



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA- UFRB
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade –
PPGECID

RAFAELA SOUSA GUIMARÃES

FORMAÇÃO LÚDICA, PARA QUÊ?
AS CONCEPÇÕES DE LUDICIDADE DE PROFESSORAS E O
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

FEIRA DE SANTANA

2021

RAFAELA SOUSA GUIMARÃES

**FORMAÇÃO LÚDICA, PARA QUÊ?
AS CONCEPÇÕES DE LUDICIDADE DE PROFESSORAS E O
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Em Educação Científica, Inclusão e Diversidade – Mestrado Profissional (PPGECID) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação científica e práticas educativas, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Lúcia Gracia Ferreira Trindade

FEIRA DE SANTANA

2021

G963 Guimarães, Rafaela Sousa

Formação lúdica, para quê? As concepções de ludicidade de professoras e o processo de construção da docência/ Rafaela Sousa Guimarães. -- Feira de Santana, 2021.

181 f.

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, 2021.

Orientadora: Lúcia Gracia Ferreira Trindade

1. Professores - Formação. 2. Ludicidade. 3 Brincadeiras.
4. Práticas pedagógicas. I. Trindade, Lúcia Garcia Ferreira
II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDU 370.71

RAFAELA SOUSA GUIMARÃES

**FORMAÇÃO LÚDICA, PARA QUÊ?
AS CONCEPÇÕES DE LUDICIDADE DE PROFESSORAS E O PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade no PPGECID.

Dr^a. Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Orientadora Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Dr^a. Idalina Souza Mascarenhas Borghio

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia-UFBA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Dr^a. Karina de Oliveira Santos Cordeiro

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia-UFBA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Dr^a. Sirlandia Reis de Oliveira Teixeira

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo- USP
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 16/ 07 /2021

Dedico este trabalho a todas as crianças que encantaram a minha vida, me trazendo sensibilidade e muita felicidade ao longo da minha trajetória profissional. Foram muitas, foram diversas, foram calmas, inquietas e coloridas. Dedico também a cada pessoa que direta ou indiretamente me fez a pessoa que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus pela minha vida.

Agradeço aos meus pais que me oportunizaram fazer parte dessa existência. Meu pai estudou pouco, mas aprendeu muitas coisas. Um homem extremamente inteligente, conhecedor dos seus direitos, politizado e justo (*in memoriam*). Minha mãe, mulher forte, linda, vaidosa e que me educou para nunca desistir de nada, seguir sempre em frente, pensar positivamente e ter a certeza que no fim, tudo acontece.

Agradeço as minhas irmãs que fizeram da minha infância um período singular. Agradeço a Carla e Cristina, minhas irmãs, que nos momentos de muita dificuldade me ajudaram quando eu mais precisei estudar. Agradeço a Andreia, minha irmã que vibra com todas as minhas conquistas.

Agradeço a Ana Carla, que me ensinou a dar aula à gente grande, que me ensinou a acreditar em mim, que me ensina a respirar para não explodir, que ouve as minhas angústias e felicita as minhas conquistas. Que embarcou junto comigo na Casa de Brincar Alecrim, na Casa da Mãe, em projetos diversos... Uma amizade de outras vidas e para todas as nossas existências.

Uma vez ela me falou que precisamos reverenciar os mestres que passam por nossa existência. Assim, reverencio Márcia Fontes, uma pessoa que levarei por toda a minha vida. Uma sintonia numa manhã de sábado para uma entrevista e na segunda-feira, lá estava eu, pronta para estagiar na Brinquedoteca Keca e Companhia, um espaço singular na minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Com Márcia aprendi a ser uma contadora de história, aprendi a trabalhar com crianças, aprendi sobre sensibilidade, amizade, respeito, aprendi que a educação pode transformar a vida das pessoas. Muito obrigada!

Um agradecimento todo especial a minha Orientadora, Lúcia Gracia. Uma pessoa que inspira competência, profissionalismo, respeito, segurança. Dentro dela cabe muita humanidade. Lúcia não só orienta, ela nos dá aula em todas as orientações, ela nos faz pensar quando colocamos alguma coisa inadequada, nunca diz que está errado, sempre nos acalma e acredita na gente. Lúcia é uma pessoa generosa e se preocupa não só com a nossa formação acadêmica, mas com a pessoa que nós somos. Como agradecimento por tudo que você faz por mim, deixo essa poesia de Guimarães Rosa: “Todo caminho

da gente é resvaloso. Mas também, cair não prejudica demais. A gente levanta, a gente sobe, a gente volta!...O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: Esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. Ser capaz de ficar alegre e mais alegre no meio da alegria, E ainda mais alegre no meio da tristeza...” (Todo o caminho, 1956).

Agradeço a todos os Professores do PPGECID, que desde a seleção, sempre nos acolheu com muita sensibilidade e profissionalismo.

Obrigada aos colegas do mestrado, pelas trocas, saberes, incertezas e descobertas. A primeira turma ninguém nunca esquece, kkkk! Todos comprometidos e empenhados em fazer o melhor. A parceria de Magali, Cátia e Luciana, pelas caronas, pela companhia e por rachar a conta do hotel, kkkk! A Sara, Delma, Eliana e a Adriana, pelas trocas, pela companhia na hora dos almoços, pelos textos e dúvidas repartidas.

Agradeço a Rubenildes, uma pessoa com o coração gigantesco, sensível e alegre. Muitas vezes abriu a sua casa para me acolher quando a grana estava curta e se transformou numa amiga querida que levarei para toda a vida!

Muito obrigada as quatro Mulheres e Professoras, que entenderam a importância da minha pesquisa e se dedicaram para colaborarem. Sem elas eu não teria chegado até aqui.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente, me auxiliaram a compor a minha história de quem eu fui ontem, sou hoje e serei algum dia.

Muito obrigada!

Menina, amanhã de manhã
Quando a gente acordar
Quero te dizer que a felicidade vai
Desabar sobre os homens, vai
Desabar sobre os homens
Na hora ninguém escapa
De baixo da cama ninguém se esconde
E a felicidade vai
Desabar sobre os homens, vai
Desabar sobre os homens
Menina, ela mete medo
Menina, ela fecha a roda
Menina, não tem saída
De cima, de banda ou de lado
Menina, olhe pra frente
Menina, todo cuidado
Não queira dormir no ponto
Segure o jogo
Atenção (de manhã)
Menina a felicidade
É cheia de traça
É cheia de praça
É cheia de lata
É cheia de graça
Menina a felicidade
É cheia de pano
É cheia de pena
É cheia de sino
É cheia de sono
Menina, a felicidade
É cheia de ano
É cheia de Eno
É cheia de hino
É cheia de ONU
Menina, a felicidade
É cheia de an
É cheia de en
É cheia de in
É cheia de on
Menina, a felicidade
É cheia de a
É cheia de e
É cheia de i
É cheia de o

(Tom Zé, Menina, amanhã de manhã, 1972)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo conhecer e analisar a (s) concepção (ões) de ludicidade das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as relações estabelecidas com o processo de construção da docência. Esta investigação foi de cunho qualitativo e exploratório. Os dados foram produzidos por meio de entrevista semiestruturada, realizadas individualmente através do *Google meet*. A pesquisa foi concebida com quatro mulheres, professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, efetivas da rede municipal de ensino do município de Amargosa-Bahia. O *corpus* foi analisado a partir da técnica de análise de conteúdo, emergindo quatro categorias: Memórias e Trajetórias Constitutivas, Concepções e Crenças, Prática Pedagógica e Formação Potencialmente Lúdica. A concepção defendida pelo presente estudo, concebe a ludicidade como subjetividade humana, mobilizando nos sujeitos um estado de inteireza e plenitude para essa vivência. Contudo, durante as narrativas das professoras, constatamos que elas trazem em alguns momentos a ludicidade como algo relacionado aos jogos, as brincadeiras, os artefatos e as atividades inovadoras. A partir das entrevistas e do diálogo estabelecido com os autores, verificamos que a ludicidade para as professoras reside num lugar que tenta promover a aprendizagem dos alunos, sendo utilizada para trabalhar os conteúdos de maneira pedagógica e didatizada. Constatamos também que a ludicidade possui relação com a construção da docência, pois remete as memórias constitutivas da infância e a construção da identidade, que se configura como influenciadores da profissão. Dessa maneira, compreendemos que a ludicidade pode e deve fazer parte dos processos formativos dos professores de modo a favorecê-los, proporcionando a construção e mobilização de saberes.

Palavras-Chave: Ludicidade; Práticas Pedagógicas; Concepções; Formação de Professor.

ABSTRACT

The following research had as a goal to understand and analyze the concept(s) of playfulness from teachers in the Early Years of Elementary School and the relationships established with the teaching construction process. This investigation had a qualitative and exploratory nature. The data were produced through semi-structured interviews, carried out individually through Google meet. The research was conceived with four women, teachers of the Initial Years of Elementary School, working in Amargosa's municipal education system, in the state of Bahia. The corpus was analyzed under the content analysis technique emerging four categories: Memories and Constitutive Trajectories, Conceptions and Beliefs, Pedagogical Practice and Potentially Playful formation. The conception defended by this study, conceives playfulness as human subjectivity, mobilizing in the subjects a state of wholeness and plenitude for this experience. However, during the teachers' narratives, realised that, sometimes, they bring playfulness as something related to games, play, artifacts and innovative activities. From the interviews and the dialogue established with the authors, we realised that playfulness for those teachers resides in a place that tries to promote the student learning, being used to work the contents in a pedagogical and didactic way. We also realised that playfulness is related to the construction of teaching, as it refers to the constituent memories of childhood and to the construction of identity, which configures itself as influencers of the profession. That way, we understand that playfulness can and should be part of the teachers' formative process in order to favor them, providing the construction and mobilization of knowledge.

Key words: Playfulness; Pedagogical Practice; Conceptions; Teacher Construction Process.

Sumário

INTRODUÇÃO	13
TRAVESSIAS PERCORRIDAS: DIMENSÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	21
1.1 O encontro com os fios: minha vida.....	21
1.2 Contexto metodológico da pesquisa.....	23
1.3 Produção de dados para a pesquisa.....	25
1.4 Um painel delineado da pesquisa: ambiente e colaboradoras	26
1.5 Campo Empírico e colaboradoras.....	27
1.6 Procedimento de produção dos dados	29
1.7 Técnica de análise dos dados	30
ENTRELAÇAMENTOS FORMATIVOS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA.....	32
2.1 Fios e laços: construções professor e docência	32
2.2 Profissão docente: saberes nas suas dimensões plurais	35
2.3 Formação pedagógica e processos formativos dos professores.....	41
2.4 Epistemologia da técnica ou epistemologia da prática?	45
2.5 Entre o saber racional e o saber sensível	50
CRUZANDO FIOS ENTRE A DOCÊNCIA E A LUDICIDADE	56
3.1 Vidas Cruzadas	56
3.2 Ludicidade na Bibliografia Nacional.....	58
3.2.1 Ludicidade nas dissertações e teses: uma revisão de literatura	60
3.2.2 Formação docente e Ludicidade	65
3.3 Diálogos epistemológicos sobre a ludicidade.....	67
3.4 Cultura lúdica e o brincar	73
3.5 Um diálogo lúdico entre a formação docente e as práticas lúdicas utilizadas na sala de aula.....	77

ARREMATANDO FIOS: ANÁLISE DOS DADOS	83
4.1 Entremeando os fios	83
4.2 Memórias Constitutivas	84
4.2.1 Brincadeiras	84
4.2.2 Trajetória de vida.....	89
4.3 Concepções e Crenças	98
4.4 Práticas Pedagógicas.....	110
4.5 Formação Potencialmente Lúdica	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	143
ANEXO 1- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	153
APÊNDICE A- PRODUTO DA DISSERTAÇÃO	157
APÊNDICE B- QUESTÕES PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	178
APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.	179

INTRODUÇÃO

Eu já estou com o pé nessa estrada.
Qualquer dia a gente se vê
Sei que nada será como antes, amanhã... Alvorço em meu coração
Amanhã ou depois de amanhã
Resistindo na boca da noite um gosto de sol
Num domingo qualquer, qualquer hora
Ventania em qualquer direção
Sei que nada será como antes amanhã [...].

(Música de Milton Nascimento, 1976).

A vida é um grande desafio, vivemos constantemente em mudança e/ou transformações, como nos afirma Milton Nascimento (1976), no seu ensaio poético sobre a nossa eterna resistência em trazer coisas lindas e prazerosas para a vida, mesmo que às vezes não nos seja possível. É a teimosia que nos faz grande e nos move a ir em busca dos nossos desejos e sonhos. Assim eu me sinto, me desafiando e buscando sempre!

A pesquisa foi se delineando a partir das minhas inquietações nas primeiras disciplinas na Universidade, pois eu, enquanto estudante de Pedagogia necessitava de uma resposta do que era ensinar para além dos moldes tradicionais. Trazemos para nossa prática diária e profissional uma multiplicidade de saberes, dentre eles os acadêmicos, os ancestrais, o sensível, o empírico, o comunitário, entre outros. Somos formados pelas vivências e experiências que nos conecta ao mundo social.

A construção deste trabalho de pesquisa nasceu e foi tomando forma a partir das minhas vivências na infância, iniciando com as minhas lembranças sobre como eu me relacionava com o brincar. Esse brincar era realizado nas ruas de Salvador com as minhas irmãs e muitos amigos. Não tínhamos brinquedos, pois as condições financeiras não permitiam, mas tínhamos muita peraltice, imaginação e uma cultura lúdica que nos amparava.

Outro fator foi a minha constituição profissional. Sou Brinquedista formada pela primeira Brinquedoteca da Bahia e pela Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), formação que considero muito importante, principalmente por me possibilitar uma visão ampliada sobre a educação lúdica. Essa relação com a importância do brincar

para a constituição da formação humana ficou muito fortalecida desde então. Minha graduação em Pedagogia trouxe a percepção de que a educação serve para educar os sujeitos na sua totalidade, não apenas para ler, escrever, fazer contas e reproduzir conteúdos que muitas vezes não são utilizados na sua vida social. Como graduada e Especialista em Educação Infantil fui fundadora da primeira Casa de Brincar do Vale do Jiquiriçá, nesse espaço pude realmente oportunizar para as crianças/brincantes experiências lúdicas. Entrei na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB como professora substituta, onde permaneci por um ano. Nesse período pude perceber através das disciplinas ministradas como a formação dos estudantes, naquele espaço, também carecia de ludicidade.

Assim, a pesquisa que aqui desenvolvo sobre a ludicidade como construção da docência foi gestada a partir de uma inquietação que foi sendo construída na minha trajetória formativa e pessoal. Entendo que apresentar ou incentivar a ludicidade como algo sério e que pode ser trazida diariamente como metodologia de ensino na sala de aula é importante, não só para a educação de crianças/alunos (as), mas também para adultos, formação dos professores e outras áreas. Entretanto, para que isso possa vir a acontecer, o professor precisa conhecer e entender a relevância da ludicidade e a sua seriedade científica para o processo de ensino e de aprendizagem, sendo organizada a partir de um processo formativo.

A formação profissional é com certeza, composta pela junção dos fatores emocionais, psíquicos, sociais, políticos, culturais, afetivos, memoriais e acadêmicos, fundantes para a construção do profissional. Desta maneira, nesse trabalho desenvolvido, a formação profissional se entrelaça com a ludicidade, numa imersão da trajetória humana do professor que reverbera na sua relação com a sala de aula. Embora no Brasil, a desvalorização, a precarização do trabalho docente e a negação da importância dos professores sejam explícitas, buscamos apresentar a ludicidade como algo que pode fazer toda a diferença na constituição do ser professor. Entendemos que a estruturação profissional da docência perfaz através de etapas, não estanques, mas complementares umas as outras.

O percurso formativo para cada professor é único, possuindo elementos subjetivos, vivenciados nas suas andanças como sujeito social, não possuindo o marco inicial a partir da graduação, mas a partir do seu nascimento como indivíduo. A formação docente sem dúvida é um processo complexo e que pressupõe a relação com o ambiente social, comunitário e cultural, a passagem pela universidade e as vivências e

experiências que permeiam a vida do professor vão trazendo subsídios teóricos e práticos para a construção da docência. Neste contexto, sua autobiografia está presente e impressa no seu processo constitutivo de ser humano/docente, pois ao longo da trajetória acadêmica e profissional, há inúmeras variações da maneira do professor pensar, refletir e estruturar a sua prática docente. Essa, por sua vez, deve reverberar em um ensino que acompanhe as teorias vigentes, as metodologias, os currículos e a maneira de conceber a educação na sua totalidade. Nesta perspectiva, é necessário que o processo formativo esteja voltado para a prática social, abrangendo uma reflexão contínua e coerente, de acordo com a profissão que se pretende exercer.

