

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LUDICIDADE: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS NUM CONTEXTO DE MUDANÇAS

TEACHER TRAINING AND LUDICITY: CONTEMPORARY REFLECTIONS IN A CONTEXT OF CHANGES

FORMACIÓN Y LUDICIDAD DOCENTE: REFLEXIONES CONTEMPORÁNEAS EN UN CONTEXTO DE CAMBIOS

Lúcia Gracia Ferreira¹

Resumo: Este texto tem como foco a formação de professores e a ludicidade na contemporaneidade. Trata-se de reflexões baseadas em autores como Luckesi (1998, 2000, 2002, 2004, 2005, 2007, 2014) e Lopes (2004, 2014) e outros. O objetivo consistiu em analisar, contextualmente, a formação docente no panorama de mudanças contemporâneas e sua articulação com a ludicidade. Assim, intencionou promover reflexões referentes ao papel da ludicidade na formação docente e as possibilidades dessa formação ser potencialmente lúdica. A discussão se dá em três partes: 1) Formação de professores na contemporaneidade e os cenários possíveis; 2) Ludicidade para que é necessária; 3) Formação docente (potencialmente) lúdica. Desse modo, conseguimos dialogar com os temas propostos e entendemos que os desafios estão postos, precisamos aprender a superá-los, portanto, uma outra formação se faz necessária.

Palavras-chave: Contemporaneidade. Ludicidade. Formação Docente.

Abstract: This text focuses on teacher training and playfulness in contemporary times. These are reflections based on authors such as Luckesi (1998, 2000, 2002, 2004, 2005, 2007, 2014) and Lopes (2004, 2014) and others. The objective was to analyze, in a contextual context, teacher education in the context of contemporary changes and its articulation with ludicity. Thus, it intended to promote reflections regarding the role of ludicity in teacher education and the possibilities of this training being potentially ludicity. The discussion takes place in three parts: 1) Teacher training in contemporary times and possible scenarios; 2) Ludicity for which it is necessary; 3) Teacher training (potentially) playful. In this way, we were able to dialogue with the proposed themes and we understand that the challenges are set, we need to learn to overcome them, therefore, another training is necessary.

Keywords: Contemporaneity. Ludicity. Teacher Education.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia e Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/UESB e Docência, Currículo e Formação/UFRB. E-mail: lucia.trindade@uesb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>.

Resumen: Este texto tiene como enfoque la formación de profesores y la ludicidad en la contemporaneidad. Se trata de reflexiones basadas en autores como Luckesi (1998, 2000, 2002, 2004, 2005, 2007, 2014) y Lopes (2004, 2014) y otros. El objetivo consistió en analizar, contextualmente, la formación docente en el panorama de cambios contemporáneos y su articulación con la ludicidad. Así, tuvo la intención de promover reflexiones referentes al papel de la ludicidad en la formación docente y las posibilidades de esa formación ser potencialmente lúdica. La discusión se da en tres partes: 1) Formación de profesores en la contemporaneidad y los escenarios posibles; 2) Ludicidad para que sea necesaria; 3) Formación docente (potencialmente) lúdica. De ese modo, conseguimos dialogar con los temas propuestos y entendemos que los desafíos están puestos, necesitamos aprender a superarlos, por lo tanto, otra formación se hace necesaria.

Palabras clave: Contemporaneidad. Ludicidad. Formación de profesores.

Introdução

Este texto faz uma reflexão sobre aspectos contemporâneos ligados a educação, mais especificamente, a formação de professores e ludicidade. A discussão sobre esses dois temas torna-se fundante neste quadro de mudanças e hibridização do ensino. Baseados em autores sobre formação docente (NÓVOA, 1997, 2002, 2017; MARCELO GARCIA, 1999; FERREIRA, 2010, 2011, 2014, 2015; FERRAZ, 2016, 2020) e ludicidade (LUCKESI, 1998, 2000, 2002, 2004, 2005, 2007, 2014, 2018; LOPES, 2004, 2014, D'ÁVILA, 2007, 2014), o debate se intensifica a respeito da formação docente lúdica e nos traz inflexões sobre tal.

Assim, este texto tem o objetivo de analisar, contextualmente, a formação docente no panorama de mudanças contemporâneas e sua articulação com a ludicidade. Visa discutir o papel da ludicidade na formação docente e a possibilidade desta formação ser potencialmente lúdica.

Formar professores na/para contemporaneidade: quais cenários?

O contexto em que vivemos sofre influências dos paradigmas da modernidade e de questões da contemporaneidade, em vários âmbitos - social, político, cultural, educacional, entre outros. Dessa forma, entendemos que a realidade tem se mostrado cada vez mais complexa, tanto no campo social, político, e econômico, quanto educacional, e que a educação hoje é um reflexo do modelo de ciências que perdura na atualidade e dos conhecimentos de teorias vinculadas a esses modelos.

A modernidade ainda inspira incertezas. Esse paradigma que passou a ser dominante (SANTOS, 1995) disseminou um modelo da racionalidade instrumental que é aquele que

coloca o conhecimento racional como verdades absolutas e inquestionáveis. Somente aquilo que pudesse ser quantificado é que poderia ser validado. Para Kuhn (1994), o paradigma da modernidade é o modelo de ciência fundado nos conceitos de causalidade e determinação. Há ainda a crença de que nada escapa a ciência, pois esta parece ter os aparatos capazes de dar explicações sobre os fenômenos, quantificá-los, testá-los e modificá-los. Nessa problemática sobre a ciência moderna, o conhecimento é passível de reflexões que nos permitem buscar e construir modos para melhor explicação da realidade (FERREIRA, 2011).

