão formativa da ludicidade, remetendo à compreensão da relevância da formação lúdica para olhar criticamente a realidade [...]. (CANDA; SOARES; e RIBEIRO, 2021, p. 239)

Os autores, ao ouvirem os estudantes que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, retratam as barreiras encontradas no âmbito das escolas, nas dificuldades materiais e ideológicas que são impostas ao trabalhar com o lúdico,

mas, também, dentro da própria objetividade de quem forma professores, em atividades escassas e reduzidas a meras discussões esporádicas a algumas disciplinas.

As inquietações para essa pesquisa nascem também no espaço do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que trabalhou com a interlocução com a arte e a ludicidade; e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, versando sobre a formação ludopedagógica, sob orientação e construção coletiva com as professoras Cilene Canda e Leila Soares, espaços, esses, que possibilitaram a imersão e vivência teórico/prática de atividades de natureza lúdica, como, também, a reflexão sobre a formação de professores. Neste lugar, se percebeu a necessidade de formar professores lúdicos e, principalmente, ouvir seus questionamentos e indagações sobre sua formação.

Os objetivos desta pesquisa envolveram: debater os conceitos de lúdico e ludicidade na formação docente; explicitar diferenças entre lúdico e ludicidade; investigar a importância do brincar na formação docente; discutir as lacunas e as potencialidades de experiências de ludicidade no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA. Esses objetivos possibilitam entender em um âmbito mais específico como o lúdico está articulado à formação de professores do curso de licenciatura em pedagogia da UFBA, mas, também, ouvir os estudantes de pedagogia sobre a sua formação lúdica.

Partindo dessa importância de ouvir os estudantes, a coleta das vozes ocorreu por meio de questionários, que buscam alcançar estudantes do curso supracitado. O teor da pesquisa é qualitativo, visto que a pesquisa busca não apenas levantar dados, mas qualificar essas vozes. Além do questionário, a pesquisa bibliográfica teve a intenção de levantar teorias da área para contrastar as ideias produzidas pelos teóricos.

A pesquisa foi organizada nas seguintes seções: O olhar sobre a metodologia da investigação; A ludicidade e a formação docente: lacunas, desafios e possibilidades de ensino; e, por fim, Olhares e sentidos da experiência: as vozes dos graduandos sobre sua formação lúdica. O primeiro destaca as informações metodológicas, como foi realizada a pesquisa e os dispositivos, instrumentos e análise de dados. O segundo debate dos conceitos de lúdico e ludicidade em interlocução com o professor, mas, também, destaca que formação de professores seria essa, realizando o recorte dos estudantes de pedagogia da UFBA. Por fim, o último apresenta os resultados, tanto da pesquisa bibliográfica e documental, quanto das vozes e verbalizações dos estudantes, coletadas por meio de questionários que buscou levantar dados entre 10 à 20 estudantes, alcançando apenas 5 estudantes. Na seção seguinte, foram esclarecidas maiores informações sobre o processo de levantamento de dados e o questionário, além do percurso metodológico da investigação apresentada.

## 2 O OLHAR SOBRE A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Essa seção apresenta as informações pertinentes à metodologia e ao processo de investigação, perpassando pelos instrumentos utilizados e a maneira de tratar e analisar os dados obtidos. Entender a metodologia auxilia no processo de compreensão sobre a caminhada até a pesquisa finalizada. Com a metodologia é possível perceber os miúdos da pesquisa, tornando viável sua execução.

### 2.1 POR QUE LUDICIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE?

Durante minha vivência acadêmica tive diversos questionamentos sobre a maneira que a ludicidade se apresentava no ambiente da universidade. Afinal, já temos várias pesquisas que destacam a importância do lúdico, mas onde estão os espaços de formação lúdica? Por que eu tinha que buscar incansavelmente por experiências lúdicas em outros espaços, já que não encontrava nas disciplinas obrigatórias? Onde se encontram os teóricos clássicos da ludicidade nas disciplinas? Por qual motivo se encontravam poucas problematizações sobre o lúdico nos seminários? Onde estavam os espaços de formação lúdica para além do ensino e da pesquisa?

Entretanto, os espaços de formação lúdica estavam em componentes optativos ou em programas e espaços de acesso à escola, quando o orientador se propunha a investigar e criar saberes lúdicos, ou os próprios estudantes buscavam esses saberes. Para encontrar mais conhecimentos sobre a área, muitas vezes tinha que recorrer a atividades complementares ou por conta própria. Com isso, fui percebendo pelas leituras efetuadas, a importância dada à ludicidade, apesar de isso não se aplicar na prática. Em observação pelo PIBID, PIBIC e Estágio I, pude perceber a decadência da ludicidade na educação, que está enraizada dentro da própria formação.

Nos referidos programas, tive a orientação das professoras Cilene Canda e Leila Soares, que possibilitaram ampliar ainda mais meu olhar sobre a formação lúdica de professores. Nas pesquisas realizadas notamos o distanciamento de atividades lúdicas na formação de professores e como isso era problemático quando se abordava o espaço universitário, pois mesmo reconhecendo a importância da formação lúdica de professores, ainda pouco era visto no espaço de formação, seja em ensino, extensão ou pesquisa.

Diante desse cenário, os programas ampliaram os horizontes não apenas para tratar o problema dentro da escola, mas para buscar seu enraizamento na formação dentro da



universidade. Para isso, se tornou necessário investigar os olhares dos estudantes para essa realidade, se aprofundando dentro do cerne de uma formação ausente ou com pouco destaque e atenção.

Alimentado, também, dessa experiência, quando cheguei à observação-participante das aulas na escola, percebia que as turmas se encontravam enfileiradas ou com pouco espaço para se locomover. No espaço do estágio essa observação foi ainda mais chocante, visto que uma das professoras comentou que trabalhar com o lúdico não era possível, já que os estudantes se interessavam por essas atividades. Isso trouxe em questão se realmente não havia interesse ou se não eram oportunizadas atividades dessa natureza na escola: Como se chega a uma conclusão sem antes tentar, planejar, levar como opção para os estudantes e construir formas diferentes de aula?

No Ensino Fundamental, no qual a turma em questão se situa, há uma ruptura extrema com a ludicidade, na qual os estudantes saem de um modelo que existe o brincar como metodologia predominante, para um outro que pouco conseguem brincar no recreio. Além disso, existe uma cobrança maior e uma necessidade por resultados urgentes, todo um sistema de avaliação pautada na nota e no medo por não passar. Passam a escrever tudo que é escrito no quadro e o professor deixa de ser motivador do lúdico, para alguém que está acima deles, expondo o conteúdo.

Recentemente, em uma aula em um outro contexto, também de estágio, que me propus a realizar um plano lúdico, recebi avaliações negativas da professora, ao comentar que o lúdico não tinha relevância ou importância, mesmo sendo uma turma de G3 da Educação Infantil. Para ela, o que importa é que aprendam a ficar sentados escrevendo as letras e que todo conteúdo seja “passado”. Nessa escola, que era comunitária, é possível perceber os novos moldes padronizados da Educação Infantil, em que as crianças ficam sentadas com seus novos livros didáticos padronizados. Mesmo na infância, que era admitida o brincar dentro do ensino, está sendo limitada a prática lúdica, dando espaço ao produtivismo e a restrição corporal. Isso fica notável no que aborda D’Ávila (2006, p. 22):

Dos resultados encontrados na pesquisa realizada no ano de 2001 sobre a mediação docente em face do uso do livro didático, pudemos constatar, como padrão de conduta predominante (72,5%): a mediação didática do tipo mecânico com uso do manual didático escolar conduzida pelas docentes. A desconfiança inicial se esclarecia aqui como resposta ao eclipse a que chamamos atenção neste artigo. Do total de 40 aulas observadas, apenas 28%, representaram sinais de práticas mais criativas. Do que se pode depreender que 20% das professoras conseguem desenvolver atividades criativas e lúdicas, sem uso do manual escolar. Mas 78% representam a prisão ao manual.

E, por assim dizer, perda da autoria no trabalho pedagógico e, por que não dizer, perda do gosto do ensinar e do aprender.

A autora, ao pesquisar o uso do livro didático no Ensino Fundamental, em 2006, traz um recorte que exemplifica bem a importância dada ao livro, no que D'Ávila vai chamar de “prisão ao manual”. Ela esclarece o eclipse do lúdico, ao demonstrar a predominância da utilização dos manuais, em detrimento de outras práticas criativas. Esse contexto reverbera atualmente, estando cada vez mais presentes até nos níveis educativos mais iniciais. Afinal, qual seria o motivo dessa predominância do livro didático? Seria uma formação de professores enfraquecida? Ou uma imposição de um recurso que passa a mandar sobre a ação do professor? Podemos afirmar, de antemão, que a venda de manuais é muito interessante na perspectiva neoliberal, que produz “metodologias prontas” e sufocam qualquer outra forma de ensino. Também poderíamos dizer que muitos professores, assim como já foi comentado a mim em espaço de estágio, optam pelo livro por ser mais “fácil”, pelo lúdico dar muito trabalho. Uma professora afirmou que “logo se cansaria de fazer dinâmicas lúdicas, pois dá muito trabalho, é cansativo”. Não devemos condenar os professores, pois nessas falas existem também negligências na formação acadêmica do lúdico.

É notório que, apesar da importância do brincar, não somos estimulados a aprender mais sobre a ludicidade, para formação de professores brincantes. A socialização de pesquisas dentro desse campo é restrita, pois em congressos da Universidade Federal da Bahia – UFBA, poucos trabalhos apresentam relação ao brincar e as salas de apresentação estavam vazias. Ao pesquisar na programação do último congresso que comemora os 75 anos, encontram-se:

TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE LUDICIDADE E FORMAÇÃO LÚDICA CONGRESSO UFBA, 2021.		
PALAVRAS-CHAVE	T	TRABALHOS ENCONTRADOS
Lúdico	3	Creche ufba, crianças e famílias 2021: por um educar sensível e lúdico em tempos pandêmicos (DAMIÃO, et al, 2021)  Desenvolvimento e construção de experimentos lúdicos utilizando componentes eletrônicos e sistemas de automação baseados em arduino. (SAMPAIO, 2021)  Guia lúdico de atividades para professores suzuki de violino e viola. (RIBEIRO; RIBEIRO, 2021).
Ludicidade	1	O que temos a aprender com as crianças? uma análise

		cognitiva entre ludicidade e arte entre geração e construção de conhecimento a partir de saberes ancestrais. (QUEIROZ, 2021).
Formação lúdica	0	
Ludicidade e Formação de Professores	0	

Fonte: Anais do Congresso UFBA, 75 anos, 2021.

Poderíamos pensar que seria essa uma área desinteressante? Ou será temas já discutidos até a exaustão? Pelo contrário, ainda há muito que compreender sobre a dinâmica lúdica e muito menos não seja uma área interessante. Essas produções são reflexo do pouco contato com o lúdico durante a formação docente, ressoando em poucas produções e investigações. Com isso, a falta de difusão de correntes teóricas de ludicidade, bem como a ausência de projetos, ações lúdicas e dialógicas cotidianas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, como também a falta de estímulos ou questionamentos sobre o brincar na educação nos componentes curriculares, aumentando as lacunas da ludicidade no campo educacional e a restrição desses conhecimentos a quem busca elucidar questões.

Esse trabalho se configurou como uma oportunidade de discussão do tema, trazendo ao público o debate da dimensão do brincar, alertando a permanência e conservação da visão tradicional de educação, que tanto restringe o lúdico. Contribuindo, portanto, no fomento das discussões e na problematização do tema, disseminando a importância do brincar para que a comunidade acadêmica, como também os profissionais da educação possam pensar mais sobre a ludicidade, visto que há urgência para se debater a temática, pois como já descrito neste texto, a limitação do lúdico está cada vez mais alcançando espaços que antes ocupavam ao lúdico. Na Educação Infantil, campo que defende a ludicidade no ensino de crianças, estão substituindo essas práticas para implementar livros didáticos. Estão substituindo as brincadeiras e enchendo a rotina com atividades dos livros didáticos.

Além disso, o trabalho agrega a discussão sobre a ludicidade em um cenário atual, sistematizando conhecimentos já produzidos e avançando em relação ao debate do lúdico na formação docente, por trazer à luz da discussão a temática. Com a divulgação dessa pesquisa, espera-se questionar e inquietar leitores, fomentando o debate, a produção e investigação sobre o tema.

## 2.2. O CAMINHO DA PESQUISA: CARACTERÍSTICAS E ASPECTOS DA INVESTIGAÇÃO

Antes de descrever alguns dos aspectos metodológicos desta pesquisa, é importante estar exposto alguns dos conceitos do que seria metodologia, pesquisa e teorias. Minayo (2009, p. 14), ao escrever sobre a pesquisa social apresenta o seguinte conceito para metodologia:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

A autora chama atenção para essas vertentes da metodologia, que compreendem o método, as técnicas e o olhar do pesquisador. Em outras palavras, a metodologia é composta por elementos que envolvem a organização da pesquisa, de modo que se torne possível sua execução e alcancem os objetivos e resultados almejados. Minayo chama atenção para a experiência do pesquisador, a qual deve prevalecer sobre o processo de pesquisa, de maneira que os instrumentos e técnicas não sejam mais importantes que a visão do pesquisador.

O conceito de pesquisa pode ser caracterizado como “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” (MINAYO, 2009, p. 16). Ou seja, a pesquisa vai nortear o ensino, justamente pelo seu aspecto crítico de confrontar a realidade. Logo, envolve o pensamento e a ação, mas sempre de encontro com a realidade. No âmbito educacional, as pesquisas são inquietações do sujeito sobre a realidade vivida, que ao ser pesquisada, produz conhecimentos e saberes que movimentam o ensino.

Nessa perspectiva, um problema só existe a partir do momento que o sujeito se confronta com a realidade, o motivando na busca por entender mais sobre aquela realidade que tanto o inquieta. E, esses conhecimentos produzidos com a pesquisa chamamos de teorias, que são justamente esses saberes desenvolvidos a partir da inquietação do sujeito e apresentados à comunidade.

Os conhecimentos que foram construídos cientificamente sobre determinado assunto, por outros estudiosos que o abordaram antes de nós e lançam luz sobre nossa pesquisa, são chamados teorias. (MINAYO, 2009, p. 16)

As teorias produzidas a partir dessa pesquisa enriquecem o acervo de discussões e debates sobre a temática da formação lúdica de professores, servindo de embasamento para pesquisas futuras e fomentando as inquietações de outros sujeitos. Por isso, para além desses aspectos sobre a metodologia, é fundamental pensar para quem se escreve essas teorias, sendo importante a divulgação e partilha dos dados obtidos.

A definição das teorias que embasam essa pesquisa, envolve a filtragem e busca por autores que debatem o aspecto da formação lúdica dos professores, problematizando principalmente a responsabilidade da universidade para a formação desses profissionais. O levantamento perpassou não apenas os conceitos chave, mas o aprofundamento no problema, investigando a formação dentro da UFBA e seu currículo de Licenciatura em Pedagogia.

Esta pesquisa se caracteriza enquanto básica, exploratória e de cunho qualitativo, por ter o objetivo de produzir conhecimentos novos, mas não havendo previsão de aplicação prática ou resolutiva, uma vez que se dedica a analisar o estado da formação de professores sob a ótica da ludicidade, enquanto experiência educativa complexa e necessária para o exercício da profissão. Seu teor é qualitativo e todos os dados pesquisados foram analisados visando uma investigação voltada à reflexão e qualificação dos resultados. Assim,

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 16).

Como comentam os autores, a pesquisa qualitativa busca investigar os fenômenos, olhando toda a sua complexidade, de modo a qualificar os dados levantados, analisando os pormenores existentes no campo estudado. Dessa maneira, busca-se investigar a problemática, olhando para o cenário como um todo, no caso em questão, a formação lúdica de professores ofertada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal da Bahia. Esse recorte em específico possibilita uma inserção no campo da formação de professores, investigando a maneira que são tecidos debates, discussões e problematizações dentro do currículo e disciplinas.

Além disso, a pesquisa apresenta qualidade de exploratória, havendo também traços de uma pesquisa explicativa, buscando não apenas se familiarizar com o problema, mas explicar o porquê de existir um enorme abismo metodológico do que é discutido e defendido enquanto ludicidade, e o que realmente está sendo ensinado e difundido na formação de professores. Utilizam-se de três procedimentos de pesquisa: 1. Investigação bibliográfica, cuja intenção é buscar informações sobre a problemática da pesquisa; 2. Pesquisa documental, analisando os documentos que norteiam o curso de Pedagogia da UFBA, compreendendo quais as especificidades da formação lúdica e sua importância; e 3. Levantamento de questões e

reflexões críticas sobre a formação de graduandos do curso supracitado. O método de análise será o dedutivo, o qual baseia-se em analisar um contexto mais geral, para assim chegar a um caso específico, para depois construir as conclusões. O método dedutivo perpassa por analisar um contexto geral, no caso da pesquisa, a formação lúdica de professores, tendo como recorte a investigação e observação de um caso específico, ou seja, no curso de Pedagogia da UFBA.

### 2.3. INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO E COLETA DE DADOS

Para o levantamento de dados, o qual busca ouvir as vozes dos graduandos, foi utilizado o questionário, usando como público-alvo os estudantes de Pedagogia da UFBA, que visa investigar a avaliação discente referente às suas experiências lúdicas resultado do contato com as disciplinas do curso, mas, também, em contato com sua práxis no campo de estágio supervisionado obrigatório e de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e Residência Pedagógica - RP. Este instrumento é importante para fazer um levantamento maior de reflexões estudantis sobre seus processos formativos. Não se busca um dado quantitativo, mas, sim, qualificar essas vozes, percebendo que:

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p.58)

O questionário possibilita reunir diversas vozes sobre um determinado assunto, sendo um instrumento que “têm por objetivo receber respostas comparáveis de todos os participantes” (FLICK, 2013, p. 110). Flick (2013), explica que na formulação de um questionário devem ser o mais simples e curtas, estando próximas ao respondente, além de atentar que perguntas ruins conduzem a dados ruins. Portanto, a estruturação das perguntas, bem como a caracterização do evento em análise, podem resultar no interesse do sujeito para a resposta. Dessa forma, com as diferentes vozes que ecoam do seu processo formativo, enriquecem a discussão da pesquisa, ao se aprofundar na problemática que se embasa, principalmente, nessas vozes e no panorama que elas constroem.