No Brasil historicamente os professores vêm sofrendo desvalorização profissional, sendo postergadas as condições mínimas de atuação, não possuindo autonomia para o exercício das suas funções. Ao professor cabe apenas atender aos planos educacionais e curriculares construídos a sua revelia, onde muitas vezes atua apenas como um técnico que reproduz os conteúdos nos contextos escolares espalhados pelo país. O trabalho docente vem sofrendo uma onda de precarização, sendo fundamentada em políticas públicas realizadas por políticos sem nenhuma formação para elaborá-las. Ao longo da história, a formação docente apresentou e /ou apresenta descaminhos que coloca o professor numa posição de “fazedor de coisas”, a meu ver, sobrecarregando os docentes com todas as demandas da escola, mas sempre o retirando ainda que de maneira concreta e simbólica das discussões sobre as políticas públicas, a sua formação e os seus direitos.

Toda formação é intencional e também política, trazendo as concepções teóricas, metodológicas, culturais, sociais e econômicas. É dever do estado, garantir a formação continuada em serviço aos docentes, no intuito de contribuir para que estes reelaborem a prática vigente em sala de aula, prezando por um ensino de qualidade. Ao longo da história da educação brasileira, percebemos que os processos formativos dos professores vêm sendo, muitas vezes, determinados pelos documentos legais, no entanto, em muitas situações, essas políticas públicas não chegam a uma universalização para a formação dos docentes do país. Nem todos os professores tem acesso a uma formação que a priorize e a legitime como algo importante não só para eles e sua atuação em sala de aula, mas também para melhoria da qualidade da educação no país.

Dentre muitos documentos, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996, no artigo 62. § 1º aponta que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada e a

capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais, nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP nº 01/2006, define a finalidade do curso de Pedagogia e as aptidões requeridas do profissional, apontando que este deve formar para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de outras áreas que prevê conhecimentos pedagógicos.

Isso trouxe um caráter de formação acadêmica, configurando um respaldo teórico, no intuito de promover uma formação consolidada para quem dela participa. Aqui não entraremos na discussão sobre o currículo das universidades e nem a qualidade do ensino. Em 2001, foi sancionado pela Lei 10.172, o Plano Nacional de Educação, o qual reafirmava a relevância da Educação a Distância (EaD) nas políticas de educação e determinava as diretrizes, os objetivos e metas para sua implantação. O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei nº 13.005/2014, apresenta 20 metas educacionais e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, discutindo aspectos relacionados à qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

Pela extensão do território brasileiro, assim como as especificidades de cada região e seus elementos culturais, econômicos e sociais, entendemos que as políticas públicas unificam a legislação para formação docente inicial, no entanto não corresponde a um projeto de qualidade. Muitos professores mal têm acesso a uma universidade, se restringindo a cursos EaD, com mensalidades acessíveis, mas com qualidade duvidosa. É difícil ser professor no Brasil pelos baixos salários, escolas sem estrutura física, sem mobiliário, sem material e recursos pedagógicos, localidade inacessíveis por conta da extensão territorial, desvalorização social e processos formativos que não dão conta das suas reais necessidades. Arroyo (2013) expõe que no processo de construção política da formação docente, o professor se assemelha a um cata-vento, girando a mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica.

A formação docente não existe na neutralidade, pois todo o processo formativo é político e intencional. Desta maneira, professores e professoras devem estar imersos na formação plural e crítica, que reflete a sua situação de precariedade, de caos, de negação da sua condição de serem autônomos nas tomadas de decisões sobre a melhor forma de gerir a sala de aula, de construção dos seus planejamentos, dos conteúdos que julguem importantes para formação da concepção de mundo dos educandos. Conforme Freire

(1996, p. 43) “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”. O professor não pode ser apenas uma presença ausente, ou seja, estar nos espaços formativos ou na sua prática docente apenas reproduzindo as informações que lhes são repassadas. A educação é uma conquista do sujeito, mediada pelo mundo em um contexto social, econômico, político e comunitário.

A liberdade de pensamento, de atitudes e de conhecimento precisa estar presente na formação do professor. Os docentes não podem ser formados para adotar as práticas “corretas” ou metodologias padronizadas de ensino. É necessário antes de apresentar/ensinar os saberes práticos ao professor, educá-lo para ser o próprio sujeito da sua formação, atuando de maneira politizada, reflexiva, militante de uma educação que emancipa e liberta, ampliando sua visão e percepção do mundo.

Compreendemos que na prática docente estão presentes os saberes. São eles que intermediam o fazer dos sujeitos no transitar na sociedade, relacionando-os a sua atuação na sala de aula. Os saberes são múltiplos, envolvendo uma integralidade dos sujeitos que são revertidos no posicionamento prático de cada um. Os mesmos envolvem todo o contexto da prática, tendo na profissão docente uma grande complexidade que se caracteriza não apenas no desenvolvimento do trabalho, mas toda a preparação metodológica de como desenvolver os conceitos e conteúdos em prol das aprendizagens dos alunos. Desta maneira, é importante se discutir a formação docente pautada em processos lúdicos, sendo uma nova forma de se (re) pensar uma educação cheia de significados para os alunos e professores.

Conforme Luckesi (2004), uma atividade lúdica é aquela que possibilita à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total. Desta maneira, compreendemos a ludicidade como uma experiência significativa, que pode mobilizar saberes importantes. Uma formação pautada nas experiências lúdicas tende a propiciar condições formativas que favoreçam o exercício de ampliação de percepções e ações dos sujeitos, incluindo a relação consigo, com o outro e com o ambiente ao seu redor.

Assim, entendemos que pensar/agir, tomando a ludicidade como prática metodológica para os alunos, pressupõe trazer uma real significação na forma de aprender. No entanto, para que isso se efetive na prática docente, faz-se necessário que os professores participem de processos formativos, onde a ludicidade esteja presente.

Para tanto, se faz necessário que os professores compreendam que a ludicidade não se estrutura apenas como brincadeiras, jogos, brinquedos ou artefatos lúdicos.

Para que possamos levar essa proposta da ludicidade como processo e construção da docência, entendemos que inicialmente precisamos conhecer o que os docentes compreendem por ludicidade, qual (is) concepção (ões) eles trazem, ou ainda desvelar que a mesma não faz parte da prática dos professores. A identificação das concepções que os docentes trazem é de extrema relevância para se estruturar os objetivos da pesquisa.

Inicialmente trazemos que as concepções não podem ser classificadas como verdadeiras ou falsas, elas são apropriações que os indivíduos vão construindo a partir das experiências ou representações sociais, físicas ou psicológicas. Segundo Ponte (1992), as concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva. Elas atuam como elementos bloqueadores em relação a realidades nunca vistas ou problemas apresentados, limitando-se as nossas possibilidades de atuação e compreensão. As mesmas são processos de vivências e experiências acumuladas ao longo da vida e tem muita relação com o contexto social e cultural que estamos inseridos.

Assim, podemos compreender que as nossas concepções segundo Ponte (1992), são construídas a partir das influências e pelas experiências que nos habituamos a reconhecer como tal e também pelas representações sociais dominantes. Na docência, as concepções emparelham-se com as crenças e os saberes que vão sendo construídos ao longo da trajetória formativa. Desta maneira concebemos que as concepções influenciam diretamente na prática dos professores na sala de aula, elas condicionam e/ou subordinam os docentes, mesmo que eles não se deem conta do seu fazer. As tarefas, as atividades, os planos, os projetos e a metodologia, ficam atreladas as concepções que o professor possui sobre o processo educativo.

Levando em consideração os aspectos pontuados sobre as concepções, entendemos que a *priori* seja necessário compreender quais são as concepções sobre a ludicidade.

Neste percurso, elegemos como problema de pesquisa a seguinte questão: quais as concepções de ludicidade das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as relações que esta (s) tem com o processo de construção da docência?

Para dar conta do problema de pesquisa o objetivo geral foi configurado como: Conhecer e analisar a(s) concepção (ões) de ludicidade das professoras dos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental e as relações estabelecidas com o processo de construção da docência.

Como desdobramento do objetivo geral, pontuamos os seguintes objetivos específicos: I- Identificar qual (is) a (s) concepção (ões) de ludicidade das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; II- Conhecer quais relações se fazem presentes no processo de construção da docência; III- Analisar se e como a ludicidade atravessa a prática docente na perspectiva das professoras pesquisadas.

Em vista dos argumentos apresentados, estudar, pesquisar e analisar a relação da ludicidade com o processo de construção da docência, foi elegido para essa pesquisa, por entender que a ludicidade não se reduz ao brincar, jogar ou construir artefatos lúdicos, assim como não pode estar presente apenas na culminância dos projetos escolares, ou nas datas comemorativas. Entendendo também que o professor é sujeito dos seus saberes e fazeres que são construídos a partir da sua trajetória de vida, se estendendo a sua profissionalidade. Durante a sua formação pessoal, acadêmica ou profissional, a ludicidade permeia a sua trajetória, ou é vista como algo não sério? Enfim, durante esta pesquisa percorremos caminhos que esperamos que possibilite ao leitor se conectar com a formação (potencialmente) lúdica e o processo de construção da docência pautados na ludicidade no contexto das escolas.

Por fim, para organização desse trabalho foram estruturados quatro capítulos. Sendo que no capítulo introdutório apresento um pouco da minha trajetória pessoal e acadêmica, assim como a minha relação com o tema, no intuito de justificar a construção do trabalho. Abordo os conceitos de ludicidade e concepção, ao qual o texto está baseado, contextualizo a temática e, por fim, destaco as questões de pesquisa e seus objetivos.

No primeiro capítulo, “Travessias percorridas: dimensão metodológica da pesquisa” apresento as questões metodológicas envolvidas no trabalho para fundamentar a estratégia de investigação escolhida; caracterizo o *locus* empírico, apresento os sujeitos da pesquisa e ainda como se deu a produção de dados para pesquisa, finalizando, abordo o procedimento relativo à execução e as técnicas utilizadas na produção e análise dos dados.

No segundo capítulo, “Entrelaçamentos formativos: o processo de construção da docência” apresento um pouco da minha trajetória na constituição da minha docência, discutindo o conceito de profissão docente na sua pluralidade. Trago algumas reflexões sobre a epistemologia da técnica e da prática, assim como uma abordagem sobre o saber

racional e o saber sensível. Para subsidiar teoricamente o capítulo, dialogo com autores que dão um lastro teórico na compreensão de que a docência se constitui a partir de uma multiplicidade de fatores.

O terceiro capítulo, “Cruzando fios entre a docência e a ludicidade” discuto qual o conceito que o trabalho assume sobre a ludicidade, apresentando o estado da arte acerca da ludicidade, numa correlação com a formação docente. Dialogo sobre a cultura lúdica e o brincar e apresento uma discussão sobre a formação docente e as práticas lúdicas utilizadas na sala de aula.

No quarto capítulo, “Arrematando fios: análise dos dados” apresento os dados produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas com as colaboradoras da pesquisa, ao mesmo tempo em que discorro sobre a análise destes dados, demonstrando os resultados alcançados.

Na sequência, retomo a questão, aos objetivos da pesquisa, descrevo uma síntese dos resultados encontrados e aponto os elementos que contribuem para a compreensão da ludicidade na formação docente atuando como processo de construção da docência. Apresento o produto final que foi construído a partir das narrativas das professoras sobre o processo de formação. Finalizo com as contribuições deste estudo para o meio acadêmico, mas principalmente para a formação de professores da Educação Básica.

TRAVESSIAS PERCORRIDAS: DIMENSÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

1.1 O encontro com os fios: minha vida

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse
o sol chegando atrás das beiradas da noite.
E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para
começar o dia. Delicado traço cor da luz,
que ela ia passando entre os fios estendidos,
enquanto lá fora a claridade da manhã
desenhava o horizonte [...] Tecer era tudo o
que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer
[...]

(“A Moça Tecelã”, Marina Colasanti, 2000)

A Moça Tecelã nos convida a uma reflexão sobre a nossa vida. Nem tudo adquire as cores e os formatos que desejamos, mas são experiências que precisam ser vivenciadas para o nosso crescimento pessoal e profissional. Pensar, projetar e materializar não fica só nas histórias ou contos, também somos capazes de tecer os fios da nossa existência. Os bordados que vamos alinhavando ao longo da nossa trajetória nos faz perceber o que nos tornamos.

Desde a infância vamos tecendo fios finos, frágeis e coloridos que se emaranham num bailado recheado de felicidade e vivacidade. As brincadeiras, as ruas e as relações estabelecidas com os pares, os objetos e o mundo, trazem leveza e alegrias, para nossa vida. Claro que estamos falando de uma infância saudável. À medida que crescemos os fios vão adquirindo outras fibras, outras tonalidades, vão se tornando mais fortes, mais densos. Desse modo, precisamos atribuir cores e texturas para construir os nossos caminhos. Na maturidade, os fios estão solidificados pelo que nos tornamos, às vezes partem e arrebentam, mas vamos remendando e reconstruindo os emaranhados de nós, construídos a partir de outros nós. Na velhice, apreciamos os fios que foram tecidos ao longo da nossa trajetória, trazendo cores tênues e quase imperceptíveis, mas muito significativas, onde podemos chamar dos nossos fios da vida. O que ficam são as

memórias de uma existência recheada de atributos, desafios, querereres, desejos e muitos sonhos, às vezes realizados, às vezes abandonados. Assim, seguimos e a vida vai se fazendo num tecer constante.

Na tecitura dos fios da minha vida tive uma longa trajetória que me fez ser a pessoa que sou hoje. Fruto de tantas outras pessoas e de muitas relações estabelecidas. Como diria Gonzaguinha¹ (1982),

Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz

Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto prá dormir e sonhar

E aprendi que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração.

Minha infância foi muito bem vivida pelas ruas de Salvador-Bahia. De uma família com muitos irmãos, lembro-me de ter brincado de todas as brincadeiras possíveis e impossíveis. Sem a interferência da tecnologia como hoje vivenciamos; precisávamos criar, imaginar e construir todo um enredo brincante. Tenho memórias afetivas arquivadas da minha infância, que hoje me faz crer na necessidade de permitir e oportunizar que as crianças brinquem.

Na fase adulta, a entrada no curso de Pedagogia foi decisiva para minha formação profissional. Estagiar em uma Brinquedoteca, um lugar lindo, poético, cheio de cores e que trazia uma nova forma de educação foi algo singular. Educar a partir das brincadeiras, das artes, das músicas, das histórias, das cantigas populares... Um lugar que eu me (re) construir como ser humano e profissional. Um lugar para todos, que

¹ Música: Caminhos do Coração de 1982.

cabiam os mundos particulares de cada um. O brincar e a ludicidade foi desenhando a minha trajetória pessoal e profissional.

Sou responsável pela formação pedagógica dos Educadores e facilitadores Sociais dos CRAS do município de Amargosa-BA, assim como sou responsável por grupos de mulheres e idosas dos CRAS, onde realizo um trabalho de alfabetização e criação de vínculo através da arte e de atividades lúdicas. Fui Formadora Estadual do Pacto Nacional para Idade Certa-PNAIC para Educação Infantil, onde trouxe para meus Formadores Municipais a perspectiva de um processo de alfabetização lúdica para a educação infantil, a partir do brincar como eixo norteador.

Em toda a minha trajetória pessoal e profissional, a ludicidade de alguma forma esteve presente. Nas brincadeiras da infância, através da formação na brinquedoteca, nos projetos pessoais que idealizei ou na minha vida profissional, a ludicidade foi se afirmando e me fazendo compreender a sua importância para formação humana. Diante disso, compreendo que uma educação lúdica, não é exclusiva para uma determinada fase humana, não importa a idade, a condição social, econômica ou cognitiva, deve estar presente para potencializar as aprendizagens.

Por fim, “Já disse de nós. Já disse de mim. Já disse do mundo. Já disse agora, eu que já disse nunca. Todo mundo sabe, eu já disse muito. Tenho a impressão que já disse tudo. E tudo foi tão de repente [...]” (LEMINSKI, 2013, p. 326). A vida é tão breve que não nos damos conta da nossa trajetória que nos constrói pessoas. Somos as nossas vivências e experiências que marca de maneira definitiva a nossa história. Desta maneira, por tudo que narrei sobre a minha vida, hoje sou uma profissional que estou sempre me refazendo, aprendendo e construindo novas impressões sobre o que é educar. Pela minha trajetória, sinto-me autorizada em pesquisar sobre a formação lúdica para professores, aquela que vai atuar diretamente na subjetividade dos indivíduos aprendentes.