Vários cenários podem compor a contemporaneidade que é marcada, principalmente, por aspectos da atualidade e da diversidade. As reflexões sobre essa “era” leva-nos (digo a instituição e nós os professores formadores) a assumir posições (políticas, curriculares, culturais, entre outros) sobre a formação de professores, tomando para nós a responsabilidade quanto a essa formação. Assim, emergem dessas escolhas cenários de formação de professores e diferentes profissionais.

Sabemos que o tema da formação de professores constitui um debate contemporâneo, atual e amplo, que não se esgota (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; GATTI et al., 2019; GATTI, 2017; LEDOUX; GONÇALVES, 2010; PIMENTA et al. 2017; ARAÚJO; FORTUNATO, 2020; NÓVOA, 1997, 2002, 2017; MARCELO GARCIA, 1999; FERREIRA, 2010, 2011, 2014, 2015, 2020; FERRAZ, 2016, 2020). Desse modo, ascende a possibilidade de discussões variadas sobre a temática e, conseqüentemente, resultados capazes de pontuar aspectos negativos e positivos, tornarem-se compreensíveis.

Contudo, entendemos que a formação passa, obrigatoriamente, por duas dimensões formativas: a social e a política. A primeira, dá-se no âmbito da coletividade, no contexto coletivo (institucional), com referenciais de uma sociedade e com retorno a ela. Refere-se a uma a dimensão transformadora, estimuladora das relações sociais, influenciando e sendo influenciada. Deve partir da realidade e a ela retornar para transformá-la.

Freire (1996, 1999, 2003, 2007, 2018), nos revela que a transformação perpassa pela construção crítica e politizada do saber, que ultrapassa os muros da escola e transcende socialmente. Freire (2018) nos convida a construir uma educação para mudança, comprometida com o processo de transformação social. Segundo Cruz (2020), Freire apresenta essa educação como um ato de conhecer e conscientizar, criar e recriar, libertar e transformar.

A segunda, envolve tomada de decisões, escolhas, colaboração para construção de uma sociedade melhor. A formação docente envolve um papel político, segundo Freire

(1996), precisamos realizar intervenções no mundo, pois, faz parte do nosso papel. Assim, essa dimensão política envolve a discussão de que formar equivale a “[...] lutar pelas condições de trabalho e intervir no mundo na intenção de contribuir para a mudança²” (ARAÚJO; MELO, 2011, p. 11226). Desse modo, na formação de professores, é preciso considerar o contexto de atuação que sofre intervenção, ou seja, as instituições formadoras, que devem tomar para si a responsabilidade de formar sujeitos capazes de atuar de maneira consciente no mundo, tendo atitudes que equivalham a transformação e uma formação que seja cidadã. Sujeitos que buscam intervir na realidade para transformá-la. Nesse sentido, envolve tomada de decisões, intencionalidade e reflexão³.

Fomentamos a necessidade de uma formação docente baseada nas dimensões social e política que contribuam para formação de sujeitos capazes de contribuir para transformação do meio em que vive, seja com a produção/difusão de conhecimentos válidos, seja com atitudes/ações transformadoras.

Ainda, como se trata da contemporaneidade, entendemos que há a necessidade de formar para atender, também, demandas atuais da educação como: lidar com a diversidade; lidar com as tecnologias, etc. Apontamos então, dois aspectos já difundido por Francisco Imbernón.

Formar para as mudanças e as incertezas. Imbernón (2000, 2005, 2009, 2011) nos convidou tempos atrás a fazer essa reflexão sobre a mudança, porque ela viria. Num ímpeto de previsibilidade, afirmou que:

Ao situar a profissão no quadro dos condicionantes de que falamos antes, contudo, percebemos que nas próximas décadas ela deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento. Isso implica não apenas a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, mas também uma importante bagagem sociocultural e de outros elementos que até o momento não pertenciam à profissão, como os intercâmbios internacionais, as relações com a comunidade, as relações com a assistência social etc. Assim, será necessário formar o professor na mudança e para a mudança (IMBERNÓN, 2005, p.33).

Desse modo o autor dialoga conosco antecipando o porvir (inclusive que agora vemos), nos convidado a ver além do presente, mas o futuro, e, já que a escola tende a continuar existindo, certamente, a formação dos professores seria necessária, portanto, que

² As autoras referem-se ao educar, trago a fala delas para remeter a formar.

^{3 3} Concordam com essa perspectiva autores como Libâneo (2018), Saviani (1999) e Gadotti (2005).

esta fosse então realizada, com um passo à frente. O autor (2000) fala da amplitude e profundidade do olhar para uma educação ontem, hoje e amanhã e nos ensina que, é necessário olhar para o passado na intenção de olhar para o que pode vir adiante. Convida-nos a sair de um modo reprodutivista de formação, reducionista de produção de conhecimento e de um conformismo educativo, para criarmos mecanismos de enfrentamentos (do porvir). Ensina que devemos formar professores para a mudança e a incerteza.