O questionário teve como objetivo alcançar os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFBA, buscando colher entre 10 à 20 respostas, sendo reduzidas a 5 pessoas, com o objetivo de alcançar estudantes que já tivessem no final do curso e já tenham maior contato com as disciplinas para falar sobre a oferta de formação lúdica dentro dessa instituição. Dessa maneira, sua construção visou inquietar os sujeitos a refletirem e avaliarem sua formação, compartilhando seus olhares e sentidos de maneira crítica e reflexiva sobre a sua realidade.

A investigação qualitativa apresenta possibilidades de um aprofundamento maior no contexto e busca produzir reflexões contextualizadas sobre o problema, mediante a escuta e a produção de sentidos pelos sujeitos participantes da pesquisa. A qualificação dos dados foi fundamental para analisar uma problemática que tem um contexto bem extenso, precisando ser investigado de forma minuciosa.

A pesquisa bibliográfica está fundamentada no teor qualitativo da investigação, sendo importante para coletar dados específicos sobre a formação lúdica de professores. Esse método permite levantar as teorias existentes sobre a temática pesquisada, analisando os conhecimentos produzidos anteriormente, ampliando ainda mais o olhar sobre o problema e entendendo suas raízes. Foram levantadas também a quantidade de produções científicas sobre a temática específica dessa pesquisa, debatendo as informações levantadas de maneira qualitativa, não apenas apresentando os dados, mas entendendo suas problemáticas.

A bibliografia encontrada também serviu para tecer um panorama das produções científicas destinadas a problematizar a formação lúdica de professores, podendo perceber o fomento da universidade para as inquietações dos estudantes, tendo em vista que se existem espaços de construção e experiência lúdica dentro das práticas da universidade, isso reflete nas pesquisas realizadas e difundidas pelos estudantes.

A análise documental buscou analisar as informações, dados e documentos que norteiam a formação de professores, dentre os quais destacamos a CNE/CP nº 2, de 2015, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; a CNE/CP nº 1, de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; a Base Nacional Comum Curricular, de 2018; e o Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA.

O levantamento e análise desses documentos foram importantes para compreender a maneira que a formação lúdica de professores é implementada nos cursos de formação de docentes. Objetivou comprovar a fragilidade e o esquecimento dentro das normas e documentos

legislativos sobre essa dimensão lúdica essencial para os professores. Além disso, analisar esses documentos permitiu extrair concepções, ou não, sobre a relevância da formação lúdica para os professores.

Esses métodos e instrumentos supracitados nessa seção possibilitaram construir resultados sólidos, comprovando ou negando as teses tecidas que ainda não se há um acesso a uma formação verdadeiramente lúdica, obtendo resultados e alcançando os objetivos elaborados logo no início do planejamento. Desconsiderar esses documentos torna a pesquisa inviável, visto que deixaria de lado um material importantíssimo e norteador da formação docente.

#### 2.4. A ANÁLISE E QUALIFICAÇÃO DAS VOZES E SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS

A análise dos dados encontrados, desde o questionário, até a análise documental e pesquisa bibliográfica, incluiu o aprofundamento na qualificação deles, compreendendo que os fatos necessitam de reflexão e discussão. Partindo desse pressuposto, a reflexão sobre as informações encontradas passou por uma análise qualitativa dos números de teses, a fim de levantar e demonstrar a quantidade de artigos e teses produzidas na área, no recorte do periódico da Scielo e do Repositório da UFBA.

O teor qualitativo agrega também à pesquisa um panorama sobre as produções científicas, mas sem perder de vista o qualitativo, buscando não apenas a enumeração, mas a discussão e debate sobre esses valores. Dessa forma, o tratamento dos métodos e técnicas utilizadas na investigação, passou também por um método de análise quantitativo quanto ao levantamento bibliográfico, o qual Flick (2013, p. 136), apresenta os seguintes passos para a reflexão dos dados:

Primeiro você deve decidir quais textos são relevantes para o propósito do seu estudo. O passo seguinte é extrair uma amostra destes textos antes de definir a unidade de contagem (todas ou algumas palavras, sentenças, artigos completos, manchetes, etc.). Partindo da questão da pesquisa e da sua base teórica, você vai em seguida derivar um sistema de categorias

Nessa perspectiva, utilizou de recorte a discussão específica da formação lúdica dos professores, nos cursos de formação de docentes. Após encontrar esse embate nos textos, foram utilizados de amostra seu título, sendo categorizados por ano e área específica de discussão (ex: ciências naturais, tecnologia, matemática etc.). O levantamento bibliográfico, além de



possibilitam encontrar teóricos para o debate sobre o tema, agregou também em dados de pesquisa.

O levantamento de dados serviu de base para encontrar os autores que sustentam a base teórica da investigação, tendo um teor mais qualitativo, entendendo para além da superficialidade do recorte da abordagem quantitativa. Dessa forma, buscou-se qualificar as informações que surgiam com a leitura dos principais teóricos, refletindo sobre os dados encontrados e suas ideias.

A organização dos dados é parte fundamental para qualquer pesquisa, uma vez que:

Deve organizá-las de modo a ser capaz de ler e recuperar os dados à medida que se apercebe do seu potencial de informação e do que pretende escrever. As técnicas de trabalhar mecanicamente com os dados são inestimáveis porque dão uma direcção aos seus esforços após o trabalho de campo, e, por isso, tomam manejável algo de potencialmente complexo. Ter um esquema é crucial; não importa o esquema particular que escolher. (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 232)

Posto isto, o modo de organização e análise dos dados passou por um refinamento do olhar e organização em pastas, sendo construídos gráficos, tabelas e planilhas, de forma que estivessem acessíveis para consulta e eventuais revisões. Portanto, a análise qualitativa perpassou por toda a pesquisa, envolvendo desde o levantamento bibliográfico, ao questionário e na análise documental. A organização dos dados foi separada por pastas em meio digital, utilizando de aplicativo o Google Drive, possibilitando centralizar os dados recolhidos, mas, também, os textos teóricos encontrados, facilitando o acesso sempre que necessário para reler as informações, fazendo um processo de visita e revisita. Bogdan e Biklen (1999, p. 235), orientam sobre essa abordagem de cortar e colocar em pastas separadoras:

Uma forma de abordar a manipulação dos dados após este ponto é a de pegar numa tesoura e cortar as notas de modo a que as unidades de dados possam ser colocadas em pastas desdobráveis de cartão em que cada uma das divisões foi etiquetada com um código. Se utilizar este método precisa de realizar mais algum trabalho antes de começar a cortar. Veja todas as notas e coloque um número ao pé de cada unidade de dados codificada que corresponda ao número da página em que a nota aparece. (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 235)

Dessa mesma forma, as falas descritas no questionário foram organizadas em um documento, de modo categorizado, seguindo as seguintes categorias: 1. Formação continuada e ensino fundamental; 2. Formação de professores da educação infantil; 3. Ludicidade e vivência psicocorporal; 4. A formação de professores de educação física; 5. A educação do ensino superior; 6. A formação de professores de química. Cada categoria foi organizada seguindo o enfoque principal do texto, diante das discussões dos autores e dos seus objetivos.

A primeira trata sobre a formação lúdica de professores, focando na formação continuada no Ensino Fundamental. A segunda, tem o recorte da formação de professores na perspectiva da Educação Infantil. A terceira, tem a discussão voltada à vivência psicocorporal, perpassando pela relação da ludicidade e da arte. A quarta tem o foco específico na formação lúdica de professores da educação física, trabalhando com o jogo. A quinta já busca investigar as práticas de professores do ensino superior, tendo como base as vozes de estudantes. Por fim, a última realiza a interlocução entre a ludicidade e química, recortando o contexto dos professores de química.

Diante disso, os trabalhos encontrados foram organizados seguindo sua linha de pesquisa, para assim perceber como a produção científica está sendo realizada sobre o tema. É importante salientar que outros textos foram retirados por não levantarem em discussão a perspectiva da formação lúdica de professores, mesmo que em apenas um tópico. Além disso, vários outros não puderam ser analisados, devido ao mecanismo de busca do repositório da UFBA não apresentar exatidão, levantando milhares de teses desnecessárias na pesquisa. Utilizou-se para a busca as palavras-chave: Formação lúdica de professores; Formação lúdica de docentes; Ludicidade e formação docente.

Portanto, com base nessa explicitação do contexto de pesquisa, a próxima seção aprofunda sobre as teorias obtidas, mas, também, os resultados e discussões que foram tecidas durante a investigação, em diálogo com os teóricos, possibilitando chegar à construção de saberes e ao cenário que essa pesquisa se debruça.

### **3. A LUDICIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE: LACUNAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

#### **3.1. O QUE É, O QUE É LUDICIDADE?**

*Era uma vez um menino distinto, que brincava e sorria, de tudo um pouco queria.*

*Era uma vez um menino, que cresceu e viveu a brincar e sorrir, pois de si não perdeu o sentir do brincar. (RIBEIRO, Vitor Rafael, 2022)*

Falar de ludicidade, de antemão, é tentar descrever com palavras algo que é sentido. E como todo sentimento, muitas vezes, torna a descrição uma missão difícil. Ao abordar ludicidade e sensibilidade, dialogamos com o campo da estética, ou seja, de um campo de conhecimento que estuda a sensorialidade, a comunicação sensorial e a sensibilidade, com interesse no sentir, viver e experimentar, mesmo que em uma experiência remota do passado. Mas, afinal, o que é ludicidade?

No campo da ludicidade, existem diversos conceitos sobre alguns termos, seja ludicidade, ou o lúdico, jogo, brincadeira e imaginário, apresentados pelos teóricos, os quais ressaltam Huizinga (1980), Kishimoto (2002), Luckesi (2014) e Brougère (2010), Fortuna (2011, 2018 e 2019) e Lopes (2004 e 2016). É necessário analisar a ludicidade no campo da educação, pensando em uma melhor sistematização entre as ideias e conhecimentos já existentes sobre experiência de cunho lúdico ao longo da formação inicial de professores.

A formação lúdica de docentes perpassa o encontro com vivências lúdicas dentro de sua vida. Logo, refletir a maneira que esse processo está posto dentro da formação de pedagogos da Faculdade de Educação - FAGED, da Universidade Federal da Bahia - UFBA, se torna uma demanda essencial, visto que os currículos devem destinar momentos de experiência, diálogo e aprendizado lúdico, pensando em uma formação lúdica e sensível, incluídas não apenas nas

disciplinas, mas promovendo seu diálogo em atividades para além da sala de aula, que envolvam também a pesquisa, extensão e os projetos. Contudo, há necessidade de investigar a maneira que o lúdico se relaciona com a formação do professor e como está posta no currículo, sendo que a ludicidade ainda está distante da realidade dos futuros professores, estando inacessíveis a algumas teorias. Para tanto, levantar as referências teóricas mais relevantes para a área é uma demanda fundamental para compreender o contexto da formação de professores do curso de licenciatura em pedagogia.

Dentro dessa perspectiva, analisando Huizinga (1951, p. 3-31), autor muito utilizado no campo da ludicidade, refletimos sobre sua teoria e possibilidades de conceituação do lúdico enquanto uma atividade inerente ao ser humano. O autor atribui a um elemento de cultura, distinguindo, assim, dos animais, no qual o autor utiliza como recorte o estudo do jogo.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'. (HUIZINGA, 1980, p. 33).

Dessa forma, entendemos o jogo enquanto experiência humana, delimitada em um espaço de tempo, no qual os participantes, todos de maneira voluntária, partilham uma atividade dotada de regras. Ora, qual o objetivo disso? Brincar e se divertir, não que atividades lúdicas, por via de regra, despertam sempre experiências boas, mas é justamente no mistério do brincar que existe a diversão e a abertura dos sujeitos para a experiência vivida no aqui e agora.

A simbolização, imaginação e construção mútua dos participantes, fazem do brincar um lugar de possibilidades infinitas, por aproximar o diálogo entre o adulto e as crianças, mas também por uma construção de saberes que não admitem processos expositivos. Nessas possibilidades, há uma potencialidade enorme de aprendizagens que são formadas em meio teórico/prático. Pois no jogar estamos inteiros nas atividades e imersos nas inconsistências, dúvidas, hipóteses e desafios enfrentados na experiência de cunho lúdico. Em outras palavras, estamos partilhando nossos saberes, enquanto os demais sujeitos que participam colocam também suas vivências e constroem saberes juntos.

Quando as crianças, em um espaço urbano, simbolizam o "polícia e ladrão", eles expõem toda sua carga de saberes prévios e análise da realidade que vivem. Logo, aprendem muitas vezes valores que foram previamente incorporados, seja pelos pais ou responsáveis, ou por sua própria conta, a partir da dramatização de cenas, em um espaço que podem viver o policial e o ladrão de forma segura, quando o meio permite.

Com essas simbolizações, vários contextos e realidades são estudados em meios lúdicos de aprendizado. Você constrói a figura do bem e do mal, daquilo que é certo moralmente e errado, mas também desenvolve senso crítico e problematiza a realidade. Esse aprendizado não é realizado nos modelos acadêmicos, mas detém de uma gama de questionamentos, que permitem aos sujeitos brincantes a imersão em sua realidade de maneira simbólica, sendo uma forma totalmente válida, mesmo que ainda não aparados em correntes teóricas acadêmicas. As crianças aprendem em um espaço de construção de saberes sensíveis, colocando em diálogo todos seus saberes construídos durante sua vida. E, na vida adulta, tem continuidade a esses conhecimentos lúdicos, contudo, na maioria das vezes sendo interrompidos ainda enquanto crianças, pois são vistos como atividades sem importância ou relevância. Os professores aprendem a trabalhar com o brincar, justamente na ação do brincar e com toda sua carga que tem de sua infância. A importância da ludicidade na formação de professores é na quebra de estereótipos que desvalorizam a prática do brincar, sendo fundamental aos professores entenderem o brincar como um estilo de vida, acessando as teorias do campo e vivenciando sua imersão enquanto professor brincante, entendendo esse processo sem dicotomizar a teoria e a prática, mas experimentando e conhecendo práticas lúdicas que são inevitavelmente, por natureza, teóricas/práticas, pois a prática e a teoria são um processo indissociável.

A ludicidade, dentro dessa experiência sensível do brincar, existe como combustível da ação lúdica, ou provocada por ela, na qual o sujeito, inteiro na atividade, em um estado sensível, adentra nos signos e no imaginário, sendo movimento, que impulsiona o sujeito na ação do brincar. Mas então, o que seriam o lúdico e a ludicidade? Sobre ludicidade, Luckesi (2014) conta sua experiência lecionando para turmas de graduandos, o qual em uma brincadeira de cabra cega uma estudante demonstrou uma negação para participar e, ao contar sua história, relata que havia se ferido em uma cerca quando criança. O autor comenta que para cada indivíduo o conjunto de atividades que eles consideram lúdico se diferenciam.

Essa atividade – mesmo praticada dessa forma invasiva – recebe a qualificação de “lúdica” – desde que se admite comumente que “brincar de cabra cega é lúdico” –, mas, de fato, para essa menina, a atividade não foi nada lúdica, frente à sua desastrada vivência. 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. (LUCKESI, 2014, p. 15)

Como comenta o autor, alguns sujeitos avaliam determinados jogos como lúdicos, enquanto outros podem não ter essa mesma percepção por motivos diversos. Em uma de minhas experiências observando práticas lúdicas, encontrei na rua uma criança brincando com uma

garrafa de maneira livre. Aquele objeto para ele seria lúdico, apesar de outras pessoas não enxergarem da mesma maneira. Por isso, é um aspecto subjetivo, “à medida que ludicidade não pode ser medida de fora, mas só pode ser vivenciada e expressa por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, em determinada circunstância”. (LUCKESI, 2014, p. 18).

O autor distingue o lúdico e a ludicidade, conceituando o primeiro como um adjetivo, uma qualidade, uma característica de um conjunto de atividades as quais despertam um estado de espírito, que seria, especificamente, a ludicidade. Em outras palavras, o jogo, a brincadeira, uma festa ou um objeto seria os recursos externos lúdicos, ou, ainda, manifestação lúdica enquanto a ludicidade é um estado sentido internamente, com produção de sentido por aquele que participa da experiência em diálogo com o meio externo. Em concordância a isto, Lopes discute a ludicidade como uma condição humana que “integra múltiplas e diversas manifestações” (LOPES, 2016, p. 20), refletindo sobre o fenômeno social do brincar, em um lugar comunicativo, educativo e cultural, sendo

pelas consequências derivadas da condição de ser lúdico, o humano, e resultantes das diversas percepções que os humanos constroem e que podem ser agrupadas em diversas modalidades, tais como: festas, brincar, jogar, recrear, lazer e construir artefactos lúdicos, humor. (LOPES, 2016, p. 20).

Diante das propostas dos autores, podemos compreender o lúdico e a ludicidade enquanto esse processo de diálogo entre sujeito/ambiente sociocultural. Dessa maneira, podemos ampliar ainda mais o conceito de ludicidade enquanto um estado de espírito sensível, um fenômeno social e cultural, de diálogo do sujeito com o meio e com outros indivíduos. Em Kishimoto (2002), podemos reafirmar a dimensão social do brincar, problematizando concepções que limitam a compreensão da ludicidade,

concepções como essas apresentam o defeito de não levar em conta a dimensão social da atividade humana que o jogo, tanto quanto outros comportamentos, não pode descartar. Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem. (KISHIMOTO, 2002, p. 20)

Logo, a autora defende que o brincar não é uma atividade interna do sujeito, mas é atravessada por significados sociais, uma vez que todos os sujeitos estão envolvidos em determinado contexto histórico e cultural. Novamente, é importante diferenciar o lúdico e a ludicidade. O brincar é uma atividade cultural, que é regida sob uma construção social de brincadeiras conhecidas, suas regras e diretrizes. É justamente nessa relação com a cultura que

possibilita o brincar existir socialmente em diferentes regiões, épocas e sociedades. A ludicidade tem forma pelos sujeitos, por ser essa característica subjetiva em contato com a cultura, os objetivos e atividades.