1.2 Contexto metodológico da pesquisa

A partir de um processo constante de aprendizagens, vamos traçando os caminhos que serão percorridos durante a nossa existência. Às vezes acertamos, outras erramos, mas as tentativas vão nos fortalecendo e nos ensinando a sermos nós mesmos. Os caminhos requerem persistência e escolhas, mas desistir nunca! Assim, a construção

deste capítulo foi num ensaio de erros e acertos, entre escolhas e decisões e por fim, eis que surge a estrada pelo qual iremos andar, transitando para melhor delinear a pesquisa.

A proposta para este capítulo será a exposição das escolhas teóricas metodológicas que subsidiam a pesquisa, no intuito de responder os objetivos propostos. O enfoque está em expor a abordagem metodológica da pesquisa, bem como os procedimentos de produção, organização e análise dos dados.

A presente pesquisa está pautada numa abordagem qualitativa, no contexto da escola, mais especificamente, nos processos de construção da docência. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados e motivos, correspondendo a relações mais profundas, onde os processos e os fenômenos não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Do ponto de vista da abordagem do problema a pesquisa qualitativa traz um olhar ampliado, no intuito de promover a percepção e a reformulação sobre a prática que será analisada de acordo o problema identificado. Esse tipo de pesquisa possibilita uma pluralidade do olhar sobre o contexto trabalhado, deixando o pesquisador em contato direto com os sujeitos e com os dados coletados. Há uma materialização do problema, ao qual o pesquisador imprime um olhar particular sobre o fato pesquisado.

Quanto à natureza qualitativa para a produção dos dados, tomamos como base a fenomenologia, que visa ir à essência do fenômeno, procurando elaborar respostas significativas. Segundo Buffon, Martins e Neves (2017), a fenomenologia procura abordar o fenômeno, descrevendo-o e captando a sua essência, buscando a essência de cada sujeito envolvido na pesquisa. Ainda para os autores, o objetivo é o de caracterizar, da melhor maneira possível, o que permeia o seu pensamento e as atitudes dos mesmos.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa se caracteriza como sendo exploratória, pois conforme Gil (2008), ela tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, que visa aperfeiçoar hipóteses, validar instrumentos e proporcionar familiaridade com o campo de estudo.

Compreendemos que a pesquisa descrita abordou a subjetividade das participantes, buscando analisar o papel da prática docente sobre a constituição da ludicidade como objeto desencadeador de práticas em sala de aula. Nesta perspectiva, direcionamos nosso olhar para apresentação desses elementos, descrevendo os procedimentos metodológicos da pesquisa em questão.

1.3 Produção de dados para a pesquisa

A abordagem metodológica apresentada nos possibilitou seguir escrevendo o percurso até o processo de efetivação da produção dos dados. Para tanto, foi necessário redimensionar o espaço físico da pesquisa, pois no ano de 2020 vivemos uma Pandemia mundial que impossibilitou a concretização da pesquisa em campo. Em março de 2020 todas as escolas e instituições de ensino precisaram, por uma questão de saúde pública suspender suas atividades presenciais, a fim de conter a propagação do novo Coronavírus que provoca a doença Covid-19.

Vivemos um ano de incertezas e diversas restrições físicas, fazendo com que essa investigação fosse reelaborada. Optamos por produzir os dados a partir da entrevista semiestruturada, onde utilizamos a ferramenta digital como veículo que possibilitasse o contato com as professoras. As entrevistas com as docentes nos auxiliou no entendimento de quem são esses sujeitos investigados, assim como conhecer e analisar quais as concepções sobre ludicidade e as relações estabelecidas com o processo de construção da docência. Sobre o olhar apurado a partir da produção dos dados, delimitamos a proposta de um ensaio formativo potencialmente lúdico não só para as docentes, colaboradoras da pesquisa, mas ampliando para todos que se interessem pela proposta. Inicialmente pensamos em realizar oficinas de arte, música, teatro e brincadeiras, objetivando desenvolver junto com as docentes uma proposta formativa potencialmente lúdica. No entanto, por conta da pandemia da Covid-19, tivemos que nos reinventar e a proposta tomou a proporção de ensaio formativo.

Como instrumento para a produção dos dados, utilizamos as entrevistas semiestruturadas que foram realizadas individualmente com as professoras, utilizando como ferramenta o *Google meet* e a gravação em áudio. Os dados produzidos possibilitaram as análises expostas no último capítulo deste estudo. O roteiro prévio das entrevistas realizadas encontram-se no apêndice B.

A entrevista semiestruturada buscou estabelecer um momento de narração da vida das participantes, objetivando o entendimento de quem são os sujeitos da pesquisa e de que forma a sua história e trajetória de vida interfere na sua atuação em sala de aula. Partimos de perguntas previamente elaboradas no intuito de investigar e aprofundar os dados para responder os objetivos da pesquisa.

Ressaltamos que esta pesquisa está vinculada ao projeto “Concepções de ludicidade na formação inicial em Pedagogia: a perspectiva formativa em duas

Instituições de Ensino Superior”. Cadastrado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número CAAE: 09197519.1.0000.0056. O documento encontra-se no anexo 1.

1.4 Um painel delineado da pesquisa: ambiente e colaboradoras

Amargosa é um município que se destaca pela beleza das suas paisagens, apelidada de Cidade Jardim pelos encantos das suas praças. A região onde fica o município tem umas das mais belas paisagens do interior da Bahia, que incluem rios, cachoeiras, matas e trilhas, localizada no Vale do Jiquiriçá. Em 19 de junho de 1891, aconteceu o ato de criação que elevou a Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho de Amargosa à categoria de município, passando a se chamar Amargosa. O nome da cidade teve origem na caça das pombas de carne amarga que faziam parte da fauna local, onde havia uma tribo indígena cujo nome era "Baitinga". Os índios atraídos pela caça na região costumavam convidar seus companheiros usando a expressão "vamos às amargas, vamos às amargosas?" Amargosa tem como um de seus mais ilustres personagens Pedro Calmon, Ministro da Saúde e Educação na década de 1950.

O município foi escolhido para pesquisa por ser a localidade em que a pesquisadora reside e possui uma trajetória profissional. Outro ponto relevante é que abriga instituições educacionais de formação de professores que foram se constituindo ao longo da sua história.

Segundo Silva (2013), entre 1953 e 1973 funcionou o curso pedagógico também chamado de normal ou magistério no Colégio Santa Bernadete, onde eram impelidos as moças/estudantes os valores religiosos e os saberes culturais da época transmitidos, construídos e transformados através das práticas pedagógicas. Tratava-se de uma instituição educativa que tinha como missão a “formação religiosa da mocidade” e era dirigida por uma congregação religiosa feminina francesa – Congregação das Religiosas do Santíssimo Sacramento (Religiosas Sacramentinas). Outro marco educacional na cidade de Amargosa foi à fundação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, no ano de 2006, abrigando os cursos de licenciatura.

1.5 Campo Empírico e colaboradoras

A presente pesquisa foi realizada em quatro escolas da rede municipal de ensino de Amargosa-Bahia. As instituições estão localizadas em bairros distintos da cidade, desde o centro até a periferia. A fim de manter o anonimato das escolas e das participantes, não iremos registrar o nome e os endereços das instituições.

Foram quatro escolas pesquisadas e estas possuem poucos professores efetivos, sendo a sua grande maioria contratados. As estruturas físicas das escolas variam, pois duas possuem espaço físicos adequados à quantidade de alunos, dispondo de área para lazer, salas amplas e bem ventiladas. As outras duas são pequenas, sem estrutura física para acolher a quantidade de alunos e sem o mínimo espaço para a circulação de todos. As salas são mal ventiladas e sem nenhuma área externa.

Todas as instituições recebem alunos oriundos da classe popular. Os pais e/ou responsáveis são trabalhadores como domésticas, operários, garis, professores, feirantes, mecânicos, manicures, pedreiros, vendedores ambulantes, agricultores, taxistas, costureiras, e pequenos comerciantes. Alguns alunos convivem a maior parte do tempo com os avós e há ainda os que só veem os pais à noite, já que estes trabalham o dia inteiro.

A pesquisa contou com a participação de quatro professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ressaltamos que as mesmas receberam nomes fictícios, sendo eles nomes de poetisas brasileiras como: Cora, Cecília, Marina e Clarice. Foram adotados alguns critérios para a escolha das colaboradoras da pesquisa:

- ✓ Ser professor (a) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º; 2º; 3º; 4º ou 5º).
- ✓ Ser professor (a) efetivo² (a) da rede municipal de educação de Amargosa e encontrar-se em exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º; 2º; 3º; 4º ou 5º).
- ✓ Ter nível de escolarização entre graduação e especialização.

Inicialmente a pesquisa seria realizada em duas escolas que abrigassem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental -. Infelizmente não foi possível, pois não encontramos, nestas escolas, professores (as) dispostos (as) a participarem desta pesquisa.

²A opção por professores efetivos se deu pela possibilidade de continuação da pesquisa, pois professores contratados podem ser substituídos a qualquer momento.

Para seleção das professoras colaboradoras, inicialmente procuramos as escolas que se adequavam ao perfil desejado, verificando se as mesmas tinham, em seu quadro, professores que atendessem aos critérios estabelecidos nesta pesquisa e que tivessem interesse em participar. O primeiro contato foi realizado com as diretoras, a fim de explicar a proposta e torná-las cientes da pesquisa em desenvolvimento.

As diretoras conversaram com seus professores, explicando a eles o objetivo da pesquisa e quatro professoras se prontificaram em participar. Posteriormente, foi realizado o primeiro contato com elas, explicando no que consistia a pesquisa, qual objetivo e como se dariam as entrevistas. Num momento seguinte, foram realizados encontros presenciais para que as docentes assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C). Por fim, após tudo acertado com as professoras, encaminhamos um ofício para as escolas, no intuito de que as gestoras tomassem conhecimento sobre os objetivos da pesquisa realizada.

Dessa forma, a pesquisa aconteceu com professoras de quatro escolas diferentes, sendo duas professoras do 1º ano (escolas diferentes) e duas professoras do 2º ano (escolas diferentes). As professoras possuem formação universitária entre graduação e especialização. Assim, estas mulheres são apresentadas no quadro 1.

Quadro 1- Colaboradoras da pesquisa de acordo com a sua formação e atuação na escola.

NOME	Instituição	TEMPO DE PROFISSÃO E FORMAÇÃO INICIAL	ÁREA DE ATUAÇÃO
Clarice	Escola 1	Magistério e Pedagogia	Coordenadora e Professora do 2º ano Ensino Fundamental Anos Iniciais.
Marina	Escola 2	Magistério/ Normal Superior e Filosofia 18 anos	Professora do 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.
Cora	Escola 3	Magistério, Normal Superior e Pedagogia 15 anos	Professora do 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.
Cecília	Escola 4	Magistério e Pedagoga 10 anos	Professora do 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme descrito no quadro 1, todas as professoras, possuem mais de uma década de atuação na sala de aula, sendo professoras com uma larga experiência na atuação docente.

1.6 Procedimento de produção dos dados

A concretização das entrevistas se deu mediante algumas etapas percorridas, no intuito de criar um campo favorável para produção dos dados. Pela impossibilidade das entrevistas serem realizadas presencialmente, mediante ao fechamento das escolas, face a pandemia que estamos vivendo³, as entrevistas ocorreram de maneira virtual, a partir da plataforma *Google meet*. As professoras já conheciam a plataforma, pois a utilizam nas escolas que trabalham. Nenhuma teve dificuldade nem houve dúvidas quanto ao seu uso, apenas criei o *link* e enviei horas antes do horário combinado.

As entrevistas aconteceram em data e horário escolhidos pelas docentes, sendo todas no turno da tarde. Antes de iniciar as entrevistas, foi explicado as professoras que também seria utilizado o gravador de voz, a fim de que os áudios posteriormente fossem transcritos e que elas tinham liberdade para responder ou não as perguntas feitas.

No dia 21/09/2020, numa segunda-feira, aconteceu à primeira entrevista, a de Clarice, das 14h às 15h33min. Inicialmente ela começou respondendo às perguntas com a câmera ligada, posteriormente desligou, ficando só o áudio. Marina escolheu a terça-feira, dia 22/09/2020, das 15h às 17h58min, sendo à entrevista mais longa. Iniciamos com a câmera aberta, mas em alguns momentos ela desligava câmera. No dia escolhido por Cora, ela não apareceu. Liguei querendo saber se tinha acontecido algo, porém quem atendeu o telefone foi seu filho, dizendo que a mãe tinha ido trabalhar. No dia seguinte, ela mandou uma mensagem, explicando que tem um comércio e tinha esquecido da entrevista, indo dar expediente na sua loja. A entrevista então foi remarcada para o dia 29/09/2020, numa terça-feira, das 16h às 17h29min. Nesse dia ela verbalizou que estava com muita dor de cabeça⁴, mas queria cumprir o acordo em dar a entrevista. Ela permaneceu todo o momento deitada por conta da dor. A entrevista foi interrompida pelo seu filho, mas depois retornamos. Por fim, no dia 23/09/2020, numa quarta-feira, das 14h às 15h30min, ocorreu à entrevista com Cecília. Durante todo o

³Esta pandemia da COVID-19 foi declarada em março de 2020 e ainda em 2021 perdura.

⁴ Ofereci outro dia para que Cora desse a entrevista, pois entendia que pela dor de cabeça ela poderia se sentir desconfortável, mas ela verbalizou que não precisava e preferia dar andamento a entrevista.

momento a câmera esteve aberta e de vez em quando a entrevista era interrompida pelos latidos do seu cachorro.

Quero ressaltar que desde o primeiro momento, todas as professoras verbalizaram que entendia a importância da pesquisa e que elas também já tiveram naquela situação quando eram estudantes. Todas aceitaram o novo formato das entrevistas *online*, não esboçando nenhuma ressalva ou condição para realizar.

1.7 Técnica de análise dos dados

Buscamos nas análises dos dados realiza-la de acordo com os subsídios teórico-metodológicos impressos desde a concepção do problema a ser investigado na presente pesquisa. Objetivou-se desta forma, realizar inferências e interpretações significativas acerca de todo material produzido ao longo da pesquisa. A análise dos dados utilizou como técnica de tratamento dos dados a Análise de Conteúdo, que segundo Bardin “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (2011, p. 31). Para isso, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Segundo Bardin (2011, p. 47):

o termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Desta forma, utilizamos esse tipo de técnica para tratamento dos dados na intenção de atender os objetivos de acordo com os pressupostos teóricos utilizados ao longo do trabalho. Como percurso interpretativo, utilizamos das três fases fundamentais para análise de conteúdo, conforme Bardin (2011) são elas:

1. Pré-Análise: organização e leitura flutuante do material, no intuito de conhecer os dados produzidos e selecionar o que dialogava com os objetivos da pesquisa.

2. Descrição Analítica: nesta etapa foi realizada a codificação, classificação e categorização dos dados previamente analisados. O material passou por um processo de tratamento, pois após as entrevistas foram produzidos um grande volume de dados e

todos os áudios precisaram ser transcritos, fichados e separados por aproximação e similaridades semântica, onde foi possível organizar e agrupar as narrativas, a fim de facilitar o processo de interpretação. Emergiu, então, nesta etapa, quatro categorias de análise: Memórias e Trajetórias Constitutivas, Concepções e Crenças, Práticas Pedagógicas, Formação Potencialmente Lúdica.

3. Interpretação Referencial: momento em que foi realizada a análise dos dados produzidos, mediante o diálogo com os autores que trouxeram substâncias teóricas interpretativas para fundamentar a análise dos dados.

Dessa forma, a apresentação e discussão dos dados de cada categoria foram alocadas no último capítulo desta dissertação. Neste, dialogamos e refletimos com os autores entrecruzando as análises das narrativas das colaboradoras que nos deram subsídios para chegarmos às considerações realizadas na referida pesquisa.