Novos modos de formar professores. Imbernón (2000), há 20 anos já fazia alusão ao século XXI como sendo de mudanças ao relatar que este nos impunha repensarmos novos modos de formar professores. Este século que de fato, aspira incertezas, tem mostrado que a formação de professores precisa abarcar muito mais que uma organização curricular e atendimento as legislações vigentes, até porque, desse modo, a formação já acontece e, portanto, não são esses elementos que inspira a inovação proposta pelo autor. Quando Imbernón (2000, 2005, 2011) fala desses novos modos de formar professores, ele se refere a um conjunto de condutas, posicionamentos, conhecimentos, entre outros, que podem até não compor (ou compor de modo mais técnico), os cursos de formação de professores, mas que devem fazer parte do processo formativo, pois com as sociedades em mudança, vários serão os desafios a serem enfrentados pela/na profissão docente. Portanto, fazendo parte ou não da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, alguns conhecimentos devem compor o repertório de saberes dos docentes, como esses referentes as tecnologias e a diversidade, por exemplo.

Tomo como exemplos as questões relacionadas as tecnologias e a diversidade como aqueles que estão bem presentes neste século e que entendo como pontos passíveis de produção de conhecimentos, demandando também um novo modo de formar professores. Neste ano de 2020, vimos que as tecnologias foi ponto crucial e necessário para o desenvolvimento dos processos de escolarização a partir da educação remota⁴; por outro lado, observamos o quanto os professores não estavam preparados, ou porque não tinham os equipamentos tecnológicos ou o conhecimento necessário para manipulação de plataformas digitais. Quanto à diversidade, vivemos num mundo com diferenças enormes de raça, gênero, crenças (entre outros) e ainda vemos casos de racismos e/ou outros tipos de preconceitos que

⁴ Alves (2020, p. 352), refere a educação remota como sendo “práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o Teams (Microsoft), Google Class, Google Meet, Zoom [...]”. Segundo Alves (2020, p. 358), “educação remota predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais”.

ocorrem dentro da escola que, com tais, os professores não sabem lidar, ou porque não tem conhecimento teórico-prático ou não tem “jogo de cintura” para situações desse tipo. Muitas vezes, há dificuldades de lidar até mesmo com alunos deficientes em sala de aula que é algo tão presente hoje em dia.

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.

As incertezas, sinalizadas por Imbernón (2005, 2011), pairaram sobre nós no ano de 2020 de maneira global, ao sermos atingidos por uma pandemia. Em dezembro de 2019 passou circular a informação de que havia um novo vírus na China. A proporção do desastre foi tamanha que, em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde, declarou que vivíamos uma pandemia provocada pelo novo coronavírus e que produz a doença COVID-19⁵. A pandemia nos colocou em situações difíceis e, tempos difíceis demandam outra formação. Portanto, entendemos que essa discussão sobre novos modos de formar professores e formá-los para a mudança e a incerteza se tornaram muito apropriada.

Contextualizando as peças que essa pandemia pregou, temos na formação inicial a instalação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), com uso das tecnologias digitais, redução das semanas referentes ao semestre letivo, realização de aulas síncronas com recomendação de tempo limite⁶, entre outros aspectos e a certeza de que não estávamos preparados para isso, ou seja, a pandemia revelou muitas de nossas limitações formativas (e outras). Como professores, percebemos isso e, mais ainda, que o processo ensino-aprendizagem também sofreu rupturas e fez fronteiras.

Ainda, soma-se a estas questões, a necessidade de uma reconfiguração dos modos de acontecimentos dos estágios supervisionados, pois muitas escolas públicas da educação básica permaneceram, durante o ano de 2020, fechadas ou funcionando a partir do ERE, exigindo uma nova arquitetura nos modos de formar (SOUZA; FERREIRA, 2020). Segundo as autoras, “portanto, diferente da maioria de outras profissões que, também, estão privadas do espaço público, a profissão docente tem uma especificidade: na sua realização, quer por meio remoto, EAD ou presencial, produz conhecimento nas interações professor e estudante” (p. 5).

⁵ OPAS/OMS (2020ab).

⁶ Teve Instituições de Ensino Superior que fizeram tal recomendação.

Seja a partir de uma etnografia virtual ou de outro modo, as autoras chamam atenção para a necessidade de mudanças para concretização desse componente curricular – estágio supervisionado – que tem sido referência para a construção/fortalecimento da identidade docente.

Quanto à formação continuada, nessa pandemia, percebemos que ascendeu a procura, porque se tornou demanda, de cursos que ensinassem a lidar com as tecnologias digitais e novas estratégias para ensinar através delas. Muitas Instituições de Ensino Superior que instalaram o ensino remoto proporcionaram aos docentes cursos sobre o uso de modo síncrono ou assíncrono dessas plataformas para desenvolvimento das disciplinas. Com isso, houve ascensão das Tecnologias da Informação e Comunicação Digitais que foram essenciais para a continuidade das atividades de escolas, universidades e empresas (entre outros) e formação continuada nessa área passou a ser a mais necessária e procurada.

Assim, novos cenários exigem novas reinvenções. Na pandemia, estamos reinventando a nossa docência e a formação de professores também precisou ser reinventada, pois é outro cenário (social, educacional, etc.). Dessa forma, percebemos que hoje e, pós-pandemia Francisco Imbernón continua hiperatualizado, e o mundo nos chama, praticamente, nos obriga, e continuará obrigando a isso. Cabe a nós somente obedecer. Imbernón (2000), já chamava a nossa atenção para imposições do século XXI, uma delas que seria necessário repensarmos novos modos de educar. Essa nova educação? Diremos que ela conduzirá reflexões, a partir das necessidades, sobre o que devemos manter e o que devemos abandonar da educação atual.