Brougère (2010) ressalta em suas ideias esse fator cultural, no qual o brincar de um lugar é distinto de outro, pois foi produzido um conjunto diferente de ideias e concepções, bem como proposição construtiva de jogos, brincadeiras, brinquedos e suas regras que os sustentam como um acontecer formativo. Dentro de um mesmo país há diferentes formas de brincar, oriundas de muitos séculos atrás. No Brasil temos um repertório sociocultural muito vasto e diverso, repleto de brincadeiras de origem indígena, europeia e africana, e de outras culturas que influenciam sobre o brincar. E atualmente, sendo um mundo globalizado, muitas outras culturas lúdicas surgem e tomam forma, existindo também algumas brincadeiras que estão nesse repertório cultural mais extenso. E essas atividades foram modificadas e recriadas dentro da cultura, onde podemos perceber diferentes formas de brincar em cada localidade do país.

O brincar, por ser uma atividade intrínseca à gênese humana, é essencialmente ontológica e cultural, pois seria impossível o lúdico existir sem esse fator cultural. Pela necessidade que há em brincar, pelo sentimento de ludicidade, foram sendo criadas diversas atividades que transparecem não apenas aspectos internos, mas históricos e sociais. Nesse quesito, podemos caracterizar o brincar enquanto um fenômeno social, pela construção compartilhada e conjunta. Mesmo quando brincamos sozinhos estamos favorecendo a cultura, pois em algum espaço este jogo será ensinado e recriado.

Que tentam provar esses exemplos senão a ideia de que antes de ser um lugar de criação cultural, o jogo é um produto cultural, dotado de uma certa autonomia? Consequentemente o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura de uma forma geral, mas aprender essa cultura particular que é a do jogo. Esquecemo-nos facilmente de que quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular. (KISHIMOTO, 2002, p. 23)

Assim como é comentado, aprendemos a brincar e, pela autonomia no ato de brincar, por ser um espaço livre, simbólico e criativo, produzimos e recriamos diversas atividades, pela mecânica do próprio jogo, como também em sua dimensão dinâmica, que possibilita simbolizar o seu mundo para dentro do brincar, no qual o sujeito não apenas assimila esse mundo, mas o modifica e questiona e o faz brincando, interagindo e produzindo diferentes linguagens. Ainda em Kishimoto (2002), Bruner comenta sobre a apreensão da linguagem para os bebês, iniciando esse processo pelo brincar. O autor defende que a mãe é o agente responsável por introduzir o bebê nesse lúdico, por meio da brincadeira e dos jogos. Aprendemos a brincar e brincando

somos invadidos por um mundo simbólico que aos poucos é adaptado e partilhado pelos sujeitos em suas trajetórias de formação.

Vale salientar que, enquanto seres políticos e críticos, nosso brincar não está distante de um posicionamento ético, estético e social. Na formação de professores, o brincar surge não apenas como outra corrente, mas como uma necessidade de imergir no mundo da criança e conhecer seus signos. A simbolização não é um algo distante da vida adulta, mas é uma característica essencial do ser humano. Por isso, é fundamental que o docente dê continuidade ao seu desenvolvimento lúdico e o espaço de formação tem o dever quebrar um ciclo que desvaloriza, diminui e engessa a ludicidade, o qual rompe com processos lúdicos ainda na Educação Básica. Vivenciar a ludicidade dentro da universidade é dar destaque a essas práticas e combater processos limitantes. É na universidade que o professor aprofunda seus saberes e tem acesso às teorias difundidas do campo, não apenas compreendendo a natureza lúdica, mas também a forma de ensinar e mediar situações assim.

Por ser um fenômeno social, comunicativo, dialógico, simbólico, sensível e partilhado, no qual coexistindo na brincadeira com outros sujeitos e com suas potencialidades, nossos conceitos sobre uma determinada fração do mundo não é inerte, mas vai sendo modificado e recriado quando os sujeitos expressam também suas ideias. Logo, percebemos que o lúdico vai muito além do que os olhos veem durante a brincadeira, mas é uma linguagem com seus signos, códigos e meios próprios de simbolização e socialização.

Justamente por esse aspecto crítico e por ser um lugar inerente e fértil ao ser humano, o brincar tem uma potencialidade educacional muito extensa, podendo ser discutido qualquer tema de nossa realidade. Não podemos cair no risco de utilizar palavras como transferir ou expor um tema, pois o brincar não se limita a formas tradicionais de educação. O ambiente de ludicidade é um espaço de diálogo, onde todos os sujeitos interagem, ensinam e aprendem, mas sem excluir o lugar de um mediador ou orientador, próprio do educador em processo de mediação pedagógica.

A ludicidade, indica uma qualidade e um estado, que não são apenas característicos da infância, mas sim, são inerentes à condição de ser do humano e, como tal, faz parte da existência humana e social, podendo manifestar-se em qualquer um dos ciclos da sua existência. Neste sentido a ludicidade coloca-se na mesma condição da comunicação e abrange, por isso, não só a condição de ser do humano, como integra, múltiplas e diversas manifestações, e, mais ainda, os seus efeitos sobre as pessoas envolvidas na mesma situação de ludicidade. (LOPES, 2016, p. 20)



Conceição Lopes (2016) argumenta sobre as dimensões sociais e comunicativas, ao adentrar na discussão sobre o brincar social e espontâneo. A autora defende a ludicidade enquanto esse estado inerente ao ser humano, criticando sua redução apenas na infância. Ao destacar esse fator social, ela apresenta a ludicidade não como mais um recurso pedagógico, mas com todas suas dimensões criativas e sociais. Em complemento a isso, em um outro texto, Lopes (2004) apresenta o que ela chama de três dimensões da ludicidade:

1ª dimensão – A ludicidade é uma condição humana – Homo Ludens – Constituída pelo ser que nela mora e que é anterior à qualquer uma das suas diversas manifestações; 2ª dimensão – A(s) manifestação(s) – Constituída pela consequência de ser uma condição humana, ou seja, refere-se às manifestações decorrentes das diversas percepções que os Humanos constroem e que podem ser agrupadas, entre outras, no brincar, no jogar, no recrear, no lazer e no construir artefactos lúdicos, vulgo brinquedos. Esta dimensão de análise coloca em evidência a natureza do processo da manifestação da ludicidade; 3ª dimensão – O(s) efeitos(s) – Constituída pela diversidade de efeitos dos comportamentos lúdicos que se revelam durante o processo da manifestação, qualquer que ela seja, e pelos resultados finais produzidos pelo referido processo (LOPES, 2004, p. 12).

Diante dessa perspectiva, é notório que a ludicidade vai muito além daquilo que é enxergado, mas está ligado intrinsecamente ao ser humano e sua maneira de ver o mundo, de agir e de existir. A ludicidade permite aprendizados por esse espaço de mudança, de relação com o lúdico, de comunicatividade e expressão, uma vez que percebemos como um fenômeno social. E, no meio desse contexto, o professor mediador e brincante atua nesse campo de riquezas e saberes lúdicos, sendo um ser lúdico, mas também um sujeito que potencializa a ludicidade.

É nesse papel que o professor entra, como mediador, mas principalmente um parceiro de brincadeira. O docente tem que provocar as crianças a construir um debate sobre o tema objetivo, mas sem limitar a apenas uma direção, sobre o risco de instrumentalização do brincar. Lidar com essas nuances faz parte do ato mediador, lúdico e brincante, tendo em sua vida o brincar, para que o professor possa partilhar esse momento e entender a potencialidade que há dentro de uma atividade lúdica. Outras direções que a atividade levar podem ser tão quão ricas, ou até mais, do que o objetivo pensado inicialmente.

Nesse meio é fundamental a formação do professor para que isso seja possível, o levando a ter experiências dentro do âmbito universitário, questionando, refletindo, problematizando suas experiências e os teóricos em conjunto, o provocando também a escrever sobre sua experiência. A universidade dá o suporte para que o professor desenvolva sua experiência lúdica e pedagógica, alcançando essa forma de mediação.

É importante defender que a ludicidade, enquanto estado de espírito e sentimento, pode fluir livremente pelos sujeitos, no diálogo com os espaços. Logo, se estamos em um lugar acinzentado, anestesiado, preso ou ocupado (assim como em salas de aula enfileiradas com regras fechadas e rígidas), pode ser dificultoso o desenvolvimento de um espaço lúdico e cheio de suas cores. Em outras palavras, a ludicidade pode ser limitada ou estimulada, pela maneira que esses são organizados para a vivência, que será significado pelos sujeitos que o ocupam. Portanto, a ludicidade existe não apenas na brincadeira, mas na maneira de ser, em uma festa ou em qualquer outra atividade que possa ser lúdica para o indivíduo, como no ato de produzir leitura, escrita, dentre tantas outras experiências humanas.

A ludicidade é passível de observação, de descrição, de explicação, de descobertas, portanto, no seu processo de ser ludicidade também é possível produzir conhecimentos a partir dos elementos internos e externos manifestados, das experiências. Apesar de ser um estado interno, o estado lúdico nasce sempre dessa relação do nosso interior com o exterior. Compreendemos, então que não é possível entender a ludicidade fora dessas conexões (interior/exterior), através do qual o conhecimento também é produzido, pois existe um lugar epistemológico onde a ludicidade deve ser discutida cientificamente. (FERREIRA, 2020, p. 418)

A autora defende essa relação entre o interno e o externo, o qual possibilita o que chamamos de ludicidade. Dessa forma, conceituamos a ludicidade enquanto um estado de espírito e ampliamos para também um sentimento, ou seja, um estado de espírito sensível. O lúdico é compreendido como a qualidade das atividades que promovem o estado de ludicidade, sempre adjetivado e simbolizado pelos sujeitos, sendo por eles considerado lúdico justamente por isso. E a ação de brincar, uma das atividades lúdicas, é um fenômeno social e uma linguagem, dotada dessa sensibilidade simbólica, dramática e dialógica, partilhada com outros sujeitos. O brincar ganha significado a partir da formação do sujeito, das realidades que o atravessam e do seu contato com o meio social e com outros indivíduos.

Por formação, compreendemos o que Sá e Fartes (2010) apresentam, partindo “do entendimento de que a formação é um processo que nos constitui, processo que se inicia em nossos primeiros contatos com o mundo circundante” (SÁ; FARTES, 2010, p. 13). A formação de professores, nessa perspectiva, acontece nos diferentes espaços da vida, no trabalho, na família, ao se relacionar com outros indivíduos, na universidade etc. Da mesma forma, assumimos o lúdico como um estilo de vida, que deve existir nos diferentes ambientes e atividades do professor, extrapolando a atividade lúdica, mas estando também na forma do professor enxergar o mundo e interferir nele.

A universidade tem o papel de aprofundar esses saberes, levando o professor a reflexão sobre seu trabalho dentro da perspectiva da ludicidade. Logo, é a universidade que deve levar a reflexão e investigação, de forma teórico/prática, em outras palavras, inferindo na formação do sujeito na vivência junto a reflexão e o pensamento, sem separar essas duas dimensões.

Compreendendo esses conceitos, podemos passar para o próximo capítulo, o qual vamos investigar como isso se relaciona com a formação docente e como é apresentada. A ação e o trabalho do professor são construídos constantemente, fruto de sua formação e vida. Entendendo essas teorias em interlocução com a formação do professor, podemos construir uma teoria mais sólida e compreender como esse campo está teorizado no âmbito universitário, quais as suas potencialidades para o processo formativo, além das dificuldades e desafios a serem enfrentados.

### 3.2. O PROFESSOR E LUDICIDADE: DESAFIOS E SENTIDOS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE LÚDICA NA UNIVERSIDADE

A formação lúdica do professor não inicia com o contato dos estudantes nos cursos de formação universitária, mas a sua vivência integral. Mas, afinal, para iniciar essa seção, é importante entender o que falamos por formação lúdica, vista como “fenômeno formativo, contribui para pensarmos/provocar mudanças na formação docente, na prática e nos modos de construir e estruturar o conhecimento” (GUIMARÃES, 2021, p. 134). Em outras palavras, a formação lúdica, em suma, é um fenômeno que pressupõe uma formação crítica, sensível e estética do professor, uma vez que a formação não está pautada na dicotomia teoria e prática, mas no desenvolvimento multicultural, sensível e estético do sujeito.

A formação lúdica compreende uma formação voltada para vida do sujeito, de forma que não poderia ser realizada de outra forma, a pensar toda dimensão do lúdico, em uma ação que deve ser amparada por uma vivência própria do indivíduo, de maneira a proporcionar a imersão do sujeito na atividade. Seria limitante, ou até mesmo irresponsável do professor, reduzir a utilização do lúdico como mero recurso metodológico, sem antes investigar toda extensão dessa natureza sensível e sem se aprofundar enquanto vivência.

O professor que leva o lúdico como prática da sua ação pedagógica, não deve correr o risco de desconhecer a experiência lúdica, em virtude do professor ser, antes de tudo, um professor brincante, o qual Fortuna (2019) vai destacar uma terceira forma de ser professor que brinca em sala de aula:

Creio que há, ainda, uma terceira forma de ser professor que brinca: é o brincar de brincar. Já afirmei, linhas atrás, que a isso denomino brincadeira de segunda potência: o professor, ao dar aula “como se” estivesse brincando, está brincando, pois o “como se” é um dos traços definidores da brincadeira; além disso, ele brinca com jogos e atividades ludiformes, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. (FORTUNA, 2019, p. 10)

A autora pressupõe que o professor, munido de uma experiência lúdica, ao estar em sala de aula “brinca de brincar”, ou ainda “brinca de dar aula”. Com isso, ela não quer dizer que a ação pedagógica seria uma brincadeira, mas que a atuação do professor, movido pela ludicidade, consegue levar uma ação leve e sensível, dotado de saberes e aprendizagens que movem os alunos a também se expressarem e aprenderem por meio do brincar.

Ora, como o professor poderia então integrar a ação pedagógica e o lúdico? Justamente em sua formação lúdica entende-se que a própria natureza do brincar promove a interlocução com os saberes, a indagação, a inquietação, o olhar para dentro e para fora de quem está participando. O estado de inteireza faz com que surjam diferentes espaços de saberes lúdicos, que não são distintos para os saberes comumente requisitados nas bases curriculares.

O professor brincante, ou seja, o professor que tem em sua vida a vivência crítica, estudiosa e reflexiva da ludicidade, seria um mediador, um parceiro de brincadeira, respaldado em sua autoridade, mas sem ser autoritário, duas posições distintas. É fundamental na formação, a qual já estabelecemos como uma formação que abarca diversos espaços da vida do professor, que ele saiba distinguir o ser autoritário e a autoridade. O professor, provido de sua ação pedagógica, tem que saber mediar e levar atividades lúdicas que promovam aqueles saberes que se busca atingir, ou outros, visto que não se podem engessar sua ação, de forma a vislumbrar apenas resultados específicos, de modo a fechar seus olhos para as demais potencialidades.

Nessa ação do professor, deve-se entender que o lúdico não existe apenas no objeto, mas nos sujeitos, nos seus estados de ludicidade, que move a ação, que estimula os alunos a estarem inteiros. Fortuna (2019) apresenta os extremos sobre o modo de brincar do professor:

Poder-se-ia dizer que o modo de brincar desses professores configura um amplo arco, no qual, em uma das extremidades figura a construção e a utilização de jogos e na outra ponta o que poderia ser chamado de uma atitude lúdica que se estende à vida, como um todo, marcada pelo humor, pelo riso e pelo envolvimento com o outro e com a situação; entre uma e outra dessas extremidades estão a abordagem lúdica de situações e materiais, como textos humorísticos, música, poesia, e o uso da magia e da fantasia, inclusive e particularmente na contação de histórias. Os professores em questão deslizariam de uma extremidade a outra do arco, concentrando suas práticas num ou noutro ponto dele. (FORTUNA, 2019, p. 3 e 4.)

Podemos perceber que existem múltiplas camadas sobre os modos de expressar a ludicidade dos professores, que vai muito além da mera utilização do jogo ou da brincadeira, mas aborda a maneira que esse professor construiu no seu subconsciente sua relação com a ludicidade. O sujeito, na formação lúdica, é o centro do processo, de forma ativa e consciente, de forma a construir sua formação.

Esse sujeito ativo em uma formação lúdica, precisa primeiro despir de estereótipos que veem o lúdico como algo instrumentalizado, ou ainda que o reduz ao campo da formação das crianças, não havendo maiores contribuições na formação integral. Esse professor tem que construir suas experiências, levando em conta todos seus conhecimentos prévios, mas aberto às possibilidades.

O ludus docente está intimamente ligado à construção que o professor estabeleceu em sua formação com a dimensão lúdica. Está muito mais voltado a uma ótica de mundo e de intervir nele. O que seria então o ludus docente? É todo repertório lúdico construído durante sua vida e que utiliza para agir dentro do mundo. Essa bagagem está em constante transformação e modificação com aquilo que é vivenciado em sua vida.

O professor não constrói um repertório apenas no seu meio profissional, tendo em vista que o lúdico não está só na escola, mas em todas suas relações cotidianas. Como percebemos o lúdico como atividades que estão além do brincar, espaços de formação dessa natureza estão em todos os meios da sociedade, na relação com as pessoas ao redor, em festas, na forma de se comportar nas situações.

Dessa forma, o ludus docente é, justamente, essa vivência cotidiana do lúdico em diferentes espaços, formando seu repertório que influencia diretamente na forma de ver e agir no mundo. Não há como dizer aqui exatamente o que seria o ludus do professor, uma vez que cada um constrói sua forma de se relacionar e as atividades que enxerga como lúdico. Mas, podemos afirmar que o ludus é a vivência direta com o lúdico, pois a formação lúdica só existe quando o professor está trato direto com sua dimensão lúdica.

Portanto, o ludus docente é essa gama de saberes e aprendizados que advém da experimentação de manifestações da ludicidade, em suas diferentes formas, seja no jogo, nas brincadeiras e em outras atividades diversas. Esses saberes, que são a sensibilidade, a criticidade, criatividade e a cultura lúdica, formam a visão de mundo do professor. Sendo assim, não há sujeito mais lúdico ou menos lúdico, mas saberes e experiências diferentes. Essa ótica do professor sobre o mundo pode ser influenciada pela falta de estímulo do lúdico e a valorização de experiências que o limitem, sendo necessário que o docente consiga se despir de visões que o desvie da dimensão lúdica.