ENTRELAÇAMENTOS FORMATIVOS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

2.1 Fios e laços: construções professor e docência

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo
qual se pôs a caminhar”.
(Paulo Freire, 2005, p. 35)

Essa frase de Freire representa muito a constituição da minha trajetória como docente, pois aprendi a ser professora na prática. Na verdade, inicialmente me formei como Brinquedista e literalmente meu sonho foi sendo retocado, e o caminho se tornou outro, mas com igual entusiasmo. Sou natural de Salvador e passei no vestibular para Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC. Escolhi o curso, mediante o cartaz informativo, onde dizia que a Pedagogia era responsável em estudar a ciência da educação. Nunca tinha imaginado ser professora, pois na minha concepção, não levava jeito com criança e não sabia ensinar.

Ao longo dos semestres cursados fui me familiarizando com a universidade e as disciplinas começaram a fazer sentido. Até então, só tinha contato com a parte teórica do curso. As discussões eram voltadas a uma educação ideal, como ela deveria ser, as disciplinas traziam uma educação no campo teórico.

A partir do terceiro semestre por uma questão financeira necessitava urgente conseguir um trabalho para que pudesse me manter estudando. Fui então fazer uma entrevista em um lugar, que até então nunca havia conhecido, uma Brinquedoteca. No meu pensamento, associando a palavra, imaginei ser um local que vendia brinquedos. Chegando para entrevista, que durou 4h, percebi que não era nada do que havia pensado ou sonhando. Era um ambiente sem igual, tudo colorido, com muitos brinquedos, sala de leitura, camarim, sala de jogos, jardim. Um ambiente dos sonhos, e educacional. Não uma educação escolar, mas potencializando a educação do sujeito na sua integralidade. Consegui entrar nessa instituição como estagiária e lá permaneci durante 5 anos.

Ser Pedagoga agora tinha se tornado algo real, concreto, vivia na prática a educação. Os conteúdos das disciplinas passaram a fazer sentido, pois tinha descoberto a educação lúdica. Nesse período não me considerava professora, e sim Pedagoga/Brinquedista, as crianças não eram alunos, mas brincantes. Trabalhava com um público de crianças de 18 meses a 12 anos de idade. Em poucos meses, passei a assumir as oficinas lúdicas de arte, música, literatura, matemática, estudo da vida e projetos, que tinham como objetivo potencializar as aprendizagens das crianças a partir das vivências e experiências. Para minha formação foi algo muito singular, pois percebi que as aprendizagens acontecem quando estamos envolvidos de maneira plena. Comecei a representar a instituição em eventos acadêmicos, e participar de eventos nas praças e nas escolas. Esse período que permaneci na brinquedoteca foi singular para minha trajetória lúdico-formativa.

Os estágios obrigatórios do curso representaram momentos de muitos desafios, e também de muita realização, pois a realidade das escolas públicas era totalmente diferente de uma brinquedoteca. Utilizava a experiência da brinquedoteca para planejar aulas para “meus alunos”. Organizava o plano de aula e os projetos que tinham que ser desenvolvidos nos estágios para que fossem lúdicos. Esse período era de muito sofrimento e sentimento de incapacidade, pois como todo estudante, queria mudar aquela realidade, que aparentemente para mim se apresentava fácil, no meu pensamento era “só as pessoas quererem”.

Com a maturidade descobri que não é bem assim e que tudo é muito mais complexo. No período da Especialização em Educação Infantil, também realizada na UESC, trouxe a brinquedoteca como objeto de estudo, investigando o desenvolvimento infantil através da brinquedoteca. Concluí meus estudos na universidade e queria colocar em prática tudo o que eu tinha aprendido. Como havia concluído a especialização, não me sentia mais confortável em continuar morando em Itabuna, pois estava lá para estudar. Além do mais, queria retornar para Salvador, então pedi demissão da brinquedoteca.

Retornei para Salvador, fui trabalhar como professora de educação infantil numa instituição particular muito tradicional. Permaneci apenas seis meses e pedi demissão. Sentia-me sufocada! Fui morar no município de Amargosa-Bahia, onde trabalhei como professora ensinando Geografia e logo após, implantei um projeto de brinquedoteca escolar numa escola particular da cidade, embora com uma educação nos moldes tradicionais, a escola aceitou o projeto. Desenvolvi durante seis anos a função de

brinquedista escolar. Cada turma possuía horário para desfrutar livremente do espaço e realizar oficinas de arte dentro do ambiente. Realizava também um trabalho lúdico-pedagógico com os alunos que apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educacionais especiais.

Concomitante ao trabalho na escola, implantei uma casa de brincar, a Alecrim, sendo a primeira do Vale do Jiquiriçá. Por conta da instituição, comecei a desenvolver um projeto de Formação Lúdica e Patrimonial para professores da Educação Básica. Recebia professores de outros municípios para que eles pudessem conhecer o ambiente da casa, faziam uma imersão patrimonial pela cidade de Amargosa e logo após, participavam da formação prática e teórica.

Fui professora universitária de uma faculdade particular no município de Milagres-Bahia e depois ingressei como docente substituta do curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade do Recôncavo da Bahia, Amargosa.

Percebo que: “isso de querer ser exatamente aquilo que a gente é ainda vamos levar além” (LEMINSKI, 1987, p. 82). Sendo assim, querer ser uma professora que tivesse algo diferente, me levou além do que imaginei, e gostei do resultado. Minha trajetória formativa rumo à docência me fez caminhar por percursos diversos, me (trans) formando no que sou hoje. “Ambígua volta em torno da ambígua ida, quantas ambiguidades se pode cometer na vida? Quem parte leva um jeito de quem traz a alma torta. Quem bate mais na porta? Quem parte ou quem torna?” (LEMINSKI, 1987, p. 33). Tornei-me parte de tantas outras pessoas, de tantos outros caminhos, lugares, paisagens, experiências, vivências, acolhimentos, dificuldades, ausências, práticas, teorias.... Enfim, meu contato com elementos, recursos e artefatos lúdicos, com jogos, brinquedos, artes visuais, contação de história, música, poesia, cultura popular, entre outros movimentos, me auxiliou de maneira singular na formação da minha docência, dos meus saberes e da minha sensibilidade.

Desta forma, compreendo que ser docente é uma construção plural que requer de nós, um movimento, às vezes calmo, às vezes intenso. É um descortinar o tempo todo. A profissão docente se faz de maneira complexa, não só na formação inicial, mas na formação continuada, que é uma teia de significados e significantes que vai nos preparando para exercer a nossa função de ensinar, mas também de aprender. Nesse caminho, os saberes exercem um valor de real significados, pois sejam eles científicos,

populares ou acadêmicos, não nos eximimos de colocá-los em prática. A docência requer uma pluralidade de saberes que nos auxilie na constituição da nossa profissão.

2.2 Profissão docente: saberes nas suas dimensões plurais

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.
Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.

(Carlos Drummond Andrade)

Os saberes são produções humanas construídas ao longo da sua interlocução com o meio ambiente e a sociedade que nos cerca, possuindo bases científicas ou culturais, estando diretamente relacionados às aprendizagens. Para Tardif (2012, p. 35) “Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação. E, quando mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber [...]”. Assim, ao longo da trajetória humana, os sujeitos vão transitando em contextos familiares, sociais, comunitários, acadêmicos e relacionais, formando assim seu repertório de saberes. Quase nunca eles são tangíveis, palpáveis e mensuráveis, mas são construídos a partir de uma conexão com o mundo e afetivo, social, político, cultural, emocional, profissional, significando as experiências marcadas durante toda a nossa vida. O que chamamos de saber traz em si uma relação com a construção do conhecimento acadêmico e sistematizado, mas também com a oralidade, as memórias, as canções, as construções artísticas, os artefatos lúdicos e tantas outras coisas que disseminam a relação homem-mundo.

O saber envolve um conjunto de competências que no transcorrer da vida de cada ser humano ele vai conquistando. Muitos saberes tradicionais vêm se perdendo ao longo dos anos e do passar dos séculos, são ou foram destituídos pelos avanços tecnológicos ou industriais, onde a cada dia são reformulados, se perdem e/ou se esvanecem. Os saberes fazem parte da essência humana, cada indivíduo traz um “cabedal” repleto de conhecimentos que são conquistados desde a tenra infância, vivenciando um processo que só se finda ao final da história de vida de cada um.

A partir da cultura, das brincadeiras, dos brinquedos, dos percursos comunitários e das trocas diárias com a família e com outros pares e da sua ancestralidade, os indivíduos vão arquivando na sua trajetória saberes e conhecimentos importantes a sua formação humana. Somos compostos de muitas histórias vividas e vivenciadas, e as narrativas de cada um compõem a tecitura da nossa existência.

Neste processo, a profissão docente se encontra em um grande emaranhado de fios que se entrelaçam numa construção diária do fazer docente, envolvendo os saberes necessários ao desenvolvimento do ofício, ensinar. Parafraseando Caetano Veloso⁵ (1986), “cada um sabe a dor e da delícia de ser o que é”. Nesse cotidiano vivenciado por tensões e desafios, os docentes vão experimentando a ambiguidade da dor e da delícia de ser professor, exigindo deles conhecimento sobre a profissão. Mas o que seria necessário para um professor ensinar? Saber os conteúdos? Ter gestão de classe? Saber mediar os conflitos e tensões escolares? No decorrer desta seção iremos dialogar sobre as dimensões plurais do ofício da docência.

Todo saber é uma construção percorrida por uma trajetória formativa. Sejam os saberes populares, acadêmicos ou científicos, são sempre formados por vivências e experiências, fazendo com que o sujeito esteja apto a desenvolvê-lo. Ensinar e aprender com certeza significa muito mais do que se apropriar de um conteúdo e repassá-lo. Seria então um movimento interno, exigindo dos sujeitos que ensinam, vontade, motivação e o conhecimento do assunto, e externo; ter condições de planejamento, organização, avaliação do grupo, seleção dos materiais, recursos e intencionalidade? Acreditamos que pode ser isso, mas também não se reduz ao que foi posto.

Conforme Gauthier (2013), os saberes que envolvem a profissão docente se substanciam de uma amplitude que vai para além do que é possível perceber na prática. Para o autor (2013, p. 28): “[...] De fato, é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Gauthier traz a pluralidade dos saberes expresso no quadro abaixo:

QUADRO 2-O reservatório de saberes.

Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes
----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

⁵ Música: Dom de Iludir (1986).

Disciplinares (a matéria)	Curriculares (o programa)	das Ciências da Educação	da Tradição Pedagógica	Experienciais (o uso)	da Ação Pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)
------------------------------	------------------------------	-----------------------------	---------------------------	--------------------------	---

Fonte: Gauthier (2013, p.29).

O saber disciplinar seria conforme o autor, aquele produzido pelos pesquisadores e cientistas das diversas áreas do conhecimento sobre o mundo. Assim, “[...] o professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores” (GAUTHIER, 2013, p. 29). O professor, segundo Gauthier (2013), reconstrói o que lhe chega como conteúdo, transformando-o em um saber da ação pedagógica. Fato é que por si só este saber não representa sozinho o saber docente.

Conforme Gauthier, o saber curricular seria os saberes das ciências transformados em programas de ensino que não são organizados pelos professores, mas por outros sujeitos envolvidos na educação. Esses programas servem ao professor no seu planejamento e organização das aulas.

O saber das ciências da educação se constitui como as especificidades do funcionamento escolar. Para Gauthier durante a trajetória formativa, o professor vai adquirindo determinados conhecimentos que não o auxiliam diretamente no ensino, mas demonstra requisitos do seu ofício ou da educação como um todo. Este saber não está diretamente relacionado à ação pedagógica, mas permeia a forma de se fazer professor.

Segundo Gauthier, o saber da tradição pedagógica seria a maneira como foi instalado tradicionalmente através da história a estruturação da escola, onde existe um padrão que a define. É uma representação que todos têm sobre a escola que acaba guiando o comportamento dos professores no contexto escolar.

O saber experiencial nos remete as aprendizagens ocorridas através das experiências vivenciadas pelo docente. Para Gauthier (2013, p. 33), “[...] o que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”. Eles advêm das atividades exercidas pelo professor por meio de observação, execução, ensaios e erros dentro do seu espaço escolar. É algo individual que não é repassado para outros, pois está correlacionado ao seu fazer. Para enriquecer a discussão, sobre os saberes

experienciais, trazemos o recente estudo de Silva (2021), que prefere denominá-los como saber de experiência. Silva se baseia em Larrosa (2018), que defende que a cada dia vivenciamos muitas coisas e muitas informações, mas muito pouco nos toca e nos atravessa sensivelmente; a experiência tem sua origem em algo profundo e de muita significação. Assim, Silva (2021), discute que a experiência proporciona mudanças nos sujeitos e promove rupturas e/ou fortalecimento na formação pessoal e profissional. Os saberes de experiência então seriam construídos a partir da experiência do sujeito, na sua singularidade, não podendo ser generalizado.

Por fim, Gauthier traz o saber da ação pedagógica, esse é construído quando o saber experiencial se torna público e é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula. Com isso, “[...] os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores” (GAUTHIER, 2013, p. 33). Assim, “[...] os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente” (GAUTHIER, 2013, p. 34). O saber da ação pedagógica, segundo o autor, é o saber menos desenvolvido e o mais necessário na profissionalização do ensino. São os saberes da ação pedagógica que constitui a identidade docente. Para Gauthier (2013, p. 35):

A profissionalização do ensino tem desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém.

Desta maneira, podemos conceber que ensinar exige uma pluralidade de saberes que o professor vai construindo ao longo da sua trajetória formativa humana, profissional e acadêmica. Esse conjunto conflui não em um saber, mas em saberes que são arquitetados na construção do ato de ensinar. Ensinar requer dos professores, emaranhados de conhecimentos que promovem a concepção de uma prática efetiva dentro da sala de aula. O professor então é/seria um profissional que domina um conjunto de saberes que são construídos transmitidos e/ou mediados durante o processo de educar.

Conforme Tardif (2012, p.61):

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Entendemos, portanto, que o saber é toda a relação que o homem estabelece mediante as trocas sociais, comunitárias e culturais. Os saberes não são somente o que é construído, mas também aquilo que é posto em prática, em uma relação constante de exercício diário. Os processos da sua construção não são estanques, são renovados pela presença do homem no mundo. Os saberes possuem um valor cultural pela inserção do sujeito na cultura local, regional, nacional e global; e valor social, pois como tal, as relações são estabelecidas entre os homens, ocorrendo à troca de saberes.

Nota-se também o saber intelectual, aquele construído mediante as relações do homem com a produção do conhecimento advindo das ciências e das áreas do conhecimento. Para Tardif (2012, p. 60), “saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Isso nos dá uma ampliação de que o saber construído nas relações do dia a dia, nas trocas, nas vivências, se transformando em prática.

Os saberes docentes segundo Tardif (2012, p. 36), são a amálgama coerente dos “saberes oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Os saberes profissionais são aqueles disseminados pelas instituições que foram responsáveis pela formação acadêmica dos professores, nas áreas das ciências humanas e educacional. Os saberes disciplinares são correspondentes aos diversos campos do conhecimento compartimentados em formatos de disciplinas. Os saberes curriculares dizem respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que precisam ser aprendidos e aplicados. Os saberes experienciais são desenvolvidos pelos professores no cotidiano do seu trabalho e no conhecimento do seu meio. Para o autor, “eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (2012, p. 39). Esses saberes são construídos à medida que o professor vai se desenvolvendo na profissão.

De acordo com Pimenta (1996), os saberes da docência se configuram como: da experiência: são aqueles acumulados através da experiência socialmente e historicamente construída, e também produzidos pelos professores mediante ao que é vivenciado cotidianamente, de acordo com a leitura dos textos de outros professores

numa reflexão constante da sua prática; do conhecimento: este saber traz uma complexidade de conceituação, pois conforme Pimenta conhecer não se reduz a informar, é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento. Esse saber não só envolve dar conta das disciplinas como história, matemática, física, mas como mediar esse conhecimento em uma relação significativa entre as disciplinas e o mundo concreto do aluno; e por fim, os saberes pedagógicos, que são aqueles advindos da prática social de ensinar, sendo oriundo da formação inicial articulada a realidade da escola e a formação continuada.

Levando em consideração a visão de Pimenta, ensinar demanda o entrelaçamento de saberes que fazem da prática docente um ato coletivo. Os saberes docentes se constroem a partir de uma diversidade que envolve as relações construídas no decorrer da formação não só acadêmica, mas também pessoal, cultural, experiencial, vivencial e relacional dos professores. Nesse contexto, não pode se pensar que o professor é fruto de uma fragmentação de saberes, mas de uma tecitura de conhecimentos que o torna especialista no ato de educar.