Jarauta e Imbernón (2015) reúnem em sua obra textos de colaboradores que falam sobre o futuro da educação e nos desafia a pensar a educação para o século XXI. Eles refletem sobre o futuro da escola e a escola do futuro, o trabalho no espaço-tempo eletrônico, a aprendizagem ao longo da vida, entre outros temas instigantes e inquietantes. Apesar de serem ideias sobre como pensamos a educação, muitas delas aparecem como possibilidades de mudanças que de fato precisam ser pensadas e discutidas.

Ludicidade: para quê?

Remetemos a contemporaneidade como aquela que aspira mudanças. Desse modo, destacamos o aspecto da ludicidade como necessária para a formação, como um aspecto que também a compõe. Pereira e Jesus (2020, p. 594), apontam que “no campo educacional

podemos compreender a ludicidade como fenômeno, ou seja, como algo que pode ser descrito e explicado e também como um instrumento que pode ser observado e constituído”.

Pensar a ludicidade como fenômeno formativo é possível sim e isso já vem sendo estudo e pesquisado, sendo Fortuna e Bordas (2010), algumas dessas pesquisadoras⁷. Luckesi (2000, 2002, 2004, 2007, 2014) aponta que a ludicidade é um estado interno do sujeito, de bem-estar. Desse modo:

[...] o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além desta atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. [...] Brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo. (LUCKESI, 2000, p. 21).

A perspectiva da “entrega” na atividade é muito importante, pois estar lúdico é estar pleno. Então, nem toda atividade é lúdica, mesmo sendo chamada de lúdica⁸. Ratificando isto, Mineiro e D’Ávila (2019) e Mineiro e Moreira (2020) propõem chamar estas de Atividade Potencialmente Lúdica (APL), por não podermos afirmar se de fato elas são ou não lúdicas, mas ao serem promovidas tem potencial para tal. Isto porque as atividades são realizadas para fomentar a inteireza, que pode ser alcançada ou não. Além do mais, a mesma atividade pode ser lúdica para um indivíduo e não ser para outro, porque essa ludicidade é interna e subjetiva e a atividade (externa) pode não promover esse “estar lúdico (estado de inteireza)” em todos os participantes da atividade.

Desse modo, como fenômeno interno, a ludicidade se configura como subjetiva, mas se relaciona com fatores objetivos. Luckesi (2007) aponta que, apesar de haver relação entre os estados externos e internos, a ludicidade não sucede diretamente do primeiro, mas se relaciona com ele. Ainda que, “toda experiência de conhecer seja ela qual for, é uma experiência interna do sujeito com o mundo exterior” (LUCKESI, 2020, 52’:41” a 53’:01”). Luckesi (2020) chama nossa atenção e aponta que, mesmo quando queremos conhecer uma experiência interna nossa, nós a tornamos objetiva; e que o conhecimento é sempre uma relação da subjetividade com a objetividade. Também remete que as experiências lúdicas são

⁷ Destaco outros estudos sobre a ludicidade/lúdico: Silva, Ferreira e Silva (2020); Ferraz e Ferreira (2019); Andrade (2019); Cruz, Silva e Silva (2019); Massa (2015).

⁸ Ver Luckesi (2014). O autor aponta que “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” (2014, p. 15). Ratificado pelo autor (2018).

internas no sentido dos sentimentos, da sensação, mas que esta sensação, por exemplo, é originada de uma relação do sujeito com o mundo exterior.

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.

D'Ávila (2020) prefere chamar a ludicidade de fenômeno relacional que tem sua origem na relação entre subjetividade-objetividade. Ela problematiza que, apesar de ser um estado de inteireza, este pode se revelar em situações de prazer e desprazer, pois as tensões que fazem parte da procura deste bem-estar podem se manifestar de maneira contrária a que se esperava. Para Luckesi (2020, 1:01':28" a 1:01':42") "o estado lúdico é um estado de bem-estar interno, não necessariamente de prazer, é de bem-estar", e por ser interno, é vivenciado individualmente. Assim:

Ela não é igual para todos. Experiências que podem gerar o estado lúdico para um não é o que pode gerar o estado lúdico para outro, 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).

Essa ludicidade, como um estado interno, tem a ver com as experiências humanas, não sendo oriundas de brincadeiras, por exemplo. Qualquer atividade que faça "nossos olhos brilharem" como nos diz o autor, pode dar origem a manifestação de ludicidade, essa sensação de conforto, de bem-estar, sendo a brincadeira uma delas.

Todas essas discussões me remeteram a uma lembrança. Na infância, minha relação com os fantoches não era lúdica. Na sala de Educação Infantil onde estudava, havia sempre apresentação de/com fantoches, o teatrinho realizado pela professora. Quando as cortinas do teatro fechavam, esses fantoches eram disponibilizados para os alunos brincarem. Eu nunca queria os fantoches, todos os meus colegas pegavam e corriam um atrás do outro com os bonecos. Enquanto eles faziam isso, eu vivenciava meu estado de inteireza, ficava com a professora. Meu prazer era estar com ela e como os alunos estavam envolvidos com a brincadeira, eu a tinha só para mim. Este é um exemplo de que a atividade pode ser lúdica para uns e pode não ser para outros.

Desse modo, o termo ludicidade, mesmo não sendo dicionarizado, vem se consolidando no meio acadêmico e no âmbito dos estudos da formação docente entre outros. Luckesi (2014) o concebe como:

Ludicidade não é um termo dicionarizado. Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele) (2014, p. 13).