Para tanto, o profissional que passa por esse processo formativo lúdico, precisa se despir de todas as concepções outrora aprendidas ou reproduzidas através de programas de formação diretivas e técnicas que aspira, pura e exclusivamente, a reprodução da técnica em sala de aula, para vivenciar e experienciar a ludicidade como algo subjetivo e pleno. Logo, a formação só fará sentido se o sujeito aprendente estiver numa sintonia com as atividades propostas. (GUIMARÃES; FERREIRA, 2020, p. 179)

As autoras nos mostram a formação tecnicista que o professor está sujeito e aprende a reproduzi-la em sala de aula. Em outras palavras, como se poderia realmente entender toda a dimensão do brincar, se os olhos estão fechados para práticas que se destoam do que o lúdico pressupõe, sobrepondo aquilo que é predominantemente imposto? É importante salientar que, em nossas formações básicas, na maioria dos casos, ou até ousaria dizer que em sua quase totalidade, somos formados por modelos de educação tecnicistas e tradicionais. Essa formação, apesar de criticada dentro da universidade, ainda é reproduzida, em aulas que tendem a favorecer a razão, a dicotomização da teoria e a prática, a expurgar qualquer outra movida a razão e a sensibilidade.

Por isso, o professor em primazia deve refletir sobre seu processo educacional e buscar-se despir de qualquer de concepções que restrinjam a formação lúdica, para estar inteiro na sua formação lúdica. Dentro disso, vale salientar que a ludicidade não suporta o estado de não-inteireza, de modo que não se vivencia a ludicidade se não em um sujeito que não esteja atento, entregue e inteiro naquilo que ele faz.

Nessa perspectiva, a formação lúdica possibilita a formação de um sujeito sensível ao espaço, as trocas, partilhas de vivências. Essa formação sensível pressupõe a mudança desse cenário de concepções limitantes, que agregada às dimensões estética e artística, “pode ajudar na promoção de uma formação docente capaz de contribuir para a mudança e, conseqüentemente, para uma docência mais criativa e intensamente significativa para quem participa do processo formativo” (GUIMARÃES; FERREIRA, 2020, p. 178).

Ferreira, ao falar sobre essa formação e o sujeito, apresenta que:

é a formação almejada, que considera o sujeito em formação em sua integralidade, ao mesmo tempo em sua incompletude; que mesmo num panorama de precarização do trabalho docente, valoriza o profissional que está sendo formado porque este é o sujeito que, futuramente, enfrentará isso, do contexto de atuação; que é capaz de lidar com os desafios impostos pela contemporaneidade, sejam referentes demandas emocionais, a atitudes ou ao fazer; é aquela que não é vista/tomada como um conjunto de disciplinas que devem ser cumpridas, mas como a que promove encontros e reencontros; que encanta e reencanta. (FERREIRA, 2020, p. 423)

Esse contexto mencionado, é todo o cenário de precarização do trabalho docente, de fragmentação do sujeito, de valorização da razão em detrimento da emoção, de metodologias fabricadas e padronizadas no neoliberalismo, querendo erradicar da escola qualquer outra forma de conceber a educação, que não a tecnicista tradicional. Diante disso, “uma formação que seja potencialmente lúdica, preza pela construção do conhecimento que nos permita viver no mundo (esse capitalista) e transformá-lo” (FERREIRA, 2020, p.423)

Ainda sobre esse mundo capitalista, ao adentrar no campo da universidade, em específico da Faculdade de Educação da UFBA, percebemos a reprodução dessas práticas, a qual questionamos como podemos criticar esse modo operacional da educação básica se, por sua vez, a própria universidade se revela como um espaço de reprodução desse modelo? Como formamos professores lúdicos para transformar esse cenário, se há poucos espaços de formação lúdica? Ou ainda, se não existir esse processo de desconstrução dessas concepções?

É importante confrontar a universidade sobre esses problemas, tendo em vista todas as ideias tecidas até então, sabendo a responsabilidade dela para a formação lúdica de professores. No contexto específico de pesquisa, como a UFBA vem formando os professores diante desse cenário e para atuar sobre ele? Já defendemos que é essencial para a formação lúdica se despir dessas concepções neoliberais e tradicionais, e adentrar no mundo da ludicidade. Como agora destacamos a importância de transformar esse mundo capitalista, em virtude de promover uma existência de práticas verdadeiramente lúdicas, sensíveis e estéticas.

Quando falamos por sensibilidade, não queremos impor a hegemonia da emoção sobre a razão, pelo contrário, queremos destacar a relevância de ambas para a educação. Não se faz um ensino movido apenas pela razão, tampouco pela emoção, mas sim pelo diálogo entre essas, visto que não somos sujeitos fragmentados, que atuam por meio de uma ou outra.

Numa formação lúdica o sujeito é percebido como um todo complexo e nunca compartimentado, ele remete a uma mobilização de saberes que não se restringe a racionalidade, mas também a sensibilidade. Assim, a ludicidade é concebida como subjetividade humana, mas que não acontece de maneira natural ou espontânea, precisa ser ativada através de manifestações externas. (GUIMARÃES, 2021, p. 124).

Guimarães (2021) exemplifica muito bem essa questão da razão e emoção, sem restringir os saberes para uma ou outra, mas entendendo o sujeito como um todo que, por sua vez, detém de dimensões sensíveis e da razão para agir sobre o mundo. Dessa maneira, não se busca uma educação apenas sensível, mas que possibilite a existência dessa dimensão e de práticas dessa natureza.

A universidade, nos moldes capitalistas e racionalistas, supervaloriza a razão e uma ciência que é movida por ela, o que chamamos de modelo acadêmico. Por outro lado, o lúdico detém uma dimensão também ancorada na razão, no pensamento, mas sem se esquecer da emoção, em um saber sensível e reflexivo, que envolve também a corporalidade, o entusiasmo, a vivência e a imersão. Podemos dizer que o lúdico, seus saberes e conhecimentos, também tem uma validade científica, não nos moldes tradicionais acadêmicos, mas também acadêmico.

Em muitos aspectos da formação do professor, devido a essa visão capitalista, da razão e enrijecida, a universidade se fecha, ou pouco trabalha, determinadas dimensões formativas da vida do professor. Ferreira (2020), chama a atenção para o quesito fundamental de existirem outras dimensões formativas na universidade:

Enfim, o século XXI vem nos pregando peças, dentre elas, o junto e o misturado. Fomos formados e formamos com essa perspectiva da fragmentação do conhecimento muito presente. Desse modo, entendemos que falta, muitas vezes, na formação docente, a expertise da dimensão social e política. Falta uma formação com dimensões outras capazes de despertar/promover a sensibilidade do sujeito, como a estética, a artística e a lúdica. (FERREIRA, 2020, p. 415)

Alterar essa realidade seria talvez o cerne do problema, uma vez que a formação lúdica de professores está cada vez mais restrita a poucos espaços. Trazemos a debate aqui o contexto universitário, porém não podemos ignorar esse cenário maior, de metodologias neoliberais e de um projeto de educação padronizado, que distancia o sujeito de sua autonomia, criatividade e reflexão.

Vale salientar que, apesar de haver essa predominância da razão, ainda sim é um processo formativo pautado no engessamento, na obediência e em manter determinadas situações de poder e opressão. Paulo Freire (1989), fala sobre sua experiência com a alfabetização e a leitura e, ao comentar sobre a leitura de mundo, o autor destaca sobre a educação em uma perspectiva transformadora, no qual:

Em primeiro lugar, porém, é preciso que a educação dê carne e espírito ao modelo de ser humano virtuoso que, então, instaurará uma sociedade justa e bela. Nada poderá ser feito antes que uma geração inteira de gente boa e justa assuma a tarefa de criar a sociedade ideal. Enquanto esta geração não surge, algumas obras assistenciais e humanitárias são realizadas, com as quais se pode inclusive ajudar o projeto maior. (FREIRE, 1989, p. 18)

Agraciados com essa fala de Freire, podemos refletir sobre uma educação lúdica em uma perspectiva transformadora. Compreendendo essa caracterização da formação, pensamos em uma transformação que deve ser iniciada nos cursos de formação de professores. Mas como



poderíamos então pensar em uma formação lúdica de professores verdadeiramente transformadora? Eis então o cerne dessa seção, pois diante desse cenário citado sobre a formação de professores e sobre as práticas lúdicas, é importante apresentar alternativas para que não seja apenas mais uma pesquisa a destacar o problema, sem se aprofundar em maneiras de levar a problematização ao debate e ao estreitamento das discussões sobre quais posições devemos assumir.

O exercício de investigar o currículo de pedagogia não apenas alerta para esse cenário, mas busca investigar alternativas plausíveis para que existam uma formação lúdica docente. Na inexistência dessa formação no currículo, resvala em uma inexistente atenção para o campo de formação lúdica. Por isso, o movimento de buscar formar professores lúdicos, diante de toda essa educação racionalista, tecnicista e neoliberal, perpassa também pela alteração de concepções, visto que “reformas curriculares implicam reformas de pensamento, que, por sua vez, requerem tempo para se consumarem com a profundidade necessária e produzem, eventualmente, situações paradoxais” (FORTUNA, 2011, p. 332). A formação lúdica pressupõe que existam alterações quanto a essa forma de pensar e ver e educação. Fortuna (2011), chama atenção para as exigências do saber lúdico:

Há ainda um tópico a explorar em relação à universidade como lócus da formação lúdica do professor: dado que o saber lúdico é exigente, requerendo formas específicas de elaboração compreendidas por liberdade, autonomia, vivência, integração de experiências, reflexividade e, sobretudo, imbricação do eu em seu processo de construção, é necessário, antes de tudo, que o formato dessa atividade formativa – seja ela inicial, seja ela continuada – seja adequado a essas especificações. No entanto, algumas dessas especificações não se restringem, verdade seja dita, à formação lúdica do educador, sendo extensivas a qualquer formação que se pretende congruente e consequente e esteja comprometida tanto com a vida das ideias, quanto com a vida prática. (FORTUNA, 2011, p. 335)

Posto isto, é essencial para a existência dessa formação lúdica, a autonomia, vivência, integração de experiências, refletividade e o olhar sobre o eu. Percebemos, então, o aspecto construtivo da formação, em razão de necessitar olhar para os sujeitos em um processo de autonomia, que lhe permita viver a experiência lúdica dentro dos espaços não apenas universitários, mas na sua vida como um todo.

No que tange à universidade, cabe a mudança de concepção que deve ser defendida e cobrada pelos próprios educadores e formandos. Como poderia existir uma formação lúdica em um espaço que vê essa dimensão de maneira distorcida, sem relevância ou com poucas oportunidades de contato? Os professores em formação precisam desenvolver identidades

lúdicas, em contato com o campo e suas vivências. Para isso, Fortuna (2011) ainda alerta para os processos de aligeiramento da formação:

Além disso, há que se ficar atento à simplificação e ao aligeiramento da formação que a defesa da flexibilização pode encobrir, principalmente quando o que está em causa é o atendimento às pressões do mercado de trabalho. A lógica do mercado baseia-se nos ganhos de produtividade e na competitividade, enquanto que a lógica da instituição universitária (não a organização universitária, tampouco a universidade funcionalizada), mesmo atenta ao mercado – que, afinal, também é parte da sociedade –, deve ser regida pela formação intelectual e pela democratização do saber, em uma perspectiva ampliada do tempo. Essa é, aliás, bem o diz Santos (2005), a característica mais distintiva da universidade e também a mais ameaçada pelas pressões da globalização neoliberal. (FORTUNA, 2011, p. 332)

Esse aligeiramento envolve as exigências do mercado para formações rápidas, com metodologias prontas e de maneira flexível. É imperativo que sejam discutidas as obrigatoriedades nos currículos de formação docente e quais são os saberes necessários para formar professores capazes de modificar essa realidade. Em outras palavras, precisamos olhar para o meio social, para a sociedade e contextos que esses sujeitos serão inseridos. Precisa-se se questionar para quem e para quem esses profissionais estão sendo formados? Quais as concepções de educação estamos criando? Sobre quais modelos de educação vamos atuar e o que podemos fazer para reverter?

Na ordem produtivista do capitalismo não se vê a qualidade do ensino, mas a quantidade de aulas, quantidade de assuntos, quantidade de alunos etc. Ou seja, não se busca debater perspectivas divergentes de educação para se pensar em uma sociedade diferente, mas sim em reproduzir formas que possibilitem sistemas de opressão e poder. A formação lúdica de professores não tem valor dentro dessa perspectiva capitalista, uma vez que privilegia o saber sensível, a reflexão, a construção coletiva e pessoal, um sujeito ativo e crítico.

Vale salientar, qual educação estamos construindo? A universidade tem a responsabilidade de ser um dos agentes transformadores, de criticar e inquietar seus estudantes a pensarem sobre essa realidade. A formação lúdica, dentro das dimensões já citadas no texto, não é uma formação opcional e que pode ser ou não descartada a partir da escolha de um currículo. O lúdico é uma dimensão fundamental para o ser humano e possibilita as primeiras aprendizagens, o conhecimento do mundo, a reflexão do seu contexto, aprendizagens e saberes sensíveis e estéticos. A ludicidade, como característica humana, deve ser considerada, pensando em uma educação que busca sujeitos inteiros e ativos ao processo de educação. Se esse campo é um espaço fértil de aprendizados e saberes, devemos estimular os professores e provocá-los ao lugar de mediar essas atividades e conhecer o lúdico primeiramente em si. É fundamental a

formação lúdica estar não apenas no sujeito, mas em toda a universidade, que assume para si a responsabilidade de formar esses professores.

Penso que esta é a formação que proporciona uma compreensão da brincadeira “desde dentro”, tal, como dizia no final da seção anterior: desenvolvendo-se a partir do ser lúdico do professor, a brincadeira, assim experimentada, poderá vir a espalhar-se, agora, não somente por toda a sua vida, mas, quem sabe, por toda a universidade, convertendo-a, também ela, em uma universidade lúdica. (FORTUNA, 2011, p. 339)

A universidade lúdica seria aquela que traz em seus objetivos a formação do sujeito não apenas lúdico, mas para a vida, para atuar nos espaços, para intervir no cotidiano. Assim, pensamos em uma formação que possa contribuir com a formação de professores “mais sensíveis, capazes de provocarem/promoverem a revolução e mudar” (FERREIRA, 2020, p. 422). Não seriam apenas alterações pontuais que tornaram uma universidade lúdica, mas toda uma reorganização curricular, em concepções e atividades. Apenas uma disciplina isolada não garantiria seu resultado, mas toda uma interlocução dos saberes lúdicos.

É preciso não só discutir uma formação de professores, onde o mesmo tenha uma posição de versatilidade, criatividade, reflexão e desenvoltura na relação didático-pedagógica. É necessário trazê-lo para o centro da sua formação, promovendo condições físicas e emocionais de trabalho. Uma formação pautada não só na valorização do saber didático, mas nos saberes plurais que o professor, como sujeito sócio-histórico construiu, com certeza reverbera numa qualidade educacional da sua prática em sala de aula (GUIMARÃES; FERREIRA, 2020, p. 172).

Portanto, é uma formação amparada em diferentes frentes e dimensões, a fim de garantir uma maior qualidade para a educação. Por qualidade, entendemos uma formação multicultural do sujeito, uma formação humana social e crítica, que possibilite o desenvolvimento do sujeito e sua intervenção no mundo e no contexto que o atravessa, para que possam promover mudanças efetivas.

Afinal, como a formação lúdica poderia criar esse cenário? Na formação crítica e sensível dos professores, que por sua vez vão atuar sobre esse contexto, promovendo mudanças significativas, não isoladas, mas coletivas, mas umas às outras vão se agrupando e criando mudanças maiores. A formação lúdica, volto a ressaltar, não é uma opção a ser escolhida, como em um cardápio de restaurante. É uma dimensão necessária e emergente para os seres humanos e o processo educacional. E, como citado, é necessária toda uma mudança de posicionamento e perspectiva em âmbito universitário, o qual o próximo capítulo se debruça a investigar, sobre o currículo de formação de professores da Faculdade de Educação da UFBA e as vozes dos estudantes sobre esse processo formativo.

## **4. OLHARES E SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA: AS VOZES DE GRADUANDOS SOBRE FORMAÇÃO LÚDICA**

### **4.1. A FORMAÇÃO LÚDICA DE PROFESSORES EM PAUTA: INVESTIGAÇÃO SOBRE OS TEÓRICOS**

Como já defendido nas demais seções que fundamentam essa pesquisa, a formação lúdica de professores perpassa por diversas dimensões formativas. Contudo, defendemos, também, a insuficiência ou ausência de práticas formativas lúdicas na formação dos professores. Tendo em vista a formação sensível, social, política e crítica que atravessa o lúdico, podemos nos questionar a quem se destina uma educação que limita tais dimensões dos sujeitos? Será o problema meras concepções divergentes ou a falta de recursos da educação? Ou talvez seria esse um projeto de educação que limita, individualiza e exclui não apenas as crianças, mas também esses professores?

Por conta do despreparo de muitos educadores, a prática lúdica continua a ser limitada no interior da escola, e, quando ocorre, em geral, restringe-se ao trabalho com o conteúdo programático, muitas vezes gerado pelas demandas do educador, sem uma contextualização cultural necessária para a ampliação do repertório social do aprendiz. Dessa forma, verifica-se que a criança ingressa na escola, cheia de vida, energia e capacidade exploradora, comunicativa e criativa, mas geralmente é conduzida a manter-se sentada, imóvel, reduzida aos limites das paredes, sendo formada em um ambiente de domesticação física e de restrição dos desejos e dos prazeres próprios da criança. (CANDA, 2006, p. 139)

Ao efetuar crítica à escassez de processos formativos com centralidade da ludicidade, Canda (2006) já refletia acerca dos impactos do despreparo de educadores dentro da escola. A autora ressalta que essa formação desvinculada da vivência lúdica e de uma contextualização cultural e social reduz e restringe a criança no espaço escolar. Para além disso, devemos questionar o processo de alienação do docente, pois a culpabilização disso está em um projeto de educação engessada, fragmentada e restrita a sensibilidade e a estesia.