Conforme Saviani (1996), quem pretende ser educador precisa aprender, ser educado para então educar. Desse modo, “o professor precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação” (SAVIANI, 1996, p. 145). A produção dos saberes advém de uma ação dos homens sobre o mundo, no intuito de dominá-lo. Não em relação à posse, mas no sentido de entendimento, de construção de uma relação direta com o meio circundante, garantindo a produção da cultura, criando sua subsistência emocional, social e educativa. Para Saviani (1996), em lugar dos saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador.

Nesse entendimento, Saviani (1996) apresenta uma categorização dos saberes que devem integrar o processo de formação docente. São eles: o saber atitudinal: é o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho docente como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo, respeito aos educandos e atenção as suas dificuldades; o saber crítico contextual: trata-se da compreensão da sociedade, identificando suas características básicas e suas transformações, tendo o entendimento que o processo educativo pode ser agentes dessas reconstruções; os saberes específicos: são os saberes correspondentes as disciplinas do currículo escolar; o saber pedagógico: é uma articulação entreo conhecimento das teorias educacionais e sobre a prática pedagógica; o saber didático-curricular: é o

domínio do saber-fazer, sendo uma conexão entre os conteúdos, instrumentos e procedimento que se movimentam nos espaços e tempos pedagógicos visando atingir os objetivos formulados.

Convém perceber que o processo educativo é feito a partir de uma articulação entre o homem-mundo. Suas interferências e suas ações se fundem na estruturação da sua construção formativa. Os saberes são fundantes no processo formativo dos educadores, não sendo fechados em si mesmo. Considera-se que os saberes empregados na prática docente também vão se encaixando numa vertente histórico social, ou seja, eles vão se adequando a um tempo presente. Segundo D'Ávila e Ferreira (2018, p.22), “Os saberes pedagógicos e didáticos provêm da formação docente e do exercício da docência e dizem respeito às habilidades, aos conhecimentos e às atitudes mobilizadas como respostas às situações do cotidiano escolar”. Percebe-se desta maneira como os saberes docentes são utilizados, pois conforme D'Ávila e Ferreira (2018) existe uma diversidade de situações que surgem no fazer docente que demanda de saberes específicos, podendo surgir várias possibilidades onde os saberes necessitam ser inovados e resinificados.

Compreende-se, portanto, que os saberes são construções humanas, relacionais e sociais, pois através deles os indivíduos vão confeccionando sua realidade seja na sua vida cotidiana ou profissional. Na docência não seria diferente, o ponto de partida são os saberes construídos desde a inserção do indivíduo-professor no mundo social e cultural.

2.3 Formação pedagógica e processos formativos dos professores

A formação docente perpassa por diferentes discussões, desde a sua formação inicial até a continuada. Os processos formativos vão se estruturando mediante as relações estabelecidas com os saberes e fazeres. Ocorre um entrelaçamento de ideias, conceitos, ações e conhecimento na constituição dos processos que levam a formação docente. Mais do que nunca, as ações conferidas ao ato de ensinar demandam dos professores uma internalização real do que é ser professor. Para tanto, Nóvoa (2017, p.16) aponta que:

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os

fenómenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores.

Aprender a ser professor exige uma concepção muito bem estruturada sobre o trabalho que será desenvolvido. Exige daquele que o desempenha um processo que se organiza através dos métodos, das sistematizações de conhecimentos e de aprofundamento sobre esta constituição de ser professor. Nóvoa (2017) remete a três dimensões centrais na formação da docência: a primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. Só ofertamos aquilo que nos preenche. Os professores como pessoas necessitam estar imersos a um contexto cultural que traz elementos da arte, da música, da literatura e de todas as relações com a cultura, seja popular ou erudita, para que eles consigam oferecer aos alunos arcabouços culturais que poderão compor as aprendizagens. A segunda é a dimensão ética, que seria a construção da ética profissional, que deve permear a relação docente. Isso nos leva a conceber que a formação do professor deve ser assumida através de um compromisso concreto com a educação de todos os sujeitos. Por fim, surge à terceira dimensão, “é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade” (NÓVOA, 2017, p. 17). As situações inesperadas, assim como os conflitos precisam ser mediados com sabedoria.

A formação docente não traz neutralidade, pelo contrário é construída a partir de um processo complexo e específico. As ações, as atitudes e as mediações realizadas dentro da sala de aula são tecidas a partir da inserção do professor no início da sua formação. Essa, por sua vez, não se inicia apenas nas instituições de ensino superior, mas nas suas vivências e relações estabelecidas ao longo da sua vida. Os saberes que são mobilizados pelos professores derivam de um processo formativo que associa os conteúdos, o conhecimento, a cultura, as concepções políticas e sociais, as experiências no fazer da sala de aula e o reconhecimento da sua identidade docente.

Segundo Nóvoa (2017), a formação docente se dá nos ambientes acadêmicos e escolares, onde os professores estão imersos, vivenciando o processo de ser professor. Ainda, para o autor, cada um de nós possui a singularidade que nos diferencia de outros. Na docência não é diferente, cada professor precisa se encontrar na sua maneira de ser professor. Não há dois professores iguais. A formação de professores não pode se concentrar na dicotomia redutora entre o conhecimento das disciplinas e o

conhecimento pedagógico. Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana (NÓVOA, 2017, p. 22).

Rompendo com o senso comum que para ser professor é necessário ter dom, gostar de criança ou apenas ter amor à profissão, a formação docente exige antes de tudo responsabilidade com a construção da profissão. O processo formativo requer uma dinamicidade composta por etapas, que exige interesses, aprendizagens, reconstrução de conceitos, concepções, formação didática, pedagógica e também pessoal. Ainda para o autor, “a formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e coletivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente” (2017, p. 23). A formação é contínua dentro e fora dos espaços acadêmicos, pois não se esgota quando o professor recebe o diploma, mas se inicia uma nova etapa, sendo ela o exercício da profissão.

Promover a formação docente requer a contextualização do momento social, histórico, teórico e científico, reconhecendo que existe uma pluralidade e diversidade de pensamentos teóricos e práticos. A formação influencia o professor na sua forma de conceber a sua atuação, assim como ele influencia a todos que estão em seu entorno. Muitas vezes, existe uma concepção generalista de padronizar o professor que atua em sala de aula, fazendo dele apenas disseminador dos conteúdos das disciplinas curriculares.

Às vezes, a formação se configura como um caminhar solitário e quase nunca solidário das instituições onde o professor pertence. O docente percorre caminhos burocratizados no seu processo formativo. Pela distância territorial do país e grande desigualdade econômica e social, muitos profissionais conseguem ter acesso apenas a uma graduação, ficando concentrados a formação técnica de uma sala de aula teorizada, padronizada e formatada para dar resultados imediatos. A igualdade de oportunidade de ter acesso aos eventos acadêmicos, às discussões e produções teóricas e/ou livros, não é uma realidade democrática a todos os professores do país. Acesso a bens culturais como: às artes, aos teatros, aos cinemas, aos musicais, a livros e livrarias, entre outras formas de cultura é algo inacessível a grande parcela dos professores do Brasil, tornando o processo formativo desigual. Segundo D’Ávila, Madeira e Guerra (2018, p. 160):

A arte, ao integrar experiências sensoriais e sensíveis, constitui matéria fundamental no currículo e dimensão integradora na educação como um todo. Toda obra artística, todo objeto artístico, seja um filme, uma tela ou uma música, irá integrar tais dimensões. Plena de significações, a obra de arte permite a educação do sensível mediante o contato sensorial e as abstrações.

As vivências e experiências artísticas e culturais ampliam o olhar e o pensamento dos professores, havendo uma reformulação da maneira de se conceber os planos de aulas, planejamentos, projetos e entendimento de uma educação que não deve se restringir somente aos conteúdos e ao preenchimento do tempo em atividades às vezes sem contextos. Trazer as linguagens artísticas para o contexto escolar, principalmente para formação docente, possibilita o exercício da criatividade, da lógica, da análise social da realidade, da criticidade e da diversidade, pois os elementos trabalhados como as obras de arte, a estética, o corpo, a cultura e o pensamento amplificado das coisas, proporciona uma relação de reciprocidade entre o sujeito e o mundo, pois entendemos que antes de ser professor, ele é um indivíduo social.

Entretanto, nos (des) encontros formativos promovidos pelas secretarias de educação pelo Brasil a fora, exige-se do professor um mergulho intenso e tenso nas (re) formulações curriculares, nos Projetos Políticos Pedagógicos, nos planejamentos e de tantas outras obrigações. Burocraticamente, as formações, muitas vezes, são oportunizadas apenas nas semanas pedagógicas no início e metade do ano letivo, no intuito de que os professores dominem as técnicas e métodos de ensino. No entanto, compreendemos que a formação precisa ir além da técnica, atingindo os professores de maneira significativa para que o conhecimento seja um movimento de transformação pessoal e social, auxiliando a relacionar a teoria e a prática em sala de aula.

Na contemporaneidade os professores sofrem um acúmulo de exigências. Na sociedade da informação, os docentes se encontram em uma relação paradoxal, pois conforme Pimenta e Anastasiou (2002) espera-se deles que sejam ao mesmo tempo lideranças catalisadoras (aceleradoras) e elementos de resistência. Ainda para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 188):

como catalisadores da sociedade do conhecimento, os professores devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, no qual: a) promovam um aprendizado cognitivo profundo; b) sejam comprometidos com uma aprendizagem profissional contínua; c) aprendam a ensinar de modo diferente de como foram ensinados por seus antigos mestres; d) trabalhem e aprendam com seus pares (em

grupos); e) desenvolvam a capacidade de mudar, arriscar e pesquisar; f) construam, nas escolas, organizações de aprendizagem.

As autoras verbalizam que além do componente cognitivo e intelectual, os professores da sociedade da informação também possuem aspectos sociais, emocionais e afetivos. Assim, com essas atribuições os professores devem: “a) promover a aprendizagem e o comportamento social e emocional; b) comprometer-se com o desenvolvimento contínuo tanto do aspecto profissional quanto pessoal; c) aprender a se relacionar, construindo ligações fortes e duradouras com as pessoas; d) trabalhar e aprender em grupos cooperativos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.188-189). Ser professor exige uma conexão com o mundo, trazendo elementos externos socialmente construídos para sua docência.

Entendemos que as exigências impostas mesmo que de maneira simbólica aos professores devem vir atreladas a um processo formativo, não só no que diz respeito às suas atribuições em sala de aula, ou pelo menos ao que se acredita ser. É necessário levar em consideração que a formação precisa estar amparada em contextos sociológicos e políticos, pois educar é sempre um ato intencional e político. A docência não se faz apenas no espaço da sala de aula, é uma cadeia social que vai se construindo em consonância ao mundo social. Investir na formação dos professores é assegurar entre outros atributos uma educação de qualidade. É necessário investimento acadêmico, econômico e de políticas públicas, assim como em reformulações da concepção instrumentalista da docência.

2.4 Epistemologia da técnica ou epistemologia da prática?

Etimologicamente, “Epistemologia” significa o discurso (logos) sobre a ciência (episteme), é a teoria do conhecimento, existindo uma relação direta entre o sujeito e o objeto (TESSER, 1995, p. 92). Conforme Pimenta e Lima (2006) A técnica advém da execução e das operações e ações próprias. Ao passo que a prática é a concretude dessa técnica, o que é real e palpável. Assim, “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 09). Compreendemos desta maneira, que a prática e a teoria caminham juntas no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na formação humana. A educação é um sistema

complexo que preza a organização dos sujeitos para pensar, agir e refletir sobre o seu processo de estar no mundo e atuar sobre ele. Ela deve ser incorporada na formação dos indivíduos na sua complexidade de construção das múltiplas dimensões, política, social, relacional e intelectual. Ao longo da história a educação vem assumindo funções que se relacionam com o processo de constituição sócio-política do Brasil. Isso recai diretamente na constituição formativa dos docentes, sejam em espaços acadêmicos ou diretamente na sala de aula.

Quanto à dimensão técnica o processo de ensino e aprendizagem, segundo Candau (2014, p. 15), “traz uma ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem”. É o que de mais objetivo pode-se pensar da atuação na sala de aula, as estratégias de ensino, os conteúdos, a avaliação, entre outros. Ainda para autora, “trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem” (CANDAU, 2014, p. 15). A técnica precisa estar associada à dimensão política e social, trazendo a intencionalidade no ato de educar.

Durante a década de 1960, a tendência tecnicista assumiu a formação educacional. Segundo Veiga (2012), o pressuposto que embasou essa tendência foi à neutralidade científica, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Desta forma, “buscou-se a objetividade do trabalho pedagógico da mesma maneira como ocorreu no trabalho fabril” (VEIGA, 2012, p. 41). As instituições de ensino assumiam um sistema de divisão do trabalho no intuito de privilegiar a produção, ocorrendo à fragmentação dos conteúdos, acentuando a hierarquização de quem planeja e quem executa. Conforme Veiga (2012, p. 41):

Nesse enfoque, os conteúdos dos cursos de didática centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal e na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis. O processo é que define o que professores e alunos devem fazer, quando e como farão.

Desta maneira, o professor se torna um mero executor dos conteúdos e objetivos, sendo afastado de qualquer forma de tomada de decisões sobre como elaborar os planos de ensino ou as avaliações. Sua função se assemelha a um operário do sistema educacional, aquele que só “aperta parafuso⁶”. Segundo Arroyo (2013, p. 23):

⁶ Alusão ao filme: Tempos Modernos. O homem aparece como um robô no sistema fabril, ao qual é demonstrado a compartimentação das funções.

As artes de educar e o domínio da teoria pedagógica se tornaram desnecessários diante de um campo descaracterizado. A lei 5.692 de 71 descaracterizou a escola e os currículos de formação. As licenciaturas desfiguram seus mestres. Os currículos gradeados e disciplinares empobrecem o conhecimento, a escola e os professores.

Desta forma, a escola era concebida como espaço de reprodução e afirmação de um contexto sócio-político, onde ensinar era apenas trabalhar em cima de técnicas para produção. Os professores foram descaracterizados na sua função de ensinar, assumindo apenas o papel instrumental de transferir os conteúdos disciplinares. Arroyo (2013, p. 23) aponta que “[...] o peso central dado ao domínio dos conteúdos das áreas nas licenciaturas e o peso secundário dado ao domínio das artes educativas reflete essa mesma concepção e trato descaracterizado do ofício e do campo educativo que vem se alastrando por décadas”. A educação historicamente vem se configurando como o espelho da sociedade e da maneira como se percebe os sujeitos que nela atua. Educar é sempre um ato de resistência e militância, ao qual nos (re) fazemos. Assim:

Educar educadores desse dever-ser é muito mais do que dominar técnicas, métodos e teorias, é manter-se numa escuta sempre renovada porque essa leitura nunca está acabada. Como uma matéria pendente, nunca aprovada. Um saber pedagógico para ser vivido mais do que transmitido. Apreendido num diálogo atento, em primeiro lugar, com os diversos aprendizados, com o próprio percurso de nossa formação, e com os percursos daqueles com os quais temos o privilégio de conviver mais de perto, filhos, amigos, alunos (ARROYO, 2013, p. 46).

No entanto, esse contexto discutido ainda se faz presente tanto nas licenciaturas, quanto nas escolas. A técnica ainda permeia a prática da formação, seja docente ou escolar. Ainda se discute a ideologia de neutralidade no ato de se conceber a educação. A dicotomia entre a teoria e a prática pedagógica leva a uma insegurança na atuação do professor em sala de aula. Embora o século XXI esteja presente, com toda uma renovação das concepções pedagógicas, o professor que atua na sala de aula ainda não se faz sujeito da sua formação. Mesmo tendo uma formação mais ampla nos aspectos didáticos e pedagógicos, ainda falta aos docentes autonomia no que diz respeito a exercer a sua prática pedagógica.

Surge neste contexto a discussão sobre a epistemologia da prática, que vem para superar e criticar o tecnicismo, percebendo o professor como sujeito da sua atuação, que

tanto constrói o conhecimento, quanto é capaz de criar os processos metodológicos para mediá-los para os alunos. Segundo Diniz-Pereira (1999), modelos curriculares para formação docente baseados na racionalidade técnica, por si só não são adequados à prática docente, pois há uma dicotomia entre a teoria e a prática. Ainda, para o autor, a concepção da prática é concebida puramente como espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, não possuindo estatuto epistemológico. Ser professor vai além do domínio da área do conhecimento que irá ensinar.