Ainda, entendemos que a ludicidade da forma como está sendo apresentada aqui não é um estado único e exclusivamente relacionado a infância e a educação infantil, mas perpassa qualquer forma de educação e fase da vida. Além de se configurar como sendo mais que brincar e jogar como já vem sendo apontado em alguns estudos (FERREIRA, 2015; GUIMARÃES, 2020ab; GUIMARÃES; FERREIRA, 2020; PEREIRA; JESUS, 2020; MINEIRO; D'ÁVILA, 2019; D'ÁVILA, 2007, 2014; D'ÁVILA; LEAL, 2012).

Nessa perspectiva, entendemos que a concepção de ludicidade defendido por Lopes (2004, 2014) dialoga com a de Luckesi. Para a autora, “a ludicidade, enquanto fenômeno da condição de ser do Humano, está presente em cada pessoa e em qualquer cultura. Manifesta-se diversamente e os seus efeitos são potencializadores de intercompreensão (2014, p. 26). Ou seja, a ludicidade é inerente ao ser humano e independe da idade, é ontológica. Essa condição humana pode se manifestar no brincar, no jogar, recrear, lazer, portanto, há necessidade de materialização. Para tal, é necessária relação, interação.

Segundo a autora (2004) a compreensão de ludicidade se dá de modo multidimensional e menciona três dimensões da ludicidade, sendo:

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).

Percebemos que as dimensões apresentadas dialogam entre si e mostram que a ludicidade não é um fenômeno isolado, mas interligado a outros aspectos. Com isso,

condição, manifestação e efeito, demarcam os fatores sociais, culturais, relacionais como elementos constituintes da concretização da ludicidade. Através dessa ludicidade aprendemos, pois “o processo de ludicidade é um processo de aprendizagem e mudança” (LOPES, 2004, p. 61).

A partir da explanação, concebemos as concepções de ludicidade apresentadas como complementares⁹ e que essa ludicidade que tem estado na didática, nas práticas e são delineadoras de saberes também contribui para a formação de professores. Ainda, que a ludicidade se ancora na educação de modo muito forte nas constituições, portanto, carece de mais estudos para que possamos conhecer o que ela tem a nos revelar estando conectada a campos dessa área.

Neste âmbito, apresento três possíveis contribuições na área de educação, sendo um no âmbito de um projeto de pesquisa interinstitucional coordenado por mim e duas desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação sob a minha orientação.

O primeiro é a pesquisa cadastrada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, desde 2019, e na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, desde 2020, instituições que consolidam a colaboração interinstitucional desde o início. É intitulada “Concepções de ludicidade na formação inicial em Pedagogia: a perspectiva formativa em duas instituições de ensino superior”, tendo como objetivo analisar a(s) concepção(ões) de ludicidade presente (s) na formação inicial de Pedagogia e como esta(s) encontra(m)-se subjacentes na percepção de estudantes da UFRB/CFP e UESB/Itapetinga. É de abordagem qualitativa, exploratória e será realizada com estudantes a partir do 5º semestre. A produção dos dados ocorrerá a partir da análise documental e questionário, este último, já deveria ter tido a aplicação presencial do iniciada no ano de 2020, mas não foi possível devido a pandemia, o que levará a uma reconfiguração do modo como o questionário chegará ao discente.

O segundo, de Pereira (2020), trata-se de uma dissertação de mestrado, já defendida. Foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, sob o título “Concepções de ludicidade presentes na formação inicial de graduandos em pedagogia: perspectivando práticas formativas”. Objetivou analisar a(s) concepção(ões) de ludicidade presente (s) na formação inicial de estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, subjacente no projeto do curso ancorada na

⁹ Para maior aprofundamento sobre isso ver Mineiro (2020) e Mineiro e Moreira (2020) que trata, também, dos paradigmas da ludicidade.

disciplina de “Arte e Ludicidade na Educação” perspectivando práticas formativas de professores. Metodologicamente, trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa e de cunho exploratório, realizada no ano de 2019. Teve como colaboradores da pesquisa, alunos do 7º semestre do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga. Foi utilizado, para produção dos dados, instrumentos como análise documental, as práticas de intervenção formação e grupo focal e a técnica da análise de conteúdo (PEREIRA, 2020).

Emergiram dos dados produzidos duas grandes categorias de análise: formação inicial e formação continuada. Assim, constatou que a concepção de ludicidade dos alunos era oriunda da formação, do que lhes eram ofertados na formação inicial e continuada, sendo essa concepção referente a formação inicial muito mais atrelada ao brincar e jogar¹⁰, não tendo outras referências. Foi perceptível que a articulação ensino, pesquisa e extensão revelou que a ludicidade se faz presente na instituição de maneira tímida. Portanto, a pesquisa mostrou que a(s) concepção(ões) de ludicidade difundida pela instituição manifesta-se de modo a contribuir ou não com a formação dos futuros professores (PEREIRA, 2020).

O terceiro estudo, Guimarães (2020b), refere-se a uma dissertação de mestrado, ainda em andamento, com o título “Formação lúdica, para quê?: Ludicidade como processo metodológico na prática docente”. Está sendo desenvolvido desde o ano de 2019 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Seu objetivo geral é analisar qual (is) a(s) concepção (ões) de ludicidade dos (as) professores (as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e se esta ludicidade configura-se processo metodológico na prática docente. Trata-se de uma investigação qualitativa de cunho exploratório, cuja pesquisa foi realizada com professores/as efetivos da Educação Básica, de duas escolas da Rede Municipal de Amargosa, Bahia. Até o momento, a produção dos dados deu-se por meio das entrevistas apenas, visto que a pandemia impossibilitou a produção dos dados por meio de outros instrumentos. Os dados ainda serão analisados através da técnica da análise de conteúdo (GUIMARÃES, 2020b).