Isto posto, há uma educação voltada a metodologias tradicionais, ao enfileiramento das carteiras, a formação lacunar e embrutecida, resvalando na formação dos profissionais que lecionam nesses espaços. Em outras palavras, os impactos disso não são apenas na educação básica, mas no professor que é restringido ao direito de experimentar e conhecer metodologias diferentes. Duarte Jr (2000), ao falar sobre a educação sensível, aponta para um embrutecimento do ser humano, não apenas na educação, mas na sua forma de viver e sentir a vida. O autor demonstra como vamos perdendo nossa sensibilidade até para as atividades mais simples do dia a dia, como cumprimentar o outro, passear pelas ruas, ver o outro e a nós. Ele mostra como as moradias perdem suas cores e tornam-se padrões moldados, sem a individualidade de cada sujeito.

Ora, mas o que isso tem a ver com o campo da ludicidade? Já destacamos anteriormente a dimensão sensível de uma atividade potencialmente lúdica. O embrutecimento que socialmente somos submetidos resvala na educação e nos corpos, sejam das crianças e dos professores. O lúdico e a ludicidade, por promoverem espaços sensíveis, de discussão e construção crítica e sensível, são restritos em um modelo de educação neoliberal, atravessada pelas ideologias de produtividade e formação para um trabalho padronizado.

A influência disso na formação dos professores é justamente na restrição de práticas sensíveis e lúdicas, que se encontram cada vez mais em escassez dentro da estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFBA. Por currículo, compreendemos uma visão multirreferencial, que não ignora as diversidades existentes no processo educacional, mas que busca nessas diversidades o objeto de formação.

No que concerne ao movimento experiencial que produzimos com os conceitos de multirreferencialidade e de intercrítica, tomando-os a partir do trabalho com os atos de currículo de diversas e pontuais realidades educacionais, implica em apropriações implicadas no trabalho com os outros do currículo e com currículos outros, bem como com os movimentos sociais que tomam o próprio currículo como uma pauta política e cultural. (MACEDO, 2012, p. 15 e 16)

Macedo (2012) destaca os conceitos multirreferenciais e intercríticos, na interlocução dos sujeitos, dos currículos e dos movimentos sociais. O currículo tem que adentrar no contexto inserido e nas demandas sociopolíticas e dos sujeitos que fazem parte do contexto. Restringir o currículo a definir alguns poucos conceitos ou posições exclui a participação plena dos sujeitos em seu processo de ensino e fecha seus olhos para as demais necessidades sociais e políticas. Por sua vez, Sá e Fartes (2010) descrevem currículo enquanto um “dispositivo de formação” ao compreender a formação como a condição de “ser/estar no mundo”:

Uma vez posta à indistinção dos “mundos” da cultura, da escolarização e do trabalho para a realização de percursos formativos, procuramos tematizar a formação tanto pela incursão em uma abordagem mais ontológica, que descreve a condição de ser/estar no mundo como por meio de estudos sobre a realização de formações profissionais, abrangendo tanto os espaços pedagógicos das instituições escolares, tendo o currículo como um “dispositivo de formação”, como os espaços de trabalho. (SÁ; FARTES, 2010, p. 13 e 14).

As autoras, ampliando o conceito de formação, destacam todas as relações que atravessam o sujeito, ressaltando que a formação não se dá em apenas um espaço específico, mas em na vida do sujeito. Ninguém se forma professor apenas nos espaços universitários ou na escola, mas sim a partir das relações estabelecidas que formam o ser, nas suas lembranças enquanto aluno da educação básica e em sua relação com outros indivíduos e com o social. Partindo dessa concepção, ao analisar o currículo de pedagogia, buscando pela formação lúdica, se encontram o lúdico apenas em dois componentes, um obrigatório e outro específico. Vale salientar que a disciplina obrigatória envolve a Arte-Educação, aparecendo o lúdico como construção de práticas dessa natureza.

EMENTA: O significado histórico-cultural do jogo; suas concepções filosóficas, psicológicas e sociológicas. O jogo no processo de mediação da aprendizagem. Aspectos metodológicos e didáticos referentes aos jogos. Construção e desenvolvimento de atividades **lúdicas** voltadas para as séries iniciais do ensino fundamental e reflexão sobre elas. (UFBA, 2012, p. 30, grifos nossos)

É fundamental problematizar a inclusão do lúdico na área da arte, não que não estejam interligadas, mas reduzem o lúdico a vivência artística. Um componente, que não se volta apenas ao ensino lúdico, desvia a formação do professor de uma potencialidade que consegue construir conhecimentos e vivências sólidas, se negando a se aprofundar nos teóricos, no brincar, no jogar, na participação coletiva e na refletir sobre a ludicidade dos sujeitos. Tampouco, conseguem ter tempo para criar links dessas atividades com o chão da escola, muitos menos oportunizando o acesso dos estudantes à escola e ao trabalho docente.

Para além desse componente, o segundo, optativo, oferece a experimentação da ludicidade e o debate de conhecimentos sobre a área. Mais uma vez devemos nos questionar, visto que esse componente é inteiramente voltado à formação lúdica de professores, mas é a, ou seja, não tem obrigação de ser cursado e nem sempre é ofertado pela universidade para os estudantes. Isso exemplifica as fragilidades do campo de pesquisa da Ludicidade na formação de professores, com o esquecimento da sistematização sobre os saberes e as experiências lúdicas

nos currículos universitários. É necessária a difusão de conhecimentos lúdicos como parte obrigatória na formação docente, irrestrita a alguns componentes pontuais, mas que tenham seu debate centrado em componentes próprios obrigatórios.

Entretanto, no corpo do texto do currículo não há menções a um objetivo de formação lúdica, ficando à mercê das opções e escolhas de ofertas dos docentes e de trabalhar ou não com essa formação em seus componentes. Articular isso ao currículo é fundamental para sistematizar atividades e espaços de formação lúdica. Além disso, é essencial também refletir sobre os objetivos da formação e para que estamos formando esses professores: Para qual objetivo e sobre qual contexto? E, ainda, qual a educação que estamos pretendendo construir?

Essas informações precisam estar no currículo, estando de encontro com essa concepção de um currículo multirreferencial e crítico, que busque nos contextos as reais demandas sociais e políticas que estão presentes na educação. O currículo é norteador das atividades da escola, mas precisa ser construído em participação coletiva e pensando também no contexto educacional, visto que são esses profissionais que têm a capacidade de modificar o contexto vigente, de lutar e problematizar a escola e as metodologias. Um currículo lúdico traria em seu cerne objetivos de desenvolverem saberes lúdicos, da experiência direta com essa natureza, não apenas em disciplinas, mas em todas as áreas da universidade, nas suas ações e pesquisas.

Isto posto, é possível perceber a reprodução de estereótipos que veem a formação lúdica como inútil ou sem valor. Esses estereótipos são as barreiras encontradas para o ensino lúdico, que envolvem um embrutecimento social e uma educação em uma perspectiva neoliberal produtivista e acrítica. Nesse caminho, há um embate entre razão x emoção, em um modelo que traz traços iluministas e supervaloriza a razão acima da emoção. Para Duarte Jr. (2000), há uma busca por uma razão pura, isolada do sentimento:

Uma razão que se quer “pura”, que se pretende não contaminada por tudo aquilo que o cientista acredita consistir em “tropeços no caminho do conhecimento”, feito os valores e a nossa dimensão sensível. No entanto, segundo Gilberto de Mello Kujawski, “a razão pura não foi feita para entender a vida.” Para tanto, faz-se necessário algo mais: a contribuição daqueles saberes ampliados, oriundos, inelutavelmente, de nossa sensibilidade maior. Pois, como assinala Alain Touraine, “Max Horkheimer formulou uma das idéias mais profundas deste século quando escreveu: ‘A razão não basta para defender a razão’...”. (DUARTE JR, 2000, p. 17)

Se dicotomiza a razão e a emoção, buscando uma visão de uma razão pura, como se nos conhecimentos advindos da razão reside a verdadeira ciência, desvalorizados os saberes sensíveis ou as formas de ensinar/aprender que valorizem a estética e a sensibilidade. E, nessa perspectiva, o lúdico perde ainda mais espaço na formação de professores, compreendendo que

a sensibilidade é fator essencial para a ludicidade, pela importância do docente “saber olhar, escutar, compreender, relacionar conhecimentos, dar sentido à experiência lúdica e que transcorre no interior de uma formação” (FORTUNA, 2018, p. 21). O olhar e a escuta são partes importantes em uma formação de cunho lúdico, resvalando na sensibilidade e nos sentidos, indo de encontro com o que Duarte Jr ressalta ao chamar a atenção para o

desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos. (DUARTE JR, 2000, p. 191).

Em síntese, é necessário analisar o contexto formativo como um todo, na formação do professor, ou seja, no conjunto de objetivos, atividades, teóricos e concepções estruturados pela universidade. É fundamental um melhor debate, estudo e investigação sobre a ludicidade dentro dos currículos de formação docente, compreendendo as diferentes faces da problemática e construindo espaços de formação lúdica.

Um ensino lúdico esvaziado ou insuficiente dada a dimensão e importância da ludicidade na formação dos professores, resultam em práticas engessadas e pouco exploradas as suas potencialidades. Também há o impacto na produção de conhecimento, uma vez que o estudante não busca a investigação e reflexão sobre a dimensão lúdica para além da Educação Infantil e em sua própria formação.

A investigação sobre as teorias presentes dentro da universidade, como também a maneira que a ludicidade está presente no currículo do curso de pedagogia da UFBA, entra diretamente no cerne da questão, pelo estímulo para o debate e produção de conhecimento dentro da área. Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica buscou artigos e teses na base de dados da Scielo, mas, também, do repositório da UFBA, a fim de perceber o destaque a formação lúdica de graduandos e a reverberação em suas investigações e pesquisas. Diante disso, o levantamento encontrou os seguintes trabalhos, sendo quase sua totalidade teses de mestrado e doutorado. Para a pesquisa, utilizou-se as palavras-chave Formação lúdica de professores; Formação lúdica de docentes; Ludicidade e formação docente.

O levantamento dessas teses foi organizado em categorias respeitando a área de pesquisa e sobre que espaço específico os autores se restringem e tem como recorte. Essas categorias auxiliam na maior compreensão sobre onde essas pesquisas estão situadas e sobre quais concepções estão embasadas e quais os objetivos os autores pretendem alcançar com essa



publicação. Posto isto, no quadro abaixo está organizado, com o título, as pesquisas encontradas diante das palavras-chave utilizadas na busca:

<b>LEVANTAMENTO DE TRABALHOS PRODUZIDOS SOBRE FORMAÇÃO LÚDICA DE PROFESSORES</b>	
<b>LOCAL</b>	<b>TEXTOS</b>
SCIELO	0 artigos encontrados sobre o tema.
Repositório da UFBA	<p><b>FORMAÇÃO CONTINUADA E ENSINO FUNDAMENTAL:</b></p> <p>Formação de professores em uma perspectiva ludoestética: contribuições para a prática pedagógica de docentes na escola waldorf dendê da serra. (VIEIRA, 2015)</p> <p><b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:</b></p> <p>Professores de educação infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial. (BACELAR, 2012)</p> <p>Formação de educadores para uma prática educativa lúdica: pode um peixe vivo viver fora d'água fria? (RAMOS, 2003)</p> <p><b>LUDICIDADE E VIVÊNCIA PSICOCORPORAL:</b></p> <p>Coração de professor: o (des)encanto do trabalho sob uma visão sociohistórica e lúdica. (RESSURREIÇÃO, 2005)</p> <p><b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:</b></p> <p>A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação física. (OLIVEIRA, 2017)</p>

	<p>A EDUCAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR:</p> <p>O essencial é invisível aos olhos: a concepção dos estudantes sobre a mediação didática lúdica na educação superior. (MINEIRO, 2021)</p> <p>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA:</p> <p>A construção da profissionalidade docente dos licenciandos em biologia, física e química: mediação, saberes pedagógicos e lúdico-sensíveis. (GALLO, 2014)</p> <p>A ludicidade na formação de professores de química: princípios para uma perspectiva crítica. (LIMA, 2021)</p>
--	--

*Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2022.*

Foram filtradas as teses que se buscavam analisar a relação da ludicidade e da formação de professores, principalmente no que tange a discussão dentro dos cursos de formação de professores. É importante salientar que não foi encontrada nenhuma referência que se relacione diretamente com a busca na Scielo. Também, que o Repositório da UFBA encontra diversas teses que pouco tem a ver com o tema, dificultando a busca, já que em todas as palavras-chave foram encontrados mais de 30 mil trabalhos.

Diante desses dados, primeiramente, percebe-se que a ludicidade ganha espaço na discussão de outras áreas para além da pedagogia. Contudo, dentre da formação do pedagogo, ainda está muito presa a Educação Infantil. A formação do pedagogo não se prende apenas à infância de crianças pequenas e bem pequenas, mas a toda educação básica. A ludicidade, restrita à Educação Infantil, reverbera essa ideia de que o brincar só está em um curto período da infância, que está sendo cada dia mais encurtado. Assim sendo, não tem nenhuma relevância educacional e há o momento de brincar e o momento de estudar. Nessa lógica, quando a criança chega ao Fundamental deve-se romper com esse mundo imaginário e simbólico, para dar lugar ao engessamento e ao dito concreto.

O professor, mediador desse espaço de aprendizagem, é formado também por esse modelo educacional e, nos cursos de formação, muitas vezes não há a ruptura dessa concepção

que está enraizada em nós. A racionalidade técnica, que é um dos aspectos fundantes para a formação contemporânea, movimenta a ação do professor, que em sua atividade pedagógica perpassa por uma ilusória autonomia. (LIMA, 2021)

A racionalidade técnica suprime a personalidade profissional do professor, bem como as peculiaridades concernentes à efetivação do trabalho docente. O conteúdo científico e/ou pedagógico é considerado essencial para a formação desses professores, os quais, posteriormente, ficam incumbidos de aplicar tais conteúdos no contexto escolar. Dessa forma, o professor é considerado um profissional técnico e uma autonomia ilusória compõe sua prática. (LIMA, 2021, p. 34)

O tecnicismo na educação se prende a uma vertente meramente expositiva, de habilidades que pouco se concretizam na realidade. Os currículos se seguram em um modelo que não garante a formação plena humanizada do professor, voltada para realidades diversas. Mesmo que seja quase impossível conhecer toda a realidade da educação brasileira, o professor tem que ser formado com um olhar sensível e investigativo, para se romper com a inércia de atuação.

Dessarte, o reflexo das ausências de formação lúdica ou sua prática insuficiente e esvaziada, denotam em poucas pesquisas que se propõem a debater essa inserção do saber lúdico nos currículos de formação de professores. Assim como já defendido outrora, o currículo não está restrito a apenas uma visão enviesada, mas abarca toda a diversidade e multiculturalidade social, que atravessam a formação do professor. O autor Jesus (2021) defende que a universidade deve estar ciente desse vasto cenário de desafios da atuação do professor, uma vez que:

[...] considerando os desafios que perpassam a educação em tempos de globalização econômica e a contradição do elevado nível de pobreza, ao mesmo tempo em que se aceleram as invenções tecnológicas colocando diversas dificuldades para a sociedade e para o educador. Por essa razão, a universidade e as escolas têm uma importante função que visa desenvolver uma prática educativa e planejada, durante o aprendizado para com o ambiente social. (JESUS, 2021, p. 22)

A educação não pode se fechar a esses aspectos específicos do campo de atuação do professor. Já defendemos a necessidade de os cursos de formação de professores estarem abertos a essas outras demandas do profissional docente. Devem existir espaços de aulas pensadas em outros modelos, em outras metodologias, para além daquela forma de ver a educação enfileirada.

O professor, em espaço formativo, tem que ser, fundamentalmente, um investigador e pesquisador, aberto às vivências, ao olhar para si e para o outro, para a realidade do chão da escola, porém sem deixar de esperar por outras formas de educação. Sendo assim, “é preciso incorporar ao processo educacional as evoluções naturais do homem, as construções desse homem sobre o conhecimento já estabelecido” (KOBAYASHI; *et al*, 2011, p. 3)

Em outras palavras, quando Kobayashi (2011), “fala de evoluções naturais do homem”, podemos entender que estamos a cada dia evoluindo em diversos aspectos, nesse caso o tecnológico, e a educação tem que acompanhar esses processos naturais. O lúdico, que hoje migra para também um espaço virtual, está em diversos campos, espaços e atividades, mas como esse professor consegue acompanhar toda essa diversidade, se não é vista em sua formação acadêmica? Devemos, mais uma vez, lembrar que a formação não se dá em apenas um espaço, ou seja, não acontece apenas na universidade, na escola ou no curso. Contudo, para o professor esse é o lugar que ele vai, ou deveria, aprofundar essas experiências com o saber pedagógico e adentrar em diversos outros contextos, para além daqueles que rotineiramente ele encontra na sua vida.

Por isso, identificar na proposta curricular de pedagogia da FACED, a maneira que a ludicidade está pensada para os futuros professores que passam por essa formação, é buscar perceber os aprofundamentos que os indivíduos têm oportunidade de fazer em sua formação, como também os diálogos com outras áreas, visões e concepções de educação. Dessa forma, no “Projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA”, de 2012, só aparece lúdico na disciplina de EDC 304 - Arte-Educação.

Contudo, vale questionar se isso se sustenta na realidade de uma disciplina voltada para o saber artístico, que tem como responsabilidade a formação estética do sujeito. Em todo o corpo do texto do currículo ele não é citado ou feita qualquer menção como objetivo de desenvolver saberes lúdicos. Percebe-se que a formação lúdica dos professores não é alvo do pensamento formativo do currículo da FACED.

Ora, como vamos desenvolver atividades lúdicas se temos um currículo estritamente voltado a um modelo educacional tradicional e neoliberal? No que tange a formação dos professores difere a atenção para a ludicidade nessa fase da Educação Infantil, para o que se tem nos demais níveis. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a palavra “ludicidade” aparece em alguns campos, que são necessários para a ilustração das nossas discussões, mas não temos a pretensão de explorar, pois nos atemos ao recorte da pesquisa.

<b>REFERÊNCIA AO TERMO ‘LUDICIDADE’ NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)</b>	
<b>ÁREAS</b>	<b>TEXTO</b>
Nas competências do ensino de Artes no Fundamental:	Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. (BNCC, 2018, p. 198)
E nos textos que tratam sobre a Arte e a Educação Física:	<p>Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil.” (BNCC, 2018, p. 198)</p> <p>Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.). (BNCC, 2018, p. 220)</p> <p>A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. (BNCC, 2018, p. 482)</p>

Para além disso, a palavra “lúdico” surge duas vezes dentro da Educação Infantil e apenas uma no setor de ciências humanas, mas sem estar envolvido a uma competência específica ou sem dar destaque ao trabalho do professor. No que tange a formação lúdica de professores, a BNCC não trata em nenhum momento esse tópico, e pouco apresenta sobre a formação de professores.