A racionalidade prática considera o professor como um “profissional autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 113). A prática não é constituída unicamente do fazer, mas de criação e reflexão, em que o conhecimento está em constante reelaboração. Assim, entendemos que é necessário que teoria e prática caminhem juntas em uma relação de equilíbrio.

Conforme D’Ávila e Ferreira (2018, p. 38):

A epistemologia da prática refere-se a um saber específico, oriundo e mobilizado da/na prática docente. Dessa forma, há uma busca da valorização desse saber e através dele superar a simples e rigorosa aplicação de teorias científicas. A atividade profissional docente se faz a partir da produção de saberes no cerne da experiência, portanto, são saberes que se movimentam na ação.

O professor, nesta perspectiva, assume então uma posição de destaque na sua atuação. Os fazeres são amparados pelos saberes produzidos pelas vivências e experiências dos docentes. Segundo D’Ávila e Ferreira (2018, p. 38), “uma pedagogia apoiada na epistemologia da prática é aquela que parte da experiência vivida também pelos educandos e ressignificada pelos aportes teóricos mediados pelo docente”. Percebemos a existência da valorização dos saberes que são mobilizados por todos os sujeitos aprendentes, contribuindo para aprendizagem. No entanto, o fazer não se estabelece solitário, existe a necessidade de intercalar com a teoria num processo de intencionalidade. Duarte Neto (2012, p. 51), aponta que:

Assim, afirmamos que a epistemologia da prática se constitui, entre outros elementos, da conjunção da pedagogia da existência com os pressupostos do conhecimento tácito, e tem como objeto de interseção entre ambos, a experiência do indivíduo. Esta experiência, tomada em

seus pressupostos, é o “cotidiano/prática” sobre a qual a ação se realiza e produz as bases para a construção do conhecimento, que é mediador na formação do professor (DUARTE NETO, 2012, p. 51).

Nesta relação, os saberes e os fazeres perpassam por uma construção da prática docente. Como sujeitos, os professores vão se fazendo através das relações estabelecidas dentro e fora do contexto escolar, assumindo uma centralidade na organização da sua relação entre o ensino e a sua construção. Os saberes profissionais possuem grande referência à epistemologia da prática, que segundo Tardif (2002, p. 10), é o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. São aqueles saberes oriundos de um processo do fazer, da prática na sala de aula. Ainda para o autor, a epistemologia da prática tem como finalidade compreender como os saberes são integrados de maneira concreta as atividades dos professores e como se transformam em função dos limites e dos recursos.

Para Franco (2016, p. 536) “uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organiza em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades”. Ou seja, a prática pedagógica se configura através de uma relação estabelecida mediante aos objetivos idealizados pelo professor, estruturando-se entre a reflexão e a sua concretude. “Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016, p. 536). Logo, a educação se faz mediante a um movimento de reciprocidade e de consciência sobre a sua funcionalidade, principalmente por parte do professor que está diretamente ligado ao fazer educativo.

Na concepção de Franco (2016, p. 536), “as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. Desta forma, a estruturação das práticas pedagógicas depende das intencionalidades construídas sobre a trajetória enquanto professor através da visão de mundo construído a partir das suas experiências e vivências. Conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 182) “na educação, a prática se constitui por meio da continuidade proporcionada pelo “diálogo” entre as ações presentes e passadas dos indivíduos. A prática gera prática. As práticas são produtoras das regularidades”. As práticas são construídas e validadas mediante as vivências dos professores em sala de aula, é através delas que os docentes criam intimidade e se sentem seguros para desenvolver sua

atuação. As demandas diárias da profissão docente exigem que os professores estejam afirmando ou reafirmando suas ações específicas diariamente. Entendemos que a prática é concebida numa relação que envolve os saberes docentes, pedagógicos, culturais, científicos, entre outros. São os saberes que auxiliam no processo de construção da prática desenvolvida na docência.

2.5 Entre o saber racional e o saber sensível

Atualmente vivemos em uma lógica social de prevalência da racionalidade e da tecnologia, onde o tempo pode ser medido em frações de segundos, numa transfiguração do sujeito a um mundo de consumo rápido e fugaz. A difusão do conhecimento ocorre de maneira dinâmica sem fronteiras e sem barreiras. Não há mais estabilidades, tudo é automático e líquido se desfazendo numa globalização planetária, onde em determinadas instituições ou espaços sociais que estão fundamentadas na lógica capitalista, a razão pode se sobrepor ao sensível, ao belo, a estética, a valorização da cultura popular e das linguagens artísticas. Dessa forma, viramos apenas consumidores vorazes de um padrão, ao qual produzir e consumir está numa mesma lógica racional. Nesse movimento, vivemos uma sociedade utilitarista, onde a produção é o “norte” a ser seguido de maneira individualista, mas que firma um compromisso simbólico com a coletividade. Cabe ainda nos perguntar se existe espaço ou tempo para a contemplação, o belo, o ócio ou o saber sensível.

Compreendemos que o processo formativo dos sujeitos não deve corresponder à lógica apenas da racionalidade, entendemos os indivíduos em uma multidisciplinaridade nas suas dimensões sociais, emocionais, relacionais, cognitivas e afetivas. Assim, é necessário se interpor nesse sistema, a fim de mediar às relações de educação que entenda o sujeito como produtor de cultura, conhecimentos, ciências, tecnologia. Enfim, emergindo numa sociedade que o acolha não apenas como reprodutor de ações que gerem lucros, mas como construtor de possibilidades de interações sociais, políticas, econômicas e culturais. Maffesoli, na obra *Elogio da razão sensível* (1998), traz a razão interna como algo que rompe com o racionalismo estático. Não é possível separar a razão do sensível, pois as duas promovem uma sinergia que faz imergir o afeto, o emocional e as coisas da ordem da paixão. É uma totalidade que causa uma explicação dos múltiplos fenômenos sociais. O homem como ser plural se unifica para estar no mundo.

Para o autor, existe a “ciência criativa” que permite estabelecer um vínculo entre a natureza e a arte, o conceito e a forma, o corpo e a alma. Conforme Maffesoli, “[...] é para perceber tal organicidade, transgressora da unidimensionalidade moderna, que necessitamos de uma multiplicidade de ‘razões’ sutis, capazes de perceber, ao mesmo tempo, a força interna de cada fenômeno e sua necessária conjunção” (1998, p. 78). Percebemos que a razão não exclui a emoção, o sentir, o experimentar. A razão não deve se aliançar a uma lógica cartesiana, onde ou é isto, ou aquilo. Precisamos apostar numa conjunção entre a natureza e cultura, entre o pensar e o sentir, a razão e a emoção, pois entendemos que os sujeitos não são compartimentados, mas unificados.

Para o autor, “raciovitalismo” seria não negligenciar nada daquilo que nos cerca, neste mundo, no qual estamos e que é, ao mesmo tempo, sentimento e razão (1998, p. 82). O Raciovitalismo seria razão interna, causa e efeito de si mesma. “As raízes de um ser, e as de uma comunidade, são uma mistura de passado, presente e futuro, mas não podem ser compreendidas de um modo externo; é preciso ir buscar sua lógica no próprio interior das mesmas, sob pena de obter uma visão abstrata desencarnada e, de cada vez, superficial” (1998, p. 91). Assim, Maffesoli expõe que a razão interna é um conjunto da pluralidade do que compõe o sujeito, o tempo, a comunidade e as relações por ele estabelecidas.

Maffesoli traz o pensamento da racionalidade orgânica. Para ele, o corpo orgânico possui na sua centralidade forças inatas que são causa e efeito de sua própria vida, não há fragmentação. Há uma conexão entre o sensível e o concreto, pois “a organicidade existente entre o corpo e o espírito, a natureza e a cultura, o material e o imaterial” (1998, p. 98). O homem se assim não fosse esse ser complexo e indivisível, caminharia para se configurar em um autômato, uma mera projeção que corresponderia a comandos. Composto de subjetividades e objetividades, os indivíduos vão se constituindo seres que trazem uma referência ancestral e também cultural, que produz e absorve o mundo e o contexto social que está inserido. Desta maneira, o conhecimento pode assumir uma dimensão do sensível porque se conecta a uma razão interna e orgânica. Integra um sistema holístico, ao qual o homem imerge nas esferas sociais, emocionais, psicológicas e comunitárias para se conectar ao mundo real. Assim, é possível pensar em uma educação que atua na sensibilidade dos sujeitos. Aquela que promove uma intervenção direta não só no que é real e palpável, mas na esfera do sensível. Conforme D’Ávila (2016, p. 105):

Uma educação sensível é aquela que pode fornecer aos sujeitos a compreensão do mundo sem perda de visão de globalidade, sem perda tampouco da sensibilidade – fundamentos importantes à construção do conhecimento. Uma educação que traga no seu bojo formas de intervenção didática sensíveis, aguçando, para além da inteligibilidade, a estesia, a estética e o componente lúdico.

Sem perder de vista os elementos estruturantes da educação sistematizada, uma educação sensível integra os sujeitos na construção dos seus saberes. Reafirma, portanto, a sua condição de sujeitos multidimensionais. Essa proposta nos faz pensar em uma educação pautada na ludicidade, como expressão interna dos sujeitos, pois a ludicidade que defendemos é algo que consegue atingir o sujeito por completo, havendo uma entrega sem restrições mentais ou julgamentos pré-formados. Envolvidos em um processo lúdico, os sujeitos, independentemente da idade, condição social e econômica ou grupos culturais, emergem no estado de plenitude, vivenciando momentos de bem-estar.

A ludicidade é um estado interno, mas que depende de fatores externos para ser mobilizados. Segundo Ferreira (2020, p. 418), “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”. A ludicidade envolve uma ação que necessita de eventos externos para que a mesma seja revelada. Assim, compreendemos que a ludicidade pode ser remetida ao processo educacional, pois aprender dever estar atrelado ao bem-estar.

Diante disso, uma educação lúdica precisa ser validada como algo sério, científico e que produz conhecimento. Segundo Ferreira (2020, p. 418), “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 é discutida cientificamente”. Podemos entender que a ludicidade está interligada ao subjetivo/objetivo, e possui um lugar de produção do conhecimento. Assim, potencializar uma educação lúdica é legitimar um lugar epistemológico para a ludicidade, saindo do imaginário coletivo de que o lúdico se relaciona apenas com os jogos e as brincadeiras, tendo como referência a infância. Estamos discutindo uma educação lúdica pautada nos saberes sensíveis, que promovem uma relação direta com a sensibilidade, as emoções e que unifique o corpo e a mente, sem deixar de lado a cientificidade.

Na contramão da lógica atual, apontamos como uma educação voltada ao saber sensível, aquela que traz uma dimensão sensorial, afetiva, emocional e lúdica. As experiências e as sensações para a formação humana precisam ser fundamentadas no prazer e na plenitude. Recorrendo a canção “A Banda” de Chico Buarque de Holanda (1966), percebemos que através da arte podemos emergir de maneira subjetiva numa formação humana.

Estava à toa na vida/O meu amor me chamou/Pra ver a banda passar
Cantando coisas de amor. A minha gente sofrida/ Despediu-se da dor
Pra ver a banda passar/Cantando coisas de amor. O homem sério que
contava dinheiro parou/ O faroleiro que contava vantagem parou/ A
namorada que contava as estrelas/ Parou para ver, ouvir e dar
passagem. A moça triste que vivia calada sorriu/ A rosa triste que
vivia fechada se abriu /E a meninada toda se assanou /Pra ver a
banda passar /Cantando coisas de amor [...] A minha gente sofrida/
Despediu-se da dor/ Pra ver a banda passar/ Cantando coisas de amor.
O velho fraco se esqueceu do cansaço e pensou/ Que ainda era moço
pra sair no terraço e dançou/ A moça feia debruçou na janela/
Pensando que a banda tocava pra ela. A marcha alegre se espalhou na
avenida e insistiu/ A lua cheia que vivia escondida surgiu/ Minha
cidade toda se enfeitou/ Pra ver a banda passar cantando coisas de
amor. Mas para meu desencanto/ O que era doce acabou/ Tudo tomou
seu lugar/ Depois que a banda passou. E cada qual no seu canto/ Em
cada canto uma dor/ Depois da banda passar/ Cantando coisas de amor
(CHICO BUARQUE, 1966).

Através da poesia, nos remetemos a uma reflexão muito apropriada sobre a ludicidade. A Banda traz uma nova maneira de conceber a vida, mesmo que por um momento efêmero, as pessoas se transformam numa versão mais alegre e lúdica, vivendo uma outra forma, menos dura e menos sofrida.

Conforme discute Duarte Júnior (2000), uma educação pautada apenas no intelecto ou na sensibilidade, causaria um profundo desequilíbrio. O equilíbrio promove uma educação que valoriza os sujeitos na sua totalidade, percebendo-os como indivíduos, cognoscíveis, culturais, emocionais, sociais, sensíveis e relacionais. A racionalidade e sensibilidade numa mesma proporção potencializa uma educação que completa plenamente quem dela participa. É impossível separar ou romper no momento da aprendizagem que pode ser na escola, num laboratório, numa universidade, numa empresa, ou em qualquer outro lugar com os domínios do intelecto e os do sentimento. O sensível, assim como o inteligível precisa ter uma mesma proporção de equivalência. Duarte Júnior aponta que:

Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana (2000, p. 177).

O saber inteligível se configura como aquilo que emerge da articulação abstrata do cérebro através dos signos, palavras, números e símbolos. O saber sensível referencia a sabedoria represada pelo corpo e se manifesta através de situações variadas, precisando ser educado. Dessa forma, “conhecer, então, é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente” (2000, p. 133). Para o autor, “a ‘estesia’ diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos [...] ‘anestesia’, ou seja, a negação do sensível, a impossibilidade ou a incapacidade de sentir” (2000, p. 142). Conforme o autor, a estesia e a anestesia são opostas e na contemporaneidade há uma prevalência da negação do sensível.

Diante disso, a educação toma uma configuração de aproximar o corpo do intelecto numa construção de aprendizagens que tenha sentido. É necessário transcender a visão dicotomizada entre o intelecto e a sensibilidade, em busca de uma educação que tem como centralidade os sujeitos. Para Duarte Jr. (2000, p. 177), “uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana”. Em contrapartida, estamos submetidos a uma educação influenciada pela sociedade industrial, tecnológica e altamente capitalista, assim, o saber ainda é muito voltado ao racional, a compartimentação, onde a lógica seria a reprodução consumista e não a construção do conhecimento. O tempo presente não admite o ócio, a contemplação dos saberes populares vem se perdendo em decorrência de uma visão que, apoiada pelo mercado neoliberal, reconhece apenas o conhecimento científico e tecnológico como capazes de dá andamento e continuidade a nossa existência. Segundo Duarte Jr. (2000, p. 174):

Parece, portanto, que raciocínio lógico e sensibilidade (ou percepção estética) nem sempre estiveram separados como agora ocorre, ao menos da maneira expressa nos discursos cientificistas e nos métodos

para a obtenção do conhecimento segundo ensinados em nossas escolas e assumidos publicamente pelos doutores na matéria.

Para o autor (2000), ao educar o sujeito a partir do seu contato sensível com a realidade na qual se insere, tem-se uma conexão dele na descoberta e valorizaçãode conhecimentos presentes na cultura onde vive, isso pode levá-los numa redescoberta de saberes por algum tempo esquecidos. Diante disso, propõe-se uma educação artesã⁷, que seria aquela construída a partir da própria fundamentação experienciada e vivenciadas pelos professores e alunos no universo do processo formativo.

As experiências sensíveis através da arte contribuem enormemente para uma elaboração dos sentidos. Os sabores, os cheiros, os sons, o visual e as sensações corporais com um todo, levariam os professores a vivenciar uma amplitude a mais do que é teórico. Muito diferente de descrever o sabor de uma fruta desconhecida e que nunca foi apreciada, é saboreá-la, descascando-a com dificuldade, mas também com muita expectativa para saber qual sabor ela tem. À medida que propiciamos a educação através dos saberes sensíveis, no intuito de provocar os indivíduos a se relacionar com o conhecimento, estamos mobilizando um processo potencialmente lúdico nos sujeitos.

Para tanto, o que preconiza uma educação sensível e artesã é proporcionar a quem dela participa conexões que extrapola o prático, o técnico e o teórico. Isso não se reduz a um *laissez-faire*, pelo contrário exige ainda mais tempo, mais elaboração e uma construção muito bem fundamentada em como será estruturado esse planejamento formativo, pautado no sensível, nas artes, nas vivências e experiências. Deste modo, objetiva-se que a partir desta relação estabelecida, os professores possam ampliar o seu olhar sobre a educação, atuando de maneira concreta na sua formação humana e profissional, construindo e alimentando uma educação artesã para ser disseminada entre todos os sujeitos da escola.