Desse modo, consideramos que os estudos aqui postos podem se apresentar como possibilidades de ampliar o olhar referente a ludicidade sobre a formação de professores, dando a ela a visibilidade merecida. Primeiro, porque conhecer as concepções de ludicidade que permeiam os cursos de formação de professores é importante para conhecermos as possibilidades formativas ofertadas aos futuros professores; segundo, porque intervir na

¹⁰ Para aprofundamento, ver Mineiro (2020).

realidade formativa dos sujeitos tende a levá-los a produção de outros conhecimentos que podem contribuir de modo mais contundente na formação; terceiro, porque as práticas docentes demandam intencionalidades e reflexão, conseqüentemente, conhecimentos e saberes sobre a temática.

Ainda, acreditamos que, a partir das concepções de Luckesi (1998, 2000, 2002, 2004, 2005, 2007, 2014) e Lopes (2004, 2014), que na minha percepção, são as que melhor investem em possibilidades formativas, possamos avançar nos estudos sobre a ludicidade como fenômeno formativo e na ludicidade como processo metodológico, entre outros, e contribuir para mudanças na formação docente, na prática e nos modos de produzir e conceber o conhecimento. Moraes (2014) apontou a ludicidade como sendo expressão de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar, ligada a várias dimensões, e acredito que é dessa forma que ela se manifesta.

Então, retomo a pergunta desta seção: Ludicidade, para quê? E respondo: para, com sua subjetividade, burlar o conformismo formativo (pedagógico, educativo), se fazendo diferente, porque exige um processo, cuja experiência individual do sujeito é ponto central e valorizada; para produzir conhecimento e concebê-lo, considerando que a ludicidade se dá de dentro para fora, clama, portanto, por uma cientificidade que seja emergente; para produção de um olhar próprio sobre si mesmo, num ímpeto de tomada de consciência sobre suas próprias experiências; para produzir um olhar próprio sobre a sociedade, num ímpeto de tomada de consciência sobre o ser no mundo e qual mundo queremos; para ampliarmos nossas possibilidades criativas e inventivas e rompermos com o tradicionalismo etc. Ainda, para contribuirmos com a formação de professores mais sensíveis, capazes de provocarem/promoverem a revolução e mudar. Mudança, essa, que deve ser consequência desse “para quê”, sempre; e volto a afirmar, por isso (e outras razões), a formação de professores é tão importante e “grita” por um manifestar educacional lúdico.

3) Formação docente (potencialmente)¹¹ lúdica

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

¹¹ Remeto ao termo “potencialmente” na mesma perspectiva citada na seção anterior ao falar da APL.

reverbera numa qualidade educacional da sua prática em sala de aula (GUIMARÃES; FERREIRA, 2020, p. 172).

Vamos falar de formação docente (potencialmente) lúdica? Para isso, por que não tomar como ponto de partida a fala de Guimarães e Ferreira (2020)? Que formação é essa? 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 as 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. Essa é a formação de professores que almejamos.

Mas essa é a formação docente (potencialmente) lúdica? Remeto a elementos que coloca essa formação no cerne da ludicidade (estado de inteireza, plenitude, bem-estar), mas não é toda ela. Além do mais, almejamos uma formação que seja lúdica, mas também que seja construtora de conhecimentos que nos permita viver no mundo (esse capitalista) e transformá-lo.

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.

Essa multidimensionalidade também é preconizada pela Resolução 02/2015, referente as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, que ressalta o valor formativo de uma construção de conhecimentos que seja multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, portanto, acreditamos que esse conhecimento também componha essa formação docente (potencialmente) lúdica. Assim:

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:
I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:
[...]

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, **lúdica**, artística, ética e biopsicossocial (grifo nosso).

Essa legislação, apesar de ter sido revogada, ela é a que a melhor representa essa formação que almejamos cuja ludicidade faz parte. Uma formação que abre caminhos para construção de conhecimentos sobre o ser humano a partir, também, das diversas dimensões, sendo uma delas, a dimensão lúdica.

Uma formação como essa perspectivada deve estar fundamentada em uma concepção pedagógica capaz de acolher tudo aquilo que ela representa, como a concepção raciovitalista abordada por D'Ávila e Ferreira (2018), que traz a baila da Pedagogia, o conhecimento referente a dimensão sensível na educação, que dialoga com dizeres de autores como Maffesoli (1998) e Duarte Júnior (2000).

Neste âmbito, conforme Guimarães e Ferreira (2020), a ludicidade abre possibilidades para pensarmos uma formação docente lúdica que toma como base também, processos de abordagem lúdicas. No fazer docente, o professor se utiliza de métodos e técnicas para mediar o conhecimento que envolve estratégias metodológicas diversas (FERREIRA, 2019), sendo as atividades potencialmente lúdicas, uma delas.

Segundo Guimarães e Ferreira (2020, p. 178):

Acreditamos que a ludicidade e sua dimensão sensível 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.