E essa realidade é ainda mais gritante quando buscamos os documentos fundamentais que regem a formação de professores no ensino superior, a CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006; e a CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial. Dentro desses documentos podemos destacar as seguintes aparições do lúdico:

<b>MENÇÃO AO LÚICO/LUDICIDADE EM DOCUMENTOS NACIONAIS</b>	
<b>CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006</b>	
<p>Art. 6° A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:</p> <p>I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:</p>	<p>e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, <b>lúdica</b>, artística, ética e biossocial; (Grifos nossos)</p> <p>k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à <b>ludicidade</b>, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; (Grifos nossos)</p>
<b>CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015</b>	
<p>Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:</p> <p>I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:</p>	<p>e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, <b>lúdica</b>, artística, ética e biopsicossocial; (Grifos nossos)</p> <p>j) questões atinentes à ética, estética e <b>ludicidade</b> no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; (Grifos nossos)</p>

Fonte: Produção pessoal do pesquisador, 2022.

Tanto na versão anterior, quanto na mais atual da CNE/CP, percebemos que o lúdico surge apenas no artigo 12 como um dos conhecimentos a serem articulados na formação de professores. Contudo, novamente é notório que não é dada a importância da formação lúdica em seus objetivos formativos, mas como apenas uma possibilidade formativa que deve ser considerada.

A ludicidade, então, se apresenta apenas como um núcleo a ser estudado, mas está muito distante da realidade formativa dos professores. Em comparação desse documento com a BNCC e o currículo de Pedagogia, é perceptível o mesmo padrão, no qual há apenas uma pequena atribuição de um espaço mínimo ao lúdico. Ora, devemos nos questionar, em um documento que realmente considere as potencialidades formativas do lúdico, ela existir em apenas uma ou outra menção já consegue garantir a formação nessa perspectiva desses profissionais? Onde se fala da importância do lúdico? Como sabemos quais os objetivos extraídos diante de uma formação lúdica? Quais são os saberes que a ludicidade permite o sujeito alcançar? Quais espaços serão construídos o diálogo com a ludicidade? A formação lúdica estaria nítida se pudessemos perceber uma concepção de lúdico e a tentativa de incluí-la em seus projetos, com saberes pensados sobre ela e respaldados também na ação dos professores do curso.

Dentre outros, se esses pontos não são considerados, é passível de questionamentos se realmente há a intenção de formar professores dentro dessa dimensão lúdica e, principalmente, com experiências com o brincar, visto que é a principal atividade lúdica desenvolvida na escola. Nesses documentos, reafirmamos o estereótipo do lúdico ser apenas um recurso ou instrumento a mais na ação do professor. Mas afinal, como o lúdico poderia ser apenas um instrumento, se para seu entendimento pleno é preciso uma vivência anterior e cotidiana? O conhecimento e saberes lúdico-sensíveis, que permitem aos professores não serem mero personagem vertical na brincadeira, mas um parceiro, um professor brincante?

Difícilmente um professor que não tenha o brincar enquanto um estilo de vida, poderia desenvolver jogos e brincadeiras de maneira a adentrar em suas potencialidades. O lúdico não é um mero instrumento, que se usa e descarta, mas ele é ancorado em experiências anteriores, não apenas do professor, e dá margem a discussões também futuras, pois os saberes permitem a inquietação do sujeito não apenas no agora. Em outras palavras, quando encerramos uma atividade lúdica, muitas vezes ainda estamos na euforia do “eu fiz isso...”, “você viu aquele momento...”, “lembra a hora que...”, etc. São experiências de uma capacidade enorme para provocar o sujeito, que mesmo após muito tempo passado, ainda sim se recorda de suas vivências. Quem nunca se lembrou de alguma brincadeira ou jogo do passado que tanto gostamos? Quais aprendizados extraímos com ela?

A relação pedagogia e ludicidade existe quando há objetivos de construção de aprendizados, sem sufocar a ação lúdica. Contudo, a linha é muito tênue e muitas vezes o professor não consegue ter a mediação, sendo justamente essa palavra, mediar o espaço, o que provoca muitas confusões e dificuldades na ação lúdica. Por isso, o currículo deve trazer em seu olhar essa preocupação de formar esses professores, provocando a pensar sobre o lúdico e a vivenciá-lo. Oliveira (2017), ao falar de currículo, nos acrescenta que:

É a partir dos saberes sistematizados que se estrutura o currículo, trazendo à tona o problema da dificuldade ou da negação daqueles que estão envolvidos com a educação em distinguir, com clareza e cientificidade, os conteúdos essenciais e necessários, também as formas para ensinar esses conhecimentos. Quando os conteúdos e as formas de ensinar os saberes necessários para formar professores são balizados pelo caráter produtivo, técnico, aligeirado e mecanicista do saber, possibilitam ser considerados como instrumentos de manipulação política e social. (OLIVEIRA, 2017, p. 183)

Em outras palavras, Oliveira critica esse currículo vertical, pautado em saberes que estão distantes da realidade social, ignorando as demandas urgentes e os conhecimentos formativos mais significativos para atuar sobre essa realidade. O currículo tem que ser convite a diálogo com diferentes frentes e realidades sociais, uma vez que, se ele se fecha a apenas um grupo de indivíduos, resulta em um currículo imposto e fechado ao olhar de poucos.

Essa discussão de currículo não se esgota apenas aqui, mas vamos dar continuidade no próximo tópico, que vai trazer as vozes dos estudantes de Licenciatura em Pedagogia da UFBA, para falarem sobre sua formação lúdica e o intermédio que a universidade faz para que eles conheçam e construam saberes dentro dessas dimensões lúdicas e sensíveis que tanto citamos.

#### 4.2. A VOZES E SENTIDOS DE GRADUANDOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFBA

Esse tópico se fundamenta, principalmente, pelas falas que os estudantes expressaram no questionário. As suas concepções são fundamentais para levantar não apenas as teorias, mas aquilo que os estudantes pensam sobre seu processo formativo e como avaliam a formação lúdica da FAGED/UFBA. Devemos salientar que o recorte específico desta pesquisa é da Faculdade de Educação e do curso de Licenciatura em Pedagogia. Portanto, não expressando todas as vivências da UFBA, mas apenas de um contexto específico que estamos investigando.

Posto isto, os questionários foram respondidos, sendo todas mulheres, algo notável devido à grande população feminina no curso de Pedagogia. Dentre a faixa-etária, são mulheres entre 22 à 43 anos de idade, sendo que todas estão no final do curso, entre o 7º e 8º semestre.



Isso é importante, pois destaca serem pessoas que já possuem uma maior vivência com outras atividades de extensão e pesquisa.

Sobre a participação em pesquisa e extensão, as respostas ficaram divididas entre uma metade que participa de atividades dessa natureza e uma outra que no momento não participa ou não está associada a nenhum grupo ou programa. Dentre aqueles que participam, foram destacados: 1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID (50%); 2. O Programa de Educação Tutorial da UFBA - PET (25%); 3. E cursos de extensão disponibilizados pela UFBA (25%).

Destacamos que o PIBID conta com a maior participação entre os estudantes. Esse programa tem por finalidade a formação do estudante em diálogo com a escola. Todos são espaços fundamentais e que muitas vezes permitem esse intermédio com a formação lúdica dos estudantes. É importante ressaltar, que isso depende dos objetivos do estudante e do professor que o acompanha nas atividades.

É importante entender o que os estudantes pensam por formação lúdica e, dentro dessa perspectiva, constroem sua formação. Nas falas que trouxeram há concepções que dizem que é uma “formação que valorize e respeite o brincar” (ESTUDANTE C), como também aquelas que exploram ainda mais, as quais destaco as seguintes:

*Acredito que seja uma formação voltada ao sensível, ao brincar, ao jogo, a criatividade, que possa possibilitar o estado de bem estar e a interação entre docente e discente. (ESTUDANTE B)*

*É um processo experiencial e contínuo que considera a experiência interna do sujeito de forma integral, unindo pensamento e ação, bem como seus sentimentos. (ESTUDANTE E)*

*Uma formação acadêmica voltada para a construção do conhecimento a respeito de propostas de atividades lúdicas. (ESTUDANTE J)*

Nessas falas, podemos ressaltar alguns termos como: sensível, brincar, jogo, criatividade, experiência interna do sujeito de forma integral, sentimentos. Salientamos que a sensibilidade, essa formação integral do sujeito e a subjetividade, assim como já defendido, são aspectos fundamentais da formação lúdica e indissociáveis no processo de desenvolvimento de saberes.

Assim como a arte e a filosofia são a ludicidade expressando-se através de diferentes linguagens. E assim, por diferentes saberes lúdico-sensíveis. Os saberes lúdico-sensíveis são aqueles construídos a partir das experiências lúdicas, estéticas, sensíveis e para estas cruciais. Admirar a beleza de um pássaro, de uma escultura, de um filme, de uma poesia perpassa por estes saberes, que advêm de uma sensibilidade, de uma emoção, dos sentidos físicos e emocionais. Saber lidar com a diferença, com a diversidade, de forma

sensível, harmoniosa, também requer saberes lúdico-sensíveis. São saberes que consideram o outro, sua beleza, suas limitações, suas potencialidades. Os saberes lúdico-sensíveis são produzidos de maneira interna no sujeito, mas sempre pela relação deste com seu meio e com o outro. Trabalhar a ludicidade para construir e desenvolver essa sabedoria sensível nos aparece como fundamental para uma formação ética e estética, para o desenvolvimento humano solidário. (GALLO, 2014, p. 37)

Como defendido pelas estudantes e por Gallo (2014), nos permitem ampliar ainda mais o entendimento sobre essa dimensão sensível. A autora conceitua esses saberes como lúdico-sensíveis e apresenta que são desenvolvidos de diferentes formas, em outros espaços que não apenas o formal. São saberes que residem no interno, em diálogo com o meio externo. Nessa perspectiva, podemos nos questionar, diante das falas dos estudantes, que a formação lúdica só é possível dentro dos muros da universidade? Como já foi defendido outrora, a formação lúdica acontece em diferentes espaços e, mesmo que de forma subjetiva, as falas mostram que não se pode prender essa formação apenas nos muros universitários.

À medida que os sujeitos chegam ao espaço universitário, carregam consigo uma gama de saberes lúdicos desenvolvidos fora da universidade. Cabe a esse espaço, aprofundar os laços com o lúdico e buscar trazer uma provocação e reflexão pedagógica com e sobre a experiência empírica. Contudo, a universidade se fecha aos seus muros e as aulas seguem aquele modelo neoliberal, que reduzem a uma formação tecnicista do sujeito, desviando de uma formação lúdica. Essa, por sua vez, permite a interlocução do pensar e da emoção, sendo importante essa dimensão para a formação dos professores e refletir sobre isso no estilo de vida do docente.

Sendo assim, é necessário questionar a concepção que se tem por lúdico e a maneira que isso é desenvolvido dentro da vida dos professores. A concepção de alguns termos como lúdico e ludicidade, possibilita perceber os atravessamentos e a forma que essa formação chegou até esses estudantes. Sobre essa pergunta, destaco algumas das falas mais pertinentes para o debate:

*Ludicidade - se relaciona com o lúdico, que é a maneira de ensinar com o uso de jogos e brincadeiras. Brincar - ato de exercer a brincadeira de forma livre, sem interferência do adulto, porém pode ter a participação dele. (FALA DA ESTUDANTE A)*

*Me recordo após realizar a leitura do autor Luckesi que o lúdico, as atividades lúdicas possibilitam a sensação de bem estar, plenitude e inteireza. Entendo que seja algo que envolva a experiência individual de um sujeito, seus aspectos físicos, mentais, emocionais e culturais. A ludicidade seria um estado, quando através de atividades lúdicas que envolvem o brincar, o jogo, a interação, o ser humano consegue atingir a sensação de prazer. O brincar seria o ato de realizar atividades que estão culturalmente na nossa vida humana quando somos crianças, mas acaba que perdemos isso com a responsabilidade da vida adulta. O brincar é o ato de criar, imaginar, se movimentar, jogar, interagir com o outro. (ESTUDANTE B)*

*A ludicidade é um estado interno do sujeito, o lúdico é o que caracteriza aquilo que ocasiona esse estado interno. O brincar é uma atividade lúdica inerente ao humano. (ESTUDANTE E)*

*Ludicidade - não sei definir.*

*Lúdico - estado em que a pessoa se encontra dentro da ludicidade.*

*Brincar - ações espontâneas de diversão e prazer que são geradas a partir de estímulos. (ESTUDANTE J)*

É notório uma concepção mais específica na segunda e terceira fala, que já distinguem bem lúdico e ludicidade, como também já atrelam ao imaginário, ao movimento e interação com o outro. Os conceitos, como já dito, não são meros dispositivos teóricos, mas apresentam o olhar do estudante para o campo e a interação que ele desenvolve dentro de uma perspectiva e saberes lúdicos.

Essas falas são bem pertinentes para o processo de formação lúdica dos estudantes, os quais muitas vezes têm pouco acesso ao debate e à vivência. Não saber definir a ludicidade reflete na formação que a FACED oferta para os estudantes e a necessidade deles conhecerem a vivência do lúdico para além da mera metodologia que a utiliza como mais um recurso descartável. Esses professores precisam não apenas acessar o campo teórico da área educacional, mas compreender que:

O lúdico, a dimensão sensível, a relação teoria e prática estão presentes no nosso cotidiano, ao longo da história de vida. Entretanto, a maior parte do tempo, na academia são esquecidos. Contudo, são fundantes para a constituição da formação e da profissionalidade, de todo profissional, principalmente do professor de EI, que vai lidar com crianças. Mais do que saber sobre criança e todas as teorias relacionadas, precisa se relacionar com elas através do lúdico. Mais do que saber sobre jogos precisa saber brincar. (BACELAR, 2012, p. 121 - 122)

A autora, apesar de trabalhar com o contexto específico da Educação Infantil, ressalta que esse sensível se constrói na vivência. Muitos professores utilizam jogos em suas aulas, mesmo sem antes vivenciarem a mesma atividade. Esses professores, deixam de lado esse repertório lúdico e se distanciam de uma ação fundamentada não na instrumentalização, mas no empirismo e em uma mediação próxima da criança.

O professor precisa viver em diálogo com a criatividade, com a sensibilidade, no pensamento abstrato do brincar “e os quais os adultos mediadores necessitam conhecê-las para que possam realizar mediações entre os conhecimentos das crianças e o mundo ao seu redor [...]” (SILVA; KOBAYASHI, 2014, p. 3 e 4). Dessa maneira, brincar não é apenas uma atividade opcional, mas uma necessidade para o educador, permitindo adentrar no mundo da

criança e construir seu repertório lúdico. Para os professores, a ludicidade pode ser integrada ao seu estilo de vida, uma vez que:

*Falar de ludicidade é evidenciar uma educação sensível, uma formação que foge de lógicas homogeneizantes e formatadoras. Desse modo, um/a professor/a que vivência uma formação lúdica está envolvido em um processo formativo que abraça sua subjetividade, desembocando em um profissional que abraça outras subjetividades em sua atuação. (ESTUDANTE E)*

E a universidade, por sua vez, tem que não apenas considerar o lúdico como essencial para a formação dos professores, mas enraizar essa dimensão em suas ações, construindo não apenas uma atividade isolada, ou um componente apenas, mas dedicar seu devido espaço no currículo e no planejamento de atividades além do ensino, mas, também, em seus projetos, na pesquisa e extensão. Quando questionados sobre a formação lúdica no currículo de Pedagogia, as estudantes responderam:

*Acho que não existe. (ESTUDANTE A)*

*Com exceção de alguns professores e alguns componentes optativos ofertados no curso de Pedagogia, acredito que quase não temos uma formação lúdica na FACED. (ESTUDANTE B)*

*Insuficiente. A ludicidade é pouco pautada no campo teórico e raramente considerada no âmbito do planejamento docente. (ESTUDANTE E)*

*Do ponto de vista de vivência desses meus 5 anos na FACED - UFBA, tive contato com o termo e com menos de 6 textos sobre a temática. Os componentes curriculares falam pouco a respeito desse assunto e o componente curricular que tem sobre não é obrigatório, é optativo, e isso por si só já responde muita coisa. (ESTUDANTE J)*

Essas falas refletem sobre tudo aquilo que já discutimos e defendemos por formação lúdica. Em todas as falas, os estudantes julgaram a formação lúdica como insuficiente ou inexistente no âmbito da FACED. Poderíamos ressaltar vários motivos dessa desatenção para o lúdico, mesmo diante de um curso de formação de professores e de tantas teorias na área que defendem essa dimensão. Nesse sentido, Santos (2015), ao investigar a formação lúdica nas universidades, traz uma das seguintes análises:

*A análise do projeto pedagógico mostrou que as disciplinas estão separadas por semestre e não ocorre articulação entre elas. O conjunto de disciplinas é fragmentado e disperso, seus conteúdos tratam de conhecimentos relativos à formação, porém, a relação com a prática educacional é pouco explorada, tornando reduzido o desenvolvimento dessas habilidades, o que é de fundamental importância para a atuação na sala de aula. (SANTOS, 2015, p. 25)*

A autora demonstra mais uma das facetas da problemática, a fragmentação do conhecimento e o embate teoria x prática. A dicotomização dessas dimensões fragmentam o pensar e o agir, como se essas pudessem existir em relação direta. Mais do que isso, busca-se fragmentar a razão e a emoção, elevando uma, enquanto a outra é pouco vivenciada, mesmo que essas também se relacionem diretamente.