⁷ Chamo de artesã uma educação que é referenciada a partir de uma construção fundamentada nos saberes sensíveis, nas linguagens artísticas, nos saberes e nas teorias científicas.

CRUZANDO FIOS ENTRE A DOCÊNCIA E A LUDICIDADE

3.1 Vidas Cruzadas

“Como se fora
Brincadeira de roda
Memória
Jogo do trabalho
Na dança das mãos
Macias
O suor dos corpos
Na canção da vida
História
O suor da vida
No calor de irmãos
Magia”.

(Gonzaguinha, 1981)

Brincar de roda nos proporciona relações, trocas, saberes, coletividade e alegria. Ninguém consegue entrar numa brincadeira e permanecer sério, sem se envolver, à medida que giramos, vamos emergindo na ação lúdica. Assim, me utilizo da canção de Gonzaguinha para trazer a tona minhas memórias sobre a minha vida pessoal e minha docência, me redescobrimo.

Entendo que a minha relação com a ludicidade foi sendo construída a partir da minha infância. Embora eu seja natural de Salvador, minha fase infantil foi brindada com muitas brincadeiras e poucos brinquedos, sentia falta deles, mas aceitava que meus pais não tinham dinheiro para comprar. Lembro-me de cada brincadeira, das brincadeiras cantadas, das histórias de assombração, de cada peraltice, das molecagens, das brigas, disputas e de muitos amigos. Eu e minhas três irmãs aprontávamos muito. Tínhamos a responsabilidade pela manhã de ir à escola e no início da tarde realizar as tarefas escolares, para só depois brincar, brincar e brincar!

No tempo da minha infância, viver era apenas absorver o mundo através das brincadeiras, das ruas, das invenções e do tempo presente. As duas coisas mais importantes se resumiam a escola e aos momentos das brincadeiras. Os dias eram curtos demais para ir à escola, realizar as atividades e projetar as mais variadas brincadeiras.

Essa construção do que somos na infância, reflete em todas as fases da vida humana. Brinquei até meus 12 anos mais ou menos, sempre nas ruas, com brincadeiras de roda, com músicas populares, jogos tradicionais também. Lembro-me de brincar de macaquinho (depois de adulta conheci que em outros lugares era amarelinha), garrafão, três, três passará, capitão, brincadeira de melancia, elásticos...

Enfim, escreveria linhas e linhas das brincadeiras da minha infância, pois me recordo de cada uma, dos fatos ocorridos, dos lugares e tempos que ocorreu. Na adolescência não me recordo de nada que trouxesse tanto prazer e alegria, pelo contrário encontrei muita dureza na vida⁸. É como se aquele período me imunizasse para os outros todos, até a fase adulta. Conforme Ferreira (2015), as narrativas da nossa história de vida permitem uma reflexão sobre como as nossas experiências e aprendizagens vão dando sentido a nossa formação. Hoje entendo que a minha infância, as brincadeiras, as relações, as trocas e a maneira como vivenciei tudo, foi auxiliando na minha trajetória de vida.

Trabalhar em uma brinquedoteca despertou em mim processos lúdicos. Outro local crucial a minha formação foi uma brinquedoteca hospitalar que ajudei a implantar, desde a elaboração do projeto até a sua implementação. Fui voluntária na Brinquedoteca do Hospital Manoel Novaes da Santa Casa de Misericórdia de Itabuna durante 2 anos. Todas as manhãs de sábado estarnaquele lugar era me reconstruir como ser humano. Conviver com tanta dor, sofrimento e perdas era muito difícil para mim, mas nunca deixei de ir um só dia. Entendia que a única, mas talvez a coisa mais importante que podia fazer por aquelas crianças, mães, pais e jovens era oferecer uma companhia para brincar.

Já morando em Amargosa-Bahia, decidi abrir a Casa de Brincar Alecrim. Este espaço/ambiente me ajudou a ampliar a percepção da ludicidade como essencial na formação integral dos sujeitos, saindo do foco das crianças. A Casa de Brincar Alecrim era um espaço permeado de manifestações lúdicas que oportunizava as crianças da cidade de Amargosa acesso a um ambiente de brincadeiras, jogos, artefatos lúdicos, as relações sociais, as aprendizagens, a criatividade, a autonomia, a construção do conhecimento, as artes visuais, a música e a cultura popular. O espaço funcionou durante 3 anos. Atualmente desenvolvo um projeto vinculado a Prefeitura Municipal de Amargosa-Bahia chamado “A Casa da Mãe”, onde o objetivo é o atendimento a

⁸ Foi um período financeiramente muito difícil, muitas privações e a morte do meu pai aos meus 16 anos.

mulheres, mães e filhos em situação de vulnerabilidade, assim como orientação pedagógica e atendimento as crianças com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais. Os atendimentos realizados com crianças e seus respectivos cuidadores são pautados em atividades potencialmente lúdico-pedagógicas.

As trocas, os saberes, as relações estabelecidas, vão nos auxiliando a nos construir como sujeitos sociais. Como diz Leminski (1987, p 52), “quem dera eu achasse um jeito de fazer tudo perfeito, feito a coisa fosse o projeto e tudo já nascesse satisfeito. Quem dera eu visse o outro lado, o lado de lá, lado meio, onde o triângulo é quadrado e o torto parece direito. Quem dera um ângulo reto. Já começo a ficar cheio de não saber quando eu falto, de ser, mim, indireto sujeito”. Vamos entre encontros e desencontros, erros e acertos, nos fazendo e refazendo sujeitos da nossa própria história.

Encerro essa narrativa sobre minha infância e os espaços profissionais que fui me construindo como brincadista, compreendendo que, às vezes, não possuímos controle sobre o que nos acontece, e a vida vai nos levando a viver coisas não pensadas, nos auxiliando a compor nossa história.

3.2 Ludicidade na Bibliografia Nacional

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 a viver num mundo sem sentido. Estes anseios/ensaios 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, 2012, p. 13).

Vivemos na atualidade, períodos de transições, metamorfoseando pensamentos e concepções sobre a vida, sobre as nossas profissões ou a atuação como seres humanos. Estamos corriqueiramente em busca de sentidos para nos direcionar na vida, o sentido do ato de existir como referencia Leminski (2012). Dormimos e acordamos procurando formas e caminhos para conceber a nossa existência. O sentido vem das simbologias das coisas e dos objetos, assim como das ações e não da sua materialidade em si. Talvez essa busca seja a grande impulsionadora da maneira de conceber a vida.

A ludicidade é um termo polissêmico segundo Leal e D’Ávila (2013), que na sua integralidade atua na subjetividade dos sujeitos, construindo uma atmosfera interna de plenitude, de entrega e de bem-estar, se relacionando a fatores externos. Segundo Lopes

(2004), a ludicidade é uma condição do ser humano, portanto, interna que necessita de ações externas. Podemos pensar nas brincadeiras, jogos, artefatos lúdicos, artes, cultura, música, como alguns desses fatores externos que podem manifestar a ludicidade.

Desta maneira, na contemporaneidade a ludicidade vem permeando diversos espaços educacionais, pois entendemos que através das ações lúdicas é possível mobilizar saberes. A ludicidade é o *link* direto com o estado pleno do sujeito na sua totalidade. Seja na educação, nos espaços não escolares, na saúde, nas manifestações populares e no mundo digital, entre outros, a ludicidade vem sendo abordada como um processo de desenvolvimento humano.

Mas a ludicidade se inicia com outra perspectiva. Segundo Huizinga (2001), a ludicidade se expressa através do jogo que “é mais que um fenômeno fisiológico, ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido” (HUIZINGA, 2001, p.05). Neste aspecto o jogo adquire uma função de integralidade do ser, é o significado do estar e fazer humano. Não é uma ação pensada e formalizada, ocorre mediante a atuação dos indivíduos na cultura. Segundo Huizinga (2001, p. 07), “encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos”. O jogo é a vinculação de homens e mulheres com a própria forma de viver, se relacionar e interagir, seja no divertimento, ou na seriedade, ele pode ser percebido como o elemento lúdico que direciona os sujeitos em sociedade.

Brougère (1998) remete a ludicidade numa vertente voltada ao jogo como uma ação da cultura, pois é através do acúmulo de experiências e vivências que se dá a relação de homens e mulheres com o jogo. Mediante esse movimento, os indivíduos criam aprendizagens através da imersão ao universo lúdico, ou seja, através de uma cultura lúdica que os sujeitos aprendem a jogar e a brincar, sendo essas ações algo aprendido e que depende da intervenção cultural. Ultimamente, sobre o tema, vem sobressaindo à perspectiva de Luckesi (2000, 2014), a ludicidade como plenitude e inteireza do sujeito.

Apesar de conhecer alguns estudos sobre a ludicidade (FERRAZ; FERREIRA, 2019; MINEIRO; D'ÁVILA, 2019; CRUZ; SILVA; SILVA, 2019; MINEIRO; MOREIRA, 2020; PEREIRA, 2020; SILVA; FERREIRA; SILVA, 2020; PEREIRA; JESUS, 2020), a intenção aqui era verificar como a ludicidade vinha sendo discutida no meio acadêmico, a partir de estudos em teses e dissertações. Para tanto, fez-se

necessário à realização de uma pesquisa sobre as produções científicas existentes no Brasil. Essas descrições e análises foram realizadas, dando origem ao levantamento sobre como a ludicidade aparece nas pesquisas acadêmicas. Desta forma, apresentamos resultados das produções científicas existentes no Brasil, em dissertações e teses, construídas no período de 2010-2019, sobre a ludicidade, visando conhecer as perspectivas formativas presentes articuladas ao tema.

Esta pesquisa realizada no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem como período, os anos de 2010 a 2019. Foi realizado um recorte temporal de uma década de trabalhos escritos sobre o tema ludicidade, visto que é um período bem definido para investigação e que possui um grande volume de produções acadêmicas na área.

As consultas foram realizadas a partir do descritor “Ludicidade”, no mês de janeiro de 2020. Foram gerados 812 resultados. Após a aplicação dos filtros, escolhendo apenas mestrado e doutorado, restaram 661 trabalhos. Desse total, obteve-se 529 dissertações e 132 teses. A partir desta primeira etapa, foi necessário estabelecer critérios de refinamento para pesquisa, sendo aplicados mais dois filtros, sendo: a) Por ano, conforme recorte apresentado, permanecendo 437 trabalhos; b) Por Programa de Pós-Graduação, sendo selecionados os Programas em Educação, Ensino e Psicologia, permanecendo 273 trabalhos. Foram considerados os Programas dessas três áreas e suas frações (exemplo: Educação Escolar, Ensino de Ciências etc.).

Após essa primeira etapa, foi realizada a leitura dos resumos dos 273 estudos selecionados. Um total de 7 trabalhos não puderam ser consultados, pois são anteriores a Plataforma Sucupira e mesmo em uma busca no *site* do *Google*, não foram localizados. Alguns estudos, embora apareçam na pesquisa a partir do descritor “Ludicidade”, não possuem relação com o tema, o que provocou a eliminação de mais 06 textos. Sendo assim, restaram 260 trabalhos, sendo 204 dissertações e 56 teses que foram fichadas e analisadas. Os resultados foram distribuídos em quadros e discutidos a partir do referencial teórico e encontram-se expostos a seguir.

3.2.1 Ludicidade nas dissertações e teses: uma revisão de literatura

Assim, quanto aos resultados, no quadro 1 está exposto a quantidade de estudos por ano; nos quadros 02 e 03, estudos por grande área e área de conhecimento, sendo considerados somente as áreas de maior representação. Em relação aos quadros 03 e 04,

consideramos as áreas de Educação, Ensino e Psicologia, aqueles que continuam esse título e aqueles que continuam o título e as frações (exemplo: consideramos os Programas de Pós-Graduação em Educação aqueles que tinham por título Programas de Pós-Graduação em Educação Escolar, etc.).

A pesquisa demonstra que houve nos últimos 10 anos um número considerável de trabalho que trata do tema. Isso é relevante, pois mostra como os pesquisadores vêm se interessando pelo tema da ludicidade que atualmente vem circulando não só a esfera da educação escolar, mas uma multipluralidade de espaços. Nesta perspectiva, é de se esperar que a Ludicidade continue numa vertente ascendente de pesquisas, produções acadêmicas e também de práticas efetivas nos espaços concretos de aprendizagens. Abaixo, expomos o quadro 01 e sua distribuição anual.

Quadro 3-Estudos por ano.

Anos	Total	Anos	Total
2010	19	2015	33
2011	24	2016	26
2012	17	2017	33
2013	24	2018	35
2014	30	2019	19

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 3, demonstra uma crescente produção no número de trabalhos escritos no que tange a ludicidade. Na avaliação de uma década de produção, percebe-se que nos anos de 2017 e 2018 o número foi muito expressivo. Abaixo, expomos quadros 05 e 06 e suas distribuições.

Quadro 4-Estudos pela Grande Área.

Grande Área
Ciências da Saúde
Ciências Exatas e da Terra
Ciências Humanas
Ciências Sociais Aplicadas
Engenharias
Linguísticas, Letras e Arte
Multidisciplinar

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 5- Estudos por Área de Conhecimento.

Grande Área	Grande Área
Antropologia	Letras
Arquitetura e Urbanismo	Linguística
Artes	Literatura Brasileira
Ciências da Computação	Língua Portuguesa
Ciências Ambientais	Medicina
Comunicação	Pediatria
Dança	Música
Desenho Industrial	Outras Sociologias Específicas
Educação	Sociais e Humanidades
Educação em Periferias	Sociologia
Educação Física	Sociologia do Desenvolvimento
Enfermagem	Planejamento Educacional
Engenharia Biomédica	Psicologia
Engenharia Elétrica	Psicologia Cognitiva
Engenharia/ Tecnologia/ Gestão	Psicologia do Desenvolvimento Humano
Ensino	Química
Ensino de Matemática	Química Orgânica
Ensino Aprendizagem	Saúde Coletiva
Geografia	Saúde e Biológicas
História	Teatro
Interdisciplinar	Teologia

Fonte: Dados da pesquisa.

Os quadros 4 e 5, mostram as grandes áreas e as áreas de conhecimento que mais sobressaíram na pesquisa. Os estudos na área de Ciências Humanas possuem um número expressivo de trabalhos (sendo mais de 150 estudos), demonstrando uma predominância entre estudiosos, inclusive da educação. Os outros estudos mais próximos de uma relevância numérica são das áreas multidisciplinares e de Linguísticas, Letras e Artes que são voltados para a realização de estudos mais subjetivos. Portanto, percebemos que a ludicidade vem sendo discutidas nas dissertações e tese no viés da subjetividade.

Quanto à área de conhecimento, Educação apresenta uma quantidade relevante das pesquisas (quase 200 estudos). Também é perceptível que as áreas de ensino e sociologia são as que mais aparecem. Se considerarmos as áreas mais voltadas para humanidades teremos a maioria dos estudos. Desse modo, os estudos sobre a ludicidade

vêm ultrapassando áreas e sendo apenas estudadas. Em Portugal, Maria Conceição Lopes (2004, 2014) vem realizando estes estudos no âmbito da área de comunicação. Apresentamos o quadro 07, a seguir.

Quadro 6-Estudos por Programa de Pós-Graduação.

Grande Área	Total
Educação	218
Educação (Currículo)	
Educação (Psicologia da Educação)	
Educação - Campus Catalão	
Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais	
Educação Ambiental	
Educação e Contemporaneidade	
Educação em Ciências e Matemática	
Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFSM - FURG)	
Educação Escolar	
Educação para a Ciência	
Educação, arte e História da Cultura	
Educação, Cultura e Comunicação	
Educação, Linguagem e Tecnologias	
Educação Contemporânea	
Educação Matemática	
Educação Física	
Educação Física UEL-UEM	
Educação Física e Esporte	
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	18
Programa de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar	
Psicologia (Psicologia Clínica)	24
Ensino das Ciências	
Ensino de Ciências e Matemática	
Ensino de Ciências (modalidades física, química e biologia)	
Ensino de Ciências e Educação Matemática	
Ensino de Ciências e Matemática	
Ensino de Matemática	
Ensino e História de Ciências da Terra	
Ensino e Processos Formativos	
Ensino em Biociências e Saúde	
Ensino na Educação Básica	
Ensino, Filosofia e História das Ciências	
Ensino	
Ensino de Ciências	
Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade	
Ensino e História das Ciências e da Matemática	

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme exposto no quadro 6, o sobressalto dos Programas da área de Educação em relação às outras áreas, mostra onde a produção sobre ludicidade vem sendo destacada. Essa ênfase também colabora para pensarmos a ludicidade nos processos educacionais, seja como prática, recurso ou fenômeno formativo e como estes vem sendo ascendentes. Os estudos sobre a ludicidade como inteireza do sujeito (LUCKESI, 2000, 2014), nasce no âmbito da educação e, como percebemos, ainda permanece nela, crescendo e se expandindo.