Não podemos perder de vista que estamos falando de formar professores e que a dimensão sensível, pode/deve ser componente desta formação que deve ainda, ser delineadora de práticas, produtora de conhecimento e mobilizadora de saberes. Essa formação docente (potencialmente) lúdica, que busca uma formação mais criativa, inovadora e sensível, também contribui para pensarmos a educação que queremos, e lutarmos pela educação almejada. Além de abarcar a construção de saberes que, conseqüentemente, demanda uma outra formação, com subjetividades e abstrações como elemento que lhe é constituinte. Ela ajuda a lidar com a realidade que pode se apresentar contraditória, muitas vezes, como esse contexto de incertezas que estamos vivendo atualmente.

Considerações Finais

Consideramos que fechamos o texto, mas a discussão continua aberta, porque pistas foram dadas, sementes foram plantadas e reflexões foram suscitadas. Este texto teve a intenção de “cutucar” o leitor a pensar sobre os temas aqui postos numa perspectiva contemporânea, pois, este cenário que aspira incertezas, exige rearranjos na formação de professores, reinvenções dos processos de ensinar-aprender, e também demanda novas reconfigurações não só na educação, mas no âmbito político, econômico, social, cultural. Desse modo, aceitar ser “cutucado” é abrir-se para pensar no futuro imediato.

Assim, consideramos que a ludicidade como estado interno nos ajuda a pensar nos sujeitos do mundo, no mundo e na formação de professores. Também colabora para pensarmos e construirmos a docência e a formação é parte importante desse processo.

Ainda, consideramos que a ludicidade como fenômeno formativo exige imersão nesse processo de descoberta, de pesquisa, porque ela tem muito a nos revelar. Esse fenômeno pode nos proporcionar outras perspectivas de formação que abarque temas emergentes como os que foram trazidos à tona, sendo a tecnologia e diversidade, exemplos.

Referências

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v.8, n.3, p. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 17 dez. 2020.

ANDRADE, D. M. M. O saber lúdico na formação do professor. In: ANDRADE, D. M. M.; ABREU, R. (Org.). **Formação de professores e ludicidade: sobre sonhos possíveis**. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-37.

ARAÚJO, O. H. A.; FORTUNATO, I. De professor formador para professor formador: quatro desafios para formar para a docência nas licenciaturas. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG. v. 11. p. 1-14. e020004, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8962>. Acesso em: 09 set. 2020.

ARAÚJO, H. A.; MELO, M. M. As múltiplas dimensões da prática docente: representações sociais entre professores. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE e SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba, PR: PUC-PR. 2011. p. 11218-11230.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 01 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

CRUZ, L. M. A Conscientização e o compromisso profissional para a mudança social: reflexões freireanas. Resenha. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 1, 2020. p. 114-120. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7456>. Acesso em: 13 out. 2020.

CRUZ, L. B. S.; SILVA, M. A. A.; SILVA; M. G. A. A. A Ludicidade se faz presente: caminhos teórico-práticos que conduzem o fazer da ação humana. In: ANDRADE, D. M. M.; ABREU, R. (Org.) **Formação de professores e ludicidade**: sobre sonhos possíveis. Curitiba: CRV, 2019. p. 117-134.

D'ÁVILA, C. Eclipse Lúdica. In: D'ÁVILA, C. (Org.) **Educação e Ludicidade**. Ensaios 4. GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador-BA: 2007. p. 21-44.

D'ÁVILA, C.; LEAL, L. A. B. Docência universitária e metáfora lúdica mediada pelas tecnologias digitais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 197-207, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24278>. Acesso em: 09 set. 2020.

D'ÁVILA, C. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9164>. Acesso em: 09 set. 2020.

D'ÁVILA, C.; FERREIRA, L. G. Concepções pedagógicas na educação superior: abordagens de ontem e de hoje. In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA, A. V. **Ateliê Didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 21-46.

D'ÁVILA, C. **Ludicidade: vamos falar sobre isso?** Projeto de Lives da GEPEL, Mediadora, 27 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=et23h85WvKs&feature=youtu.be>. Acesso em: 27 nov. 2020.

DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2000.

FERRAZ, R. D. Estágio supervisionado na formação do pedagogo: contribuições e desafios. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa**, v. 2, p. 01-12, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8691>. Acesso em: 17 dez. 2020.

FERRAZ, R. D. **Proximidades e distanciamentos de uma formação reflexiva**: um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

FERRAZ, R. C. S. N.; FERREIRA, L. G. O ato de ensinar como estado de ludicidade. In: ANDRADE, D. M. M.; ABREU, R. (Org.). **Formação de professores e ludicidade: sobre sonhos possíveis**. Curitiba: CRV, 2019. p. 77-86.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural: formação identidade, saberes e práticas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2010.

FERREIRA, L. G. Educação e contemporaneidade: incertezas, práticas e formação docente para a escola rural. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC)**, v. 12, p. 128-147, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2011v12n101p128>. Acesso em: 17 dez. 2020.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural em início de carreira: narrativas se si e desenvolvimento profissional**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRA, L. G. Os Ateliês Biográficos de Projeto e os processos formativos de professores: diálogos, (auto) biografia e ludicidade. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista** Ano IX n. 15 p.99-110 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2458>. Acesso em: 13 out. 2010.

FERREIRA, L. G. Mandalas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: saberes e sabores na formação docente. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 35, p. 61-76, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5660>. Acesso em: 11 ago. 2020.