A ausência da formação lúdica preocupa não apenas pela restrição dessas áreas, mas “tem produzido uma perda de humanidade, uma prática fortemente voltada para a cognição, buscando eliminar a participação do corpo, da emoção no processo de aprendizagem” (GALLO, 2014, p. 44). Essa perda de humanidade é justamente a capacidade de sentir, de estar inteiro nas atividades e nos momentos. Uma formação engessada e distante da estesia provoca professores com um olhar descuidado para o outro e para si próprio. Esse problema está enraizado nesse contexto societário mais geral, em que a emoção é desvalorizada em detrimento da razão. Ramos (2003), ao estudar esse lúdico no professor da Educação Infantil, ressalta a desqualificação do lúdico em uma perspectiva alfabética:

Consciente de ser mediador e capaz de agenciar os saberes com base nos quais se formou para exercer seu papel de professor de educação infantil em uma perspectiva lúdica, um dos problemas com que, de imediato, se defronta é o da desqualificação do lúdico, porque a prioridade absoluta da “pré-escola”, no Brasil, evidenciada até então em suas práticas e independentemente do que dizem os documentos oficiais, é a alfabetização. O que importa, como numa linha de montagem, é produzir em série indivíduos alfabetizados, para, em seguida, oferecer-lhes o que está afirmado como aprendizagem fundamental e assim por diante. (RAMOS, 2003, p. 76)

Ainda mais cedo as crianças são submetidas a processos aligeirados de educação, mesmo que na infância, campo com documentos que mais defendem o lúdico, se supervaloriza a alfabetização e restringem o corpo, o movimento, os gestos, o brincar e tantos outros campos de experiências defendidos na própria Base Nacional Comum Curricular. Aligeirar a escrita nasce como uma necessidade, de que se a criança sabe ler e escrever, está pronta para o mundo e seria uma criança à frente de seu tempo. Ora, para quê brincar se você pode estar estudando? Não estamos desvalorizando o processo de alfabetização, mas levantando a importância de outros campos de experiência na infância.

Essas problematizações devem existir principalmente na formação do professor, compreendendo “que o desenvolvimento da postura lúdica só é possível se o conhecimento sobre *ludicidade* for levado à ação, carregado de compreensão e envolvimento afetivo pelo sujeito” (RESSURREIÇÃO, 2005, p. 237). Em outras palavras, não podemos fazer as escolhas pelo sujeito, mas carece de seu envolvimento na formação lúdica. Isso deve ser fomentado pela

universidade, de maneira a reformular seu currículo e organizar espaços distintos de formação lúdica. As estudantes apresentam em suas concepções algumas sugestões de melhoria no campo da universidade:

*Que houvesse ao menos um componente obrigatório voltado para esse lado. (ESTUDANTE A)*

*Que tenhamos professores que coloquem em sua prática docente atividades lúdicas, que brinquem com seus discentes, que universidade também poderia garantir mais componentes, principalmente obrigatórios voltados a nossa formação lúdica. (ESTUDANTE B)*

*Acredito que o exercício da escuta sensível dos estudantes no planejamento é fundamental, pois a ludicidade é subjetiva, então o que é lúdico para mim pode não ser para outra pessoa. Além disso, a discussão sobre o campo da ludicidade precisa ser enfatizada nas ementas nos componentes curriculares, sobretudo os que são diretamente ligados a atuação docente. É preciso falar de ludicidade nas metodologias, em EJA, em Educação Especial, etc. (ESTUDANTE E)*

*Que houvesse a inserção de um componente curricular obrigatório; que houvessem com maior frequência cursos e encontros a respeito. (ESTUDANTE J)*

Podemos notar que é urgente a criação de um componente obrigatório que possa organizar essas discussões, mas que não se feche a discussão e formação apenas a ele. Contudo, para além disso, a inclusão de uma disciplina não garante que a formação lúdica, de fato, seja concretizada. É importante que essas concepções envolvam toda a coordenação universitária e os professores, uma vez que a formação se dá em diferentes espaços.

Todavia, devemos estar atentos para o fato de que uma formação não se faz lúdica pura e simplesmente pela inclusão de atividades lúdicas, tais como jogos, brincadeiras e diversão como já fora assinalado anteriormente aqui, mas deixando margem para uma disparidade com o conteúdo curricular. (VIEIRA, 2015, p. 51)

Envolver o professor universitário também é uma demanda necessária, pois mesmo que essa dimensão seja defendida no currículo, os professores precisam levar isso a sua vida e suas ações, para que reflitam nos seus estudantes. Essa construção dos saberes lúdicos, do imaginário, da criatividade, entre outros, emerge no “seu fazer didático, na escolha de percursos, estratégias e recursos, por exemplo, para o alcance de objetivos” (MINEIRO, 2021, p. 105). O professor é um dos responsáveis por estimular esses novos profissionais a adentrarem em sua formação lúdica. Se é trabalhado com uma dimensão mais lúdica, os

estudantes, por sua vez, ficarão empolgados para buscar ainda mais. Criticar, pensar, refletir e investigar devem envolver essa formação, a entendendo como um fenômeno formativo.

Nesse sentido, na formação acadêmica dos professores pensar a ludicidade como fenômeno formativo é algo que se faz necessário. Nessa perspectiva, sabe-se que o tema da ludicidade, tal como trabalhado em algumas universidades, se faz presente, no entanto, é importante que os estudos se apresentem como possibilidades de ampliar o olhar referente à ludicidade sobre a formação de professores. (JESUS, 2021, p. 22)

Ampliar o olhar é algo fundamental, desconstruindo aquelas concepções engessadas de educação e as visões voltadas para ações neoliberais, ampliando também os ambientes lúdicos universitários. Como já defendido, é importante que o sujeito possa se despir dessas concepções, para assim poder vivenciar a ludicidade e se atentar para a formação lúdica. Mas então, como seria essa formação lúdica e quais mudanças devemos promover? Fortuna (2011) alerta para uma problematiza que pode surgir com apenas a criação de um componente, como citado pelas estudantes:

Mas a valorização da formação inicial e a reestruturação das Licenciaturas não se resumem à criação de novos componentes curriculares que operam isoladamente. Minha própria experiência (FORTUNA, 2000b, 2001) com a proposição e desenvolvimento de uma disciplina centrada no jogo e na educação para algumas licenciaturas ensinou-me isso: se a sua criação representa uma grande mudança de mentalidade e de procedimento em relação à formação de professores em relação ao tema, irradiando-se, inclusive, para as demais disciplinas do curso, isto, ainda, não é suficiente. O risco que se corre é a segregação do tema, condenado a ser abordado no único lugar autorizado para tanto, qual seja, a dita disciplina. Por isso, é imperioso que práticas inovadoras se solidarizem, tramando, nas entrelinhas, uma forte rede de sustentação para a promoção de uma autêntica mudança de concepção formativa no interior da universidade (FORTUNA, 2011, p. 330).

Como apresenta a autora e algumas das estudantes citadas, a segregação não é a opção de solução desse problema, mas sim uma mudança de concepção, de visão para o campo e que envolva outros espaços. Fortuna ainda acrescenta algo importante para a construção dessas soluções:

E para que a formação lúdica aconteça na universidade: o que é preciso? Penso que um dos princípios da formação na perspectiva lúdica é tomá-la, ela mesma, como um jogo, um quebra-cabeça com múltiplas, infinitas possibilidades de montagem. Isto implica “crer” no jogo para “entrar” no jogo da formação. Como afirma Gadamer (2007b), o jogo só cumpre a finalidade que lhe é própria quando aquele que joga entra no jogo. Implica ver o espaço de formação – seja ela continuada, seja ela uma disciplina no currículo das Licenciaturas ou mesmo da pós-graduação – como um espaço de confiança. Exige confiança no jogo, o que comporta um grande desafio, pois ele é, como

assinalei antes, indômito, imprevisível, incerto. É preciso apostar na formação lúdica do professor. (FORTUNA, 2011, p. 337)

Portanto, é necessário que haja uma mudança de concepção, no currículo, na atuação dos professores e nos espaços universitários. Essa formação deve ir a espaços diversificados, para além da sala de aula, mas para os corredores, os programas, as extensões, a pós-graduação, os estágios, pátios e projetos. Sendo assim, é uma mudança enraizada na própria universidade, levando espaços de debate e investigação, reverberando na formação dos futuros professores e, assim, na sala de aula. Essa mudança inicia na universidade, porém resvala no meio social, ampliando ainda mais o debate, criando e recriando ações lúdicas diversificadas.

Por fim, só assim podemos garantir uma formação lúdica mais consistente, mas não termina nessas mudanças, pois é fundamental levar isso ao âmbito mais geral, para a sociedade, as escolas e todos os espaços ocupados por esses sujeitos, que se tornam protagonistas dessa transformação, que inicia, justamente, na vivência do lúdico enquanto um estilo de vida, ou seja, um estilo brincante que traz em seu dia-a-dia o brincar e o desenvolvimento de saberes lúdicos, que são a criatividade, a simbolização e a sensibilidade.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação lúdica de professores é uma demanda urgente ao ir de contramão a desumanização e ao engessamento da ação do professor. A valorização da razão, a dicotomia teoria e prática, desviam a formação docente para um lugar de homogeneização de práticas e desvalorização do protagonismo, da ação, investigação, emoção e reflexão sobre a ação em sala de aula e fora dela. A educação perdura sob uma ótica iluminista, acentuada pelo capitalismo de regime neoliberal, a qual defende a valorização da razão a ao distanciamento de qualquer ação mais sensível ou artística. Vive-se em planejamentos verticalizados e aligeirados, buscando formar crianças em um conceito de hiperprodução, no qual faz-se mais em menos tempo, sem se atentar para as necessidades do indivíduo, o que ele pensa ou a qualidade.

Dessa maneira, formar o professor em uma ambiência formativa lúdica, sensível e criativa, é responsabilidade da universidade, uma vez que, deve ser um dos espaços a promover um currículo plural, apoiado no multiculturalismo, na diversidade e nas múltiplas realidades sociais e políticas. Deve-se esperar um futuro diferente e levar à discussão coletiva uma construção diferente de educação. Nessa perspectiva, é essencial promover mudanças não apenas superficiais para conseguir aprofundar essa formação, mas deve se questionar sobre seus objetivos e métodos, promovendo uma reflexão além das atividades e disciplinas, mas nas concepções que se tem de formação e em sua reverberação. Colocar uma disciplina obrigatória sobre ludicidade não garante a real concretização de uma formação verdadeiramente lúdica.

Em outras palavras, essas ações devem partir primeiramente de um novo olhar da equipe de coordenação e direção da Faculdade de Educação, mas também de outros setores e dos próprios docentes universitários, reverberando em ações que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. Não se pode segregar a formação lúdica em apenas uma disciplina, mas todas devem construir em algum momento relações com a ludicidade, voltando-se para seu planejamento e metodologia de aula.

Por isso, é um trabalho coletivo, não individual, que aproxima os sujeitos e promove o diálogo. A construção de uma formação lúdica perpassa por todos os sujeitos e pela imersão que se faz na vida de cada um, amparados pela universidade, pelos atravessamentos e

provocações que levam aos seus estudantes, não apenas em sala de aula, mas em espaços também informais. O lúdico deve ser levado a projetos para além da aula, mas ao debate, a pesquisa, a extensão e aos grupos de estudos. E nesse ponto, voltamos a salientar que não queremos que tudo passe a ser centralizado no lúdico, mas que cada um possa tecer suas discussões e ações também ancoradas nessa dimensão.

É necessário a existências de mais ações teórico/práticas voltadas à ludicidade, a qual já demonstramos sua necessidade para a educação e formação do professor. A formação lúdica marca uma mudança de paradigma, da humanização contra a desumanização, a uma formação sensível, crítica, corporal, simbólica e estética. Dessa maneira, as mudanças necessárias residem na desconstrução de teorias neoliberais, do aligeiramento da formação, da ótica produtivista, da formação tecnicista para o desenvolvimento de habilidades. Ela deve iniciar justamente nesse despir dessas concepções também pelos alunos, para assim estar inteiro em uma nova visão de formação, de educação e dos próprios conceitos de lúdico e ludicidade.

É importante salientar que a formação acontece em diferentes espaços, no trabalho, no diálogo com pessoas, ou seja, em sua vida cotidiana. A universidade não é um espaço único e privilegiado de formação, mas essa existe também nas partilhas e diálogos cotidianos. Dessa forma, a experiência lúdica deveria ser vivida enquanto um estilo de vida e a universidade contemplaria essas trocas, levando a discussão com as teorias presentes. O lúdico não está distante de um pensamento racional, pois pensamos e refletimos enquanto fazemos. Mesmo não seguindo os modelos acadêmicos, há uma produção de conhecimento na reflexão lúdica. Esse professor constrói cotidianamente essa formação e compreende essa importância de o lúdico se relacionar diretamente com sua vida, pois a apreensão dos jogos, da criatividade, sensibilidade e toda a cultura lúdica, só é possível se isso está na vida do sujeito.

Nesse aspecto mora a importância do estilo de vida lúdico, pois só podemos partilhar da experiência lúdica em toda sua amplitude e potencialidades, se temos como base a própria. Devemos ser mais do que sujeito aplicando uma metodologia, mas, sim, um parceiro de brincadeira, um mediador, um professor brincante... Conhecer os jogos, as regras, despertar a criatividade, a ludicidade e a sensibilidade, são aspectos fundamentais para um professor que brinca de dar aula.

Contudo, isso é mais um ponto a ser estimulado dentro do campo da universidade, sendo nesse espaço que o professor tem que construir ainda mais essa intimidade com a ludicidade e criar essas reflexões que os aproximam de uma formação lúdica. Quando brincamos livremente nas relações cotidianas, muitas vezes é o brincar pelo brincar, sem o olhar pedagógico.

Sendo assim, o olhar pedagógico será ainda mais explorado na universidade, não que deixamos de lado a dimensão lúdica para dar lugar a uma outra visão, pois o lúdico e o pedagógico podem coexistir, quando se há essa construção dentro da universidade e se propõe a formar um professor lúdico e brincante. Isso parte dessa relação que a universidade deveria tecer com a ludicidade dentro de diferentes espaços. Programas como o PIBID, RP, PET e PIBIC são fundamentais para essa construção lúdica e poderiam ser mais explorados nesse sentido, além de ampliados para a oferta de mais bolsas. São programas essenciais para a formação de professores, por permitirem a pesquisa, a criticidade, a experiência empírica e a reflexão teórica.

É necessário defendermos que essa formação e esses espaços não sejam opcionais ao professor, ou um instrumento que pode ser utilizado e descartado. O lúdico se detém em infinitas potencialidades, quando amparados em um profissional que vivencie o lúdico em sua vida. É necessário que o professor conheça as teorias do campo, porém mais do que isso, saiba brincar e viver cada sentimento, situação, angústia; é fundamental que o professor saiba brincar.

O fazer não está separado do pensar, mas sim estão juntos em cada ação, ocorrendo de forma simultânea. Devemos valorizar uma formação de professores da FACED sensível e criativa, ou seja, lúdica. O professor brincante é aquele que se relaciona cotidianamente com o lúdico e pauta suas relações também sobre essa dimensão. Só assim, podemos nos tornar professores lúdicos e construir ações consistentes nessa natureza.

AGUIAR, Jonathan Fernandes. O lúdico na formação de professores: caminhos possíveis para pesquisa científica. In: **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)**, v, 10, n. 25, novembro-dezembro de 2021.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Professores de educação infantil : ludicidade, história de vida e formação inicial**. Tese (doutorado) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 207 f., 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP no 2**, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 08-12, 2 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP no 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Ministério da Educação, MEC/CNE/CP. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 5 out. 2022.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 nov. de 2018.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução a Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010. 116 p.

CANDA, Cilene Nascimento. **Aprender e brincar: é só começar... a ludicidade na alfabetização de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Educação, Ludicidade, Alfabetização, Jovens e Adultos, Universidade Federal da Bahia, p. 286, 2006.

CANDA, Cilene Nascimento; SOARES, Leila da Franca; RIBEIRO, Vitor Rafael dos Santos. Formação lúdica de professores/as da educação infantil: a que será que se destina?. In: **IX Encontro Nacional de e II Encontro Internacional de Educação e Ludicidade**, 2021, Salvador. Anais, Salvador, bianual, v. 1, n. 9, p. 235 - 242.

D'ÁVILA, Cristina. O Eclipse do Lúdico. In: **Revista FAEEBA Educação e Contemporaneidade**. Salvador: Revista FAEEBA, v. 15, n. 25, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero25.pdf>. Acesso em: 04 de Dez. de 2018.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba, Criar edições, 2000.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. In: **Revista de Estudos em Educação e Ludicidade**. V. 1, n. 2, p.

410 - 431, out./dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>>. Acesso em: 14 de out de 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A Formação Lúdica Docente e a Universidade: Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 425 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FORTUNA, T. R. Em busca da pedagogia lúdica: Como brincam os professores que brincam em suas práticas pedagógicas?. In: **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**. Foz do Iguaçu, v. 03, n. 01, p. 01-19, jan./jul. 2019. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/1880/1735>>. Acesso em: 29 de out. de 2022.

FORTUNA, Tânia. Formação lúdica docente: como os professores que brincam se tornam quem são? In: D'ÁVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia. **Ludicidade e formação de professores**. Curitiba, CRV, 2018.

GALLO, Elisa de Araujo. **A Construção da Profissionalidade Docente dos Licenciandos em Biologia, Física e Química: mediação, saberes pedagógicos e lúdico-sensíveis**. Dissertação de mestrado – PPGE - Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia. Salvador – BA. 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57 – 63, mar./abr. 1995.

GUIMARÃES, R. S.; FERREIRA, L. G. Formação lúdica: processos de construção da docência. In: CASTRO, J. T.; GALVÃO FILHO, T.; LUNA, A.V. A.; GALVÃO, N. C. S. S. **Educação Científica, Inclusão e Diversidade**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2020. p. 171-182.

GUIMARÃES, R. S. **Formação lúdica, para quê? As concepções de ludicidade de professoras e o processo de construção da docência**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional. Feira de Santana, 2021. 181 f., 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 2. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1980.

JESUS, Ana Eliza de. **O lugar da dimensão lúdica na formação do pedagogo**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências. Rio Claro, 45 f., 2021.

KISHIMOTO, Tisuko Mochida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro; YONEZAWA, Wilson Massashiro; ANTONIO JUNIOR, Wagner. Formação lúdica de educadores e as tecnologias da informação e comunicação: o portal “oficinas de brincar”. In: **Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores, 11.; Congresso Nacional De Formação De Professores, 1.**, 2011, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 6762-6773 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/139787>>. Acesso em 10 de nov. de 2022.