FERREIRA, L. G. Memórias e a formação para a docência: trajetórias de escolarização de professores rurais iniciantes. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 1, 2020. p. 57-71. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7449>. Acesso em: 13 out. 2020.

FORTUNA, T. R; BORDAS, M. C. **Ludobiografia: contribuições para a pesquisa (auto) biográfica em educação**. In: 4º CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRAFICA, 2010, São Paulo. **Caderno de resumos**. São Paulo: FEUSP: BIOGRAFIA, 2010. p. 1-10.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 7 ed. 2003.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martins. 39 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Curitiba: Editora Positivo, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>. Acesso em: 12 set. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 17 dez. 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. de A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GUIMARÃES, R. S. Ludicidade e formação: diálogos a partir do estado da arte, In: CRUZ, G. B.; GABRIEL, C. T.; VASCONCELLOS, M.; AZEVEDO, P. B. (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente**. 1. ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe. DP et Alii. E-book, 2020a, p. 602-612.

GUIMARÃES, R. S. **Formação lúdica, para que?** Ludicidade como processo metodológico na prática docente. 2020b. Dissertação (Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana-BA. 2020b. Em andamento com previsão de defesa 2021.

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.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. (Orgs.). **Pensando no futuro da educação**: uma nova escola para o século XXI. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Penso, 2015.

KUHN, T. **As estruturas das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LEDOUX, P.; GONÇALVES, T. O. Formação de professores: a que dimensões se conceituam. **AMAZÔNIA - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**. v. 6, n. 11, jul./dez. 2009, v. 6, n. 12, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1703>. Acesso em: 25 set. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira & Marin; Ceará: UECE, 2018.

LOPES, M. Design de Ludicidade. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 25-46, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9155>. Acesso em: 10 mar. 2020.

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

LUCKESI, C. C. Desenvolvimentos dos Estados de consciência e ludicidade. **Caderno de pesquisa**– Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998, p. 09-25.

LUCKESI, C. C. Educação, Ludicidade e Prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. **Ludopedagogia**. GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador-BA: v. 1, p. 9-42, 2000.

LUCKESI, C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Educação e Ludicidade** – Ensaio 02. GEPEL, Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, p. 22-60, 2002.

LUCKESI, C. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, B. **Educação e ludicidade**. GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador-BA: 2004.

LUCKESI, C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador, 2005. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf). Acesso em: 15 mar. 2020.

LUCKESI, C. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: D'ÁVILA, C. (Org.) **Educação e Ludicidade**. Ensaio 4. GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador-BA: 2007.

LUCKESI, C. Ludicidade e Formação de Educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 10 mar. 2020.

LUCKESI, C. C. Brincadeiras, Jogos e Ludicidade. In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. **R. Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018, p. 135-142.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade**: vamos falar sobre isso? Projeto de Lives da GEPEL, 27 de novembro de 2020. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=et23h85WvKs&feature=youtu.be>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Rio de Janeiro-RJ: Vozes; 1998.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MASSA, M. S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 15, p. 111-130, 2015. Disponível em: encurtador.com.br/uAHMP. Acesso em: 30 mai. 2019.

MINEIRO, M.; D'ÁVILA, C. M. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e208494, 2019. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/164076/157529>. Acesso em: 12 de ago. 2020.

MINEIRO, M.; MOREIRA, M. S. Mapas Mentais e ludicidade na sala de aula universitária: criatividade, razão e sensibilidade no caminho da aprendizagem. In: FERREIRA, L. G.; MINEIRO, M.; SILVA, M. A. A. **Docência universitária e formação docente**: perspectivas, movimentos e inovação pedagógica. 2020, p. 109-127.

MINEIRO, M. **O essencial é invisível aos olhos**: a concepção dos estudantes sobre a mediação didática lúdica na Educação Superior. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA. 2020. Em andamento com previsão de defesa 2021.

MORAES, M. C. Ludicidade e transdisciplinaridade. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul./dez. 2014. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/8540>. Acesso em: 12 ago. 2020.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

NOVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166->. Acesso em: 14 mai. 2020.

ORGANIZAÇÃO Pan-Americana da Saúde (OPAS). **Histórico**. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 03 jun. 2020. 2020a.

ORGANIZAÇÃO Pan-Americana da Saúde (OPAS). **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em: 03 jun. 2020. 2020b.

PEREIRA, A. S. **Concepções de ludicidade presentes na formação inicial de graduandos em Pedagogia**: perspectivando práticas formativas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2020.

PEREIRA, A. S.; JESUS, L. K. S. Formar professores na/para a contemporaneidade: a ludicidade como possibilidade. In: CRUZ, G. B.; GABRIEL, C. T.; VASCONCELLOS, M.; AZEVEDO, P. B. (Orgs.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. 1. ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe. DP et Alii, 2020. E-book, 2020. p. 593-602.

PIMENTA, S. P.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: encurtador.com.br/jxALZ. Acesso em: 14 de maio de 2020.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto Alegre: Afrontamento, 1985.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação. 11 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1986.

SILVA, M. A. A.; FERREIRA, L. G.; SILVA, J. G. Ludicidade e/ou lúdico no ensino de química: uma investigação nos trabalhos apresentados no ENEQ. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n.4, p. 39-57, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/dizHK. Acesso em: 12 ou. 2020.

SOUZA, E. M. de F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 13, n. 32, p. 1-19. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso: 15 nov. 2020.

Recebido em: 10 de novembro de 2020.

Aprovado em: 15 de dezembro de 2020.