LEMINSKI, Paulo. **Ensaio e anseios crípticos**. Editora da Unicamp, 2012.

LIMA, Luiza Renata Felix de Carvalho. **A ludicidade na formação de professores de química: princípios para uma perspectiva crítica**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia . Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Salvador, 188 f., 2021.

LOPES, M. C. **Brincar social espontâneo na educação de infância: um estudo**. Editora: Civitas Aveiro, Dez, 2016. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/313853101\\_Brincar\\_Social\\_Espontaneo\\_na\\_Educao\\_de\\_Infancia\\_Um\\_Estudo](https://www.researchgate.net/publication/313853101_Brincar_Social_Espontaneo_na_Educao_de_Infancia_Um_Estudo)>. Acesso em: 10 de set. de 2022.

LOPES, M. C. **Ludicidade humana: contributos para a busca dos sentidos do Humano**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e Formação do Educador. Salvador: Revista **Entreideias**, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. Formacce: tempo espaço de multirreferências e intercriticidade em currículo e formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; [et al] (org.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador : EDUFBA, 2012, p. 13 - 18.

MINAYO, M. C. L. O Desafio da Pesquisa Social. In. MINAYO, M. C. L. [et al] orgs. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Ed 28. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9 - 29.

MINEIRO, Márcia. **O essencial é invisível aos olhos: a concepção dos estudantes sobre a mediação didática lúdica na educação superior**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 445 f., 2021.

OLIVEIRA, Rogerio Massarotto de. **A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de Educação Física**. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 260 f., 2017

RABÊLLO, Roberto Sanches. Cultura lúdica e formação de educadores: apontamentos sobre a capoeira angola. In: **Revista Entreideias**. Salvador, v. 3, n. 2, p. 127 - 139, jul./dez. 2014.

RAMOS, Rosemary Lacerda. **Formação de educadores para uma prática educativa lúdica: pode um peixe vivo viver fora d’água fria?.** Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 129 f., 2003.

RESSURREIÇÃO, Sueli Barros da. **Coração de professor: o (des) encanto do trabalho sob uma visão sócio-histórica e lúdica**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 344 f., 2005.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno. Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência: notas introdutórias. In: Maria Roseli Gomes Brito de Sá, Vera Lúcia Bueno Fartes (org.). **Currículo, formação e saberes profissionais : a (re) valorização epistemológica da experiência**. Salvador: EDUFBA, 2010. 221 p.

SANTOS, Ananda Pereira dos. **A formação do pedagogo e a ludicidade: A prática do professor frente ao desenvolvimento infantil, por intermédio do brincar**. Monografia (Graduação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. Bauru, 57 f., 2015.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, Andressa Bernardo da; KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. Formação inicial de professores a partir das linguagens artísticas e lúdicas na educação infantil: um relato de experiência. In: **Congresso Nacional De Formação De Professores, 2.; Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores, 12.**, 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 634-642 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141834>>. Acesso em: 10 de nov. 2022

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em pedagogia da faculdade de educação da ufba**. Currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFBA: Oferta contínua. Salvador: 2012.

VIEIRA, Camile Viana da Cunha Silva. **Formação de professores em uma perspectiva ludoestética: contribuições para a prática pedagógica de docentes na escola waldorf dendê da serra**. 182 f. il. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

## APÊNDICES

APÊNDICE A - FORMULÁRIO UTILIZADO COM OS ALUNOS DE PEDAGOGIA DA FACED:

### **LUDUS DOCENTE: O BRINCAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Prezada Sra:

Este formulário, voltado para discentes de pedagogia da FACED, tem por objetivo coletar concepções para o trabalho de conclusão de curso, intitulado “*Ludus Docente: O Brincar na Formação de Professores*”. Os dados coletados serão utilizados apenas para atividades acadêmicas, a fim de compor informações para esta pesquisa.

A referida pesquisa tem como objetivo geral investigar de que forma o lúdico está sendo tratado da formação docente, tendo como foco a formação de professores da Faculdade de Educação da UFBA. Para tanto, a sua contribuição, a partir de informações sobre sua formação é extremamente significativo para o sucesso desse trabalho.

Agradecemos atenciosamente a sua disponibilidade para responder às questões propostas.

Vitor Rafael Ribeiro

Graduando em Licenciatura em Pedagogia/UFBA

Email

---

### INFORMAÇÕES PESSOAIS

Qual seu nome?

---

Qual sua idade?

---

Qual seu gênero?

---



Possui participação com atividades de pesquisa e extensão? Quais?

---

---

---

---

---

Qual é aproximadamente seu semestre?

---

## FORMAÇÃO LÚDICA

Qual sua concepção de Formação Lúdica?

---

---

---

---

---

Como você percebe alguns conceitos da área, como ludicidade, lúdico e o brincar?

---

---

---

---

---

Qual a relevância da Formação Lúdica para o professor?

---

---

---

---

---

Como você avalia a Formação Lúdica ofertada pela FACED?

---

---

---

---

---

Quais os desafios você percebe para a Formação Lúdica?

---

---

---

---

---

---

Dentro do currículo da FACED, nas disciplinas e atividades, você já vivenciou espaços de formação lúdica? Em quais contextos e disciplinas?

---

---

---

---

---

---

Quais propostas você poderia sugerir, a fim de garantir uma melhor Formação Lúdica dentro dos espaços da universidade?

---

---

---

---

---

---

Como o lúdico se relaciona na sua vida pessoal?

---

---

---

---

---

---

Qual a relevância do lúdico para o seu trabalho docente?

Muito obrigado!

Sua participação é essencial para a conclusão dessa pesquisa.

APÊNDICE B - ARTIGO SOBRE A FORMAÇÃO LÚDICA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA:

## COMUNICAÇÃO ORAL

### FORMAÇÃO LÚDICA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?

Eixo Temático: Didática, currículo, inovação e formação de professores

Cilene Nascimento Canda – UFBA

Leila da Franca Soares – UFBA

Vitor Rafael dos Santos Ribeiro – UFBA

### EXISTIRMOS: INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Investigar a formação lúdica de professores/as é o foco deste texto, ao interrogar a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, contexto pelo qual a efetivação de propostas brincantes é referenciada em estudos e documentos normativos sobre a criança e sua educação. Contudo, é importante questionar em que medida os cursos de formação de professores têm favorecido para a ampliação da experiência lúdica contextualizada com as realidades sociais plurais da Educação Infantil, pois “a aceitação da ludicidade, por parte dos professores/as, não garantiu uma postura lúdico-pedagógica na sua atuação” (SANTOS, 2001, p. 7), nem o reconhecimento da necessidade de pensarmos no campo da formação lúdica de professores.

A formação lúdica potencializa a reflexão sobre o papel do/a educador/a na mediação dos processos das crianças da Educação Infantil, a ampliação do repertório brincante, a construção de uma consciência crítica e orgânica sobre ludicidade, compreendendo-a como um movimento subjetivo que interfere no modo de ser educador/a. No brincar, o/a educador/a revela o seu modo de ver a criança, de dialogar, de se relacionar com ela e de mediar processos educativos, tornando “evidente o quanto é imperioso que os educadores sejam capazes de brincar e que a universidade assuma a sua parcela de participação na promoção da formação lúdica [...]” (FORTUNA, 2018, p. 27).

Um/a professor/a que brinca constrói a sua atuação pedagógica como oportunidades relacionais de interação, cuidado, escuta, mediação, aprendizagem e investigação. É foco desse estudo compreender como esse processo se configurou na experiência vivida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de 2018 a 2020, a partir dos questionamentos: O que dizem os estudantes a respeito de sua formação lúdica vivida no PIBID/Pedagogia? Como os bolsistas ID elaboram reflexões sobre a sua formação lúdica?

Desse modo, foram investigados conceitos de ludicidade e de formação lúdica e, em seguida, realizada uma análise qualitativa das verbalizações dos estudantes a respeito dos seus itinerários de formação de cunho lúdico.

#### A MATÉRIA VIDA ERA TÃO FINA: A FORMAÇÃO LÚDICA EM FOCO

O conceito de ludicidade vem sendo sistematizado por Luckesi (2014), entendendo-o como “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” (LUCKESI, 2014, p. 18). O autor diferencia a ludicidade de atividade lúdica, salientando que a primeira não é igual e nem é ativada da mesma forma para todos. Assim, uma experiência de ludicidade é dotada de significado para o sujeito, “à medida que ludicidade não pode ser medida de fora, mas só pode ser vivenciada e expressa por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, em determinada circunstância”. (LUCKESI, 2014, p. 18).

Tomando o conceito de ludicidade como campo de inteireza e de plenitude, problematizamos que a formação lúdica não se restringe à inclusão do brincar em sala de aula, mas opera acerca de uma consciência lúdica construída “ao longo de sua formação profissional e existencial e expressa, através de atitudes e de conhecimento, a valorização do brincar na vida, identificando-o como afirmação da vida e através da qual se compromete com o brincar” (FORTUNA, 2018, p. 20). A formação lúdica tende a contribuir para a construção da identidade docente brincante e se manifesta no estilo de ser professor/a, de sua atitude brincante perante o outro e o contexto, enfim, de sua visão de mundo. Os efeitos dessa formação lúdica podem se manifestar de diversos modos

[...] na flexibilidade cognitiva, na diversidade do tipo da interação social da ludicidade, na diversidade do tipo de ação de brincar, na linguagem verbal coproduzida, na aquisição de conhecimentos, na experientiação de sentimentos, emoções, afetos, na descoberta da amizade. (LOPES, 2018, p. 72).

Com base nos pensamentos de Lopes e Fortuna, uma formação lúdica conclama o ser em sua afirmação da vida, revelando-se como desejo de brincar e entendendo como compromisso com uma vida saudável, mais rica do ponto de vista da sensibilidade, cujos corpos, corações mentes estejam integrados e mobilizados. Formação lúdica implica em uma revisão do ser educador em atitude responsiva, interativa, dialógica e horizontal, pois ao brincar, o/a educador/a ativa o “saber olhar, escutar, compreender, relacionar conhecimentos, dar sentido à experiência lúdica e que transcorre no interior de uma formação” (FORTUNA, 2018, p. 21).

#### A QUE SERÁ QUE SE DESTINA: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho participativo, com enfoque nos processos formativos de estudantes de Licenciatura em Pedagogia da UFBA, cujos resultados foram obtidos pela escuta e análise da realidade, considerando referencial teórico qualificado na área. A investigação de contextos e processos de formação lúdica requer um olhar dialógico e escuta sensível dos nossos estudantes, acerca da produção da significação expresso em suas verbalizações, pois “a ludicidade é vivida internamente, mas brota da relação do sujeito com o meio ou com outrem, sendo, portanto, um processo relacional” (ABREU; D’ÁVILA, 2018, p. 47), que implica ação e reflexão constantes.

Como procedimento metodológico, optamos pela *análise documental* quanto ao material sistematizado produzido pelos/as estudantes-bolsistas de ID, a saber: 23 planos de trabalho, 01 formulário digital de coleta de informações e 23 relatórios do PIBID, com vistas a investigarmos os resultados de um processo de formação lúdica de professores/as<sup>1</sup>. A análise desses documentos oportuniza desvendar os caminhos percorridos pelos estudantes em processos de formação lúdica, na experiência do PIBID, sujeitos da pesquisa que, “desde a sua formação inicial, encontra um espaço de liberdade e criação, no tipo de relacionamento que cada um desenvolve e mantém com a criança” (LOPES, 2018, p. 75).

#### OLHARMO-NOS INTACTA RETINA: RESULTADOS DA PESQUISA

A análise dos documentos produzidos pelos/as estudantes do PIBID favoreceu a observação de elementos significativos que permitiram organizar os resultados obtidos em três categorias de análise sobre a formação lúdica de professores/as, mediante a mostra qualificada das verbalizações analisadas. A primeira categoria *"Investimento na formação lúdica de professores/as"* revelou a denúncia de estudantes a respeito da escassez na oferta de experiências de cunho lúdico ao longo da formação. As vozes discentes destacam, por outro lado, o PIBID como um programa institucional que favoreceu a dimensão formativa da ludicidade, remetendo à compreensão da relevância da formação lúdica para olhar criticamente a realidade:

*"As atividades lúdicas ajudam no nosso processo de autoconhecimento e conhecimento do grupo, nos provoca a pensar criticamente sobre situações diversas, e a refletir sobre as nossas subjetividades – fator que considero de extrema importância tendo em vista que a*

---

<sup>1</sup> A investigação do processo de formação lúdica realizado em parceria entre a UFBA e escolas públicas de Educação Infantil contou com a participação de 23 estudantes de Licenciatura em Pedagogia, imersos em três Centros Municipais de Educação Infantil da rede pública de Salvador/BA, sob a supervisão de três pedagogas das escolas, permitindo aos estudantes o conhecimento da realidade e dos desafios referentes à profissão.

*universidade não oferece espaço para esse tipo de reflexão". (ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, 2018).*

*"As atividades corporais trabalhadas no programa refletiram nas estudantes a importância tendo em vista que a universidade não oferece espaço para esse tipo de reflexão". (ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, 2018).*

As reivindicações estudantis apareceram em muitos relatórios, denotando a necessidade de maior investimento em experiências lúdicas na formação inicial, por favorecer um “lugar de experiências de liberdade, pelo uso do tempo para estar, conversar, dialogar, negociar, intercompreender, mas também, para apoiar e dinamizar as primeiras etapas do percurso de aprendizagens e do ensinar a brincar – brincando com as crianças” (LOPES, 2018, p. 75). Tendo como proposição o pensamento de Lopes, produzimos a segunda categoria intitulada "*Olhares dos estudantes sobre a formação e docência lúdica*", que revela a compreensão dos/das estudantes acerca dos momentos vividos com as crianças, repletos de jogos, brincadeiras e ações produzidas com o corpo, revelando as suas potencialidades, expressividade e singularidades. A esse respeito, alguns depoimentos apontam para a compreensão da formação lúdica como modo específico de produzir conhecimentos sobre a realidade:

*"A docência precisa possibilitar oportunidades valiosas para que as crianças possam explorar e vivenciar um vasto repertório artístico, onde descobrem diversas formas de ocupar e usar o espaço com o corpo, reconhecendo ele em ação". (ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, 2018).*

*" [...] As crianças sempre me oportunizavam observar seu comportamento lúdico e brincante, nesse momento me surpreendiam com o desenvolvimento delas, ao interagirem com os brinquedos e ao socializarem entre si". (ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, 2018).*

A observação atenta das ações das crianças, em contato direto em instituições de Educação Infantil, favoreceu um conhecimento das suas demandas de desenvolvimento e aprendizagem, além do reconhecimento do valor das múltiplas linguagens na escola, como ações resultantes do contato direto com crianças das escolas parceiras do PIBID. O olhar atento e a escuta sensível são, por si, elementos que demonstram indícios pertinentes a um processo de formação de cunho lúdico e sensível favorável ao

desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos. (DUARTE JR, 2001, p. 185).

A terceira categoria de análise "*Resultados da formação lúdica na ação docente na Educação Infantil*" registra as verbalizações estudantis que apontam a escuta sensível e o diálogo como procedimentos significativos e favorecedores de reflexões capazes de produzir

trocas, avaliações e transformações em relação ao conhecimento pessoal e profissional, além dos impactos possíveis no sentido do exercício da docência.

*"[...] Me possibilitou enxergar em solo prático que é possível que o professor tenha e construa uma relação de escuta sensível com os seus alunos, assim como construa um diálogo efetivo, sem que haja perda de autoridade profissional dentro da sala de aula". (ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, 2018).*

*"[...]foi possível ampliar nosso repertório cultural, experimentávamos os conteúdos trabalhados na Academia e também os pesquisados em outros meios de comunicação, levávamos essas diversas experiências para o espaço da Instituição escolar, contagiando as crianças com as atividades propostas, o que faz da docência uma área profissional de constante pesquisa e reflexão sobre a prática". (ESTUDANTE DE PEDAGOGIA, 2018).*

Os depoimentos revelam que a formação lúdica, empreendida na Faculdade de Educação da UFBA, no âmbito do PIBID, favoreceu a ampliação do repertório cultural, da escuta sensível, de relação imbricada com o ser criança, bem como a visão da docência como área profissional em constante revisão, demandando um olhar reflexivo e investigativo do educador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As verbalizações coletadas na análise documental oriundas da investigação sistemática dos relatórios dos bolsistas de iniciação à docência revelaram resultados relevantes para pensarmos o campo epistemológico da formação lúdica de professores/as: 1. A necessidade de maior oferta e investimento de experiências de formação cultural como um todo; 2. A formação lúdica potencializa o olhar atento em relação às ações da criança, criando oportunidade de efetuar uma mediação dialógica e de refletir criticamente sobre a profissionalidade docente; 3. A formação lúdica proporciona a ampliação do repertório cultural dos estudantes, para a construção de conhecimento sobre a criança, a realidade das escolas e a docência na Educação Infantil.

A perspectiva educativa aqui apontada integra-se a uma formação cultural mais ampla, alimentada e ativada por experiências brincantes do sujeito, com a sua ludicidade, ou seja, o seu estado de absorção, inteireza, presença e plenitude, depende do contexto de mediação e da subjetivação do sujeito. Uma formação lúdica oportuniza a construção de conhecimentos e significados de modo integrado, à medida em que os/as educadores/as em formação inicial refletem, produzem, dialogam, criam e interagem no chão da escola da Educação Básica, meta formativa e política do PIBID, enquanto programa institucional.

Palavras-chave: Ludicidade. Formação Lúdica. Educação Infantil.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, Roberta. D'ÁVILA, Cristina. Retalhos de uma história: o estado da arte dos estudos sobre ludicidade em Universidades públicas da Bahia. In: D'ÁVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia. Ludicidade e formação de professores. Curitiba, CRV, 2018.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba, Criar edições, 2000.
- FORTUNA, Tânia. Formação lúdica docente: como os professores que brincam se tornam quem são? In: D'ÁVILA, Cristina; FORTUNA, Tânia. Ludicidade e formação de professores. Curitiba, CRV, 2018.
- LOPES, Conceição. Aprender e ensinar a brincar. In: D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade e formação de professores. Curitiba, CRV, 2018.
- LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e Formação do Educador. Salvador: Revista Entreideias, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. A ludicidade como ciência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.