Dentre os trabalhos analisados constatamos que estes estudos se baseiam, principalmente, em autores como Sarmiento, Kramer, Vygotsky, D'Ávila, Caillois, Corsaro, Huizinga, Brougère, Luckesi, Kishimoto. Todos esses autores citados remetem a ludicidade de alguma forma. Dentre os autores citados, destaca-se os 4 últimos, sendo referenciados na grande maioria das produções escritas. Assim, pudemos contabilizá-los, chegando ao seguinte resultado: Huizinga (41%), Kishimoto (44%), Brougère (37%) e Luckesi (24%).

Mediante a pesquisa, foi possível realizar um mapeamento das produções acadêmicas escritas no país. Verificou-se que a grande maioria dos estados brasileiros possuem Universidades que produzem trabalhos a partir da Ludicidade: Alagoas, Amazonas; Bahia; Brasília; Ceará; Espírito Santo; Goiás, Maranhão; Mato Grosso; Mato Grosso do Sul; Minas Gerais; Pará; Paraná; Pernambuco; Piauí; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul; Rondônia; Santa Catarina; São Paulo; Sergipe. Dentre os estados citados, a Bahia produz 26% dos estudos sobre o tema; Rio Grande do Sul produz 28% e São Paulo produz 41%. Este último detém a grande produção acadêmica no que se refere ao descritor ludicidade.

Percebemos que vem a tradição de citar os precursores dos estudos sobre ludicidade permanece, mas é necessário também, conhecermos outros estudos sobre o tema, principalmente, aqueles que parte desses autores citados e os atualizam, os complementam com pesquisas mais atuais.

Ainda, constata-se através dos dados que o Nordeste é uma região bem representada desses estudos. De um total de 9 estados, 7 são citados. Mas percebemos que o crescimento nos estudos do tema ainda não abrangeu alguns estados, estando a maioria das dissertações e teses concentrados em alguns estados. Dentre as instituições que mais produz sobre o tema está a Universidade Federal da Bahia (21 estudos), Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (15 estudos) e a Universidade de Brasília (14 estudos).

3.2.2 Formação docente e Ludicidade

A partir do conhecimento sobre a distribuição desses trabalhos no âmbito dos anos, das áreas e programas, passamos agora para conhecermos os temas recolhidos através da leitura dos resumos, conforme exposto no quadro 08.

Quadro 7- Temas recolhidos através da leitura dos resumos.

Ensino de Química	Centro de atenção psicossocial infantil
Matemática (13)	Classe hospitalar
Tecnologias digitais	Crianças hospitalizadas
Robótica educacional	Brinquedoteca hospitalar
Games	Ensino de Ciências
Jogos eletrônicos / digitais	Ensino de Geografia
Internet	Formação de professor (24)
Espaço hospitalar	Prática Pedagógica (10)
Jogos (20)	Recreio
Inclusão (5)	Brincadeira-Brincar (10)
Educação Infantil (12)	

Fonte: Dados da pesquisa.

Neste quadro demonstrativo, verifica-se uma grande representatividade de trabalhos no que tange a formação de professores, seja inicial ou continuada, percebe-se que a utilização da ludicidade nesse processo se faz presente nas pesquisas tanto de mestrado, quanto de doutorado. A matemática também traz uma representação nos trabalhos, sendo uma área do conhecimento, onde a ludicidade potencializa a aprendizagem, utilizando-se de elementos lúdicos.

Dessa forma, a ludicidade vem sendo “tomada” nos estudos como recursos didáticos e dessa forma, como instrumento a ser utilizado na prática docente. Ainda, como elemento da prática pedagógica e componente da didática, pois se ensina a partir/com a ludicidade.

Apesar da ludicidade não ser exclusivamente para a educação infantil, é nesse nível de ensino que ele sobressai, apesar de já vir sendo inserido em outros níveis e modalidades de ensino.

Há um discurso de que as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em hospitais sejam lúdicas, por isso, aparece sobremaneira nos temas em estudo. Pensa-se: já que vai ser apresentada ao público hospitalar e/ou se fazer presente naquele ambiente tão carregado de “expectativa” que seja com esperança, com ludicidade.

Mas, é a formação de professores que nos deixa alerta pela sua evidência e possibilidade de diálogo com esta pesquisa. Assim, a formação docente é um tema bastante difundido, ao mesmo tempo em que é carente de debates pelas suas constantes mudanças na legislação e necessidades de mudanças para atender as demandas da contemporaneidade.

Imbernón (2011a) chama atenção que a formação docente precisa formar para a mudança e a incerteza. Nessa perspectiva, a ludicidade precisa continuar sendo discutida na perspectiva da formação docente (como fenômeno formativo, por exemplo) e sendo elemento contributivo da/na formação de professores. Sobre isso, Pereira (2019), Leal e D'Ávila (2013), nos chamam atenção. A ludicidade, nesse viés, deve buscar sensibilizar o sujeito em formação e ser provocadora de mudanças, pois é um processo relacional. Deve ser formativo, na perspectiva de despertar sensibilidade dos professores, conforme ressaltado por Leal e D'Ávila (2013). Assim:

[...] nesse sentido e pensando a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo (LEAL; D'ÁVILA, 2013, p. 51).

Em pesquisa recente, Abreu e D'Ávila (2018) apresentaram uma síntese do conhecimento produzido sobre o tema da ludicidade, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no estado da Bahia, de 2006 a 2016. O recorte temporal delas é de um período recente e se restringem aos Programas específicos de Educação do estado da Bahia. Elas constataram que as discussões se evidenciam em torno da temática “O lúdico, o jogo, a brincadeira, formação de professores e práticas pedagógicas”, sendo 43,24% das dissertações e teses.

Os resultados aqui postos coadunam com o da pesquisa acima citada e ressalta a demanda que a área de formação de professores vem tendo em relação aos estudos da ludicidade. Ressaltamos que formar para construção e mobilização de saberes lúdicos (sensíveis) deve ser uma necessidade do ser humano.

Desta maneira, a pesquisa realizada se torna pertinente pelo fato de efetuar um mapeamento sobre as produções acadêmicas escritas nas universidades brasileiras a partir do termo ludicidade. Identificou-se que o objeto de estudo aqui investigado e o levantamento das teses e dissertações se fazem necessário, para entendermos qual a discussão realizada sobre o termo ludicidade. Verificou-se que em uma década de 2010 a 2019, que a ludicidade vem perpassando por todas as vertentes e áreas, seja no ensino da física, química ou matemática, que são ciências exatas, como nos processos terapêuticos em hospitais, espaços não escolares, no uso do computador e internet, entre outros. Assim, pode-se comprovar também uma grande produção acadêmica no que diz respeito à formação de professor e a prática pedagógica no contexto escolar.

O levantamento efetivado embora tenha um número relevante de trabalhos na área de formação docente, não foi encontrado nenhum que aborde a ludicidade como processo metodológico na prática docente. Assim, compreendemos que esse tema aborda um ineditismo, que pode e deve ser trabalhado e explorado na prática cotidiana do professor na sala de aula. No entanto, por conta da Pandemia do Novo Coronavírus, que se iniciou em março de 2020 e ainda se faz presente no mundo inteiro, não foi possível dar continuidade a pesquisa sobre a ludicidade como processo metodológico, pela impossibilidade de realizar a observação do contexto escolar, sendo que as escolas por medidas de saúde pública tiveram que permanecerem fechadas. Sendo assim, esse tema foi postergado para ser pesquisado num possível doutoramento.

3.3 Diálogos epistemológicos sobre a ludicidade

As várias discussões na atualidade sobre a ludicidade vem assumindo um posicionamento que sai do imaginário social, associando-a apenas a ação do brincar. A ludicidade assume um desenho mais abrangente e que permeia não só o período infantil, mas todas as etapas da vida humana. Ao longo do capítulo, a ludicidade será tratada e assumida como um processo complexo e que atua na integralidade dos seres, sendo concebida como o ponto central para que o indivíduo consiga transitar em um processo individual, social e de aprendizagens. No contexto teórico/epistemológico serão adotadas as discussões a partir das obras de Cipriano Luckesi e Conceição Lopes sobre o tema.

A ludicidade se traduz em um estado relacionado ao desenvolvimento humano que perspectiva o indivíduo como um ser plural na sua constituição formativa através da

confluência de fatores que permeiam sua condição social, assim como na sua singularidade que o concebe como sujeito composto por uma subjetividade. Segundo Luckesi (2014, p. 18), “ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas, nem sempre ela provém do entretenimento ou das ‘brincadeiras’, pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem”. Para conceituar o fenômeno da ludicidade, Luckesi parte da experiência lúdica como uma experiência interna do sujeito que a vivencia.

Ao emergir nos processos lúdicos, o sujeito transita em um estado de plenitude, se entregando por completo a ação vivenciada, se utilizando de uma conexão integral com o corpo e a mente, fazendo com que não haja divisão. A ludicidade defendida por Luckesi apresenta uma complexidade para o sujeito que a vivencia, pois a entrega é total no momento da ação lúdica. Para o autor, a ludicidade “é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior” (LUCKESI, 2002, p. 03). Nessa perspectiva, é apontada a importância das relações do sujeito com o meio, através das quais o indivíduo vai agregando elementos no seu fazer social. A ludicidade é manifestada através das brincadeiras, dos jogos, das artes, da cultura, das interações sociais e de ações que traga bem-estar.

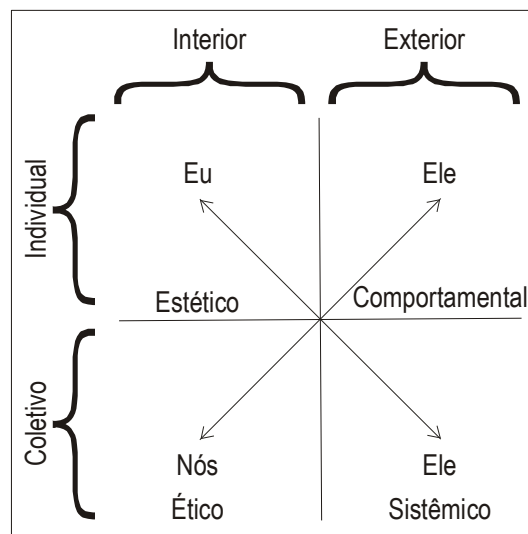
Nesse sentido, a concepção de Lopes se aproxima de Luckesi, pois apresenta que “a ludicidade em cada pessoa, individualmente considerada, manifesta-se a partir do desejo de interagir, neste registro humano, e é entendido enquanto manifestação espontânea de uma motivação autointrínseca ou de resposta a uma motivação extrínseca à pessoa” (LOPES, 2015, p. 149). Para a autora, a essência da ludicidade situa-se mais no conjunto de processos dinâmicos inter-relacionais e interacionais e, menos, nos efeitos finais dos mesmos.

Segundo Luckesi (2002), ainda que as vivências e experiências sejam partilhadas de maneira coletiva, a sensação do que é experienciado é de cada um, pois:

mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância quem sente é o sujeito (LUCKESI, 2002, p. 06).

A coletividade sem dúvida faz parte da essência humana, ocorrendo a partir das trocas, das relações, das manifestações culturais e de uma imersão intensa na sociedade. No entanto, ao se tratar da ludicidade, a experiência é subjetiva e interna ao sujeito. Luckesi (2002) se utiliza dos estudos de Ken Wilber, sobre as dimensões do desenvolvimento humano, para expor e comprovar a vertente da ludicidade como uma ação individual e subjetiva dos indivíduos.

Figura 1-Os Quadrantes e suas Dimensões.



Fonte: Luckesi (2002, p. 04).

Segundo Luckesi (2002), quando Wilber apresenta a figura dos quatro quadrantes, demonstra que cada ser humano, em suas experiências, vivencia quatro dimensões que são: 1. individual/interior, 2. individual/exterior, 3. coletiva/interior, 4. coletiva/exterior. Percebemos que nesta abordagem há uma dualidade tanto do ser individual, quanto do ser coletivo. Luckesi apresenta que uma experiência integral do ser humano é aquela que o realiza em suas quatro dimensões. Estas, por sua vez, podem ser interna ou externa, coletiva ou individual, mas todas necessitam de uma vivência da estética e da espiritualidade. Luckesi ainda aborda que esse sujeito constituinte dessa relação possui uma constituição bio-psicológica, de um lado, e dos sistemas sociais e históricos de relações, de outro. Assim:

Deste modo, quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do

sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância quem sente é o sujeito (LUCKESI, 2002, p. 06).

O estado de conexão dos sujeitos com a ludicidade permite uma imersão na ação sentida, vivenciada e experienciada, possibilitando aos indivíduos despertar para um estado de bem-estar. A “plenitude da experiência” remetida por Luckesi nos faz ir para além do real, ou seja, a ludicidade é a intermediação do homem com o estado do prazer. Este por sua vez, pode ser coletivo ou individual, pois como seres humanos somos seres coletivos, múltiplos e plurais.

Segundo Lopes (2004), a ludicidade requer uma ação. Para tanto, ela necessita dos processos de manifestação lúdica, sendo eles: brincar, jogar, recrear e lazer, construir artefatos lúdicos e de criatividade sejam digitais ou analógicos. Desta forma, “a ludicidade, situa-se, então, mais no conjunto de processos dinâmicos, inter-relacionais e interacionais protagonizados pelos humanos que atribuem aos seus comportamentos uma significação lúdica e, menos, nos efeitos finais dos mesmos” (2004, p.11). Neste processo é atribuída a ludicidade a essência da mediação do homem com o mundo que o circunda. A ludicidade por si só seria apenas uma palavra, para que se estruture enquanto ação, ela precisa ser praticada através das relações estabelecidas entre os homens e entre os homens e o seu meio. Conforme Lopes (2004), a ludicidade é o lugar da ação, onde a intencionalidade lúdica é criada por cada humano independente do local ou dos contextos criados, sendo algo subjetivo e também individual. Ainda para autora,

a essência da ludicidade reside, sobretudo nos processos relacionais e interacionais que os humanos protagonizam entre si e diferentes situações e em diversos patamares de ocorrência dos seus processos de manifestação nomeadamente intra-pessoal, inter-pessoas, intra-grupal, inter-grupal, intra-institucional, inter-institucional e em sociedade e ainda com ou sem brinquedos e jogos/ artefactos lúdicos digitais e analógicos construídos deliberadamente para introduzir a manifestação lúdica (LOPES, 2004, p.06).

A ludicidade precisa dos homens para se materializar, sendo compreendida como fenômeno de natureza consequencial à espécie humana segundo Lopes (2004). O homem não é um ser apenas racional e suas aprendizagens não vêm somente através do intelecto. Nesta abordagem aparece o *Homo Ludens*, conceito desenvolvido por Huizinga (2001), onde o autor expõe que a cultura tem sua origem a partir do fenômeno lúdico. Para o autor, o jogo é anterior a cultura e não se restringe ao ser humano, mas faz parte dos animais em geral. Huizinga faz a correlação do jogo com a ludicidade, sendo os dois conceitos um só. Segundo o autor, “[...] mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido” (HUIZINGA, 2001, p.05). O jogo traz uma função que preenche qualquer sentido ou explicação, sua expressão natural dá conta de explicar a sua ação. Sua existência está presente segundo Huizinga (2001), em todas as expressões humanas. Podemos perceber que os homens têm a sua constituição fundamentada em fatores biopsicossociais, que se agregam as interações produzidas entre o indivíduo e o mundo. Conforme Lopes (2004, p. 50):

a essência da ludicidade situa-se, então, mais no conjunto de processos dinâmicos inter-relacionais e interaccionais protagonizados pelos Humanos que atribuem aos seus comportamentos uma significação lúdica e, menos, nos efeitos finais dos mesmos. Ou seja, a ludicidade distingue-se nas suas três dimensões: condição, manifestação e efeitos. Portanto, ela é mais do que as consequências que ocorrem no processo onde se exprime e é mais, ainda do que natureza dos seus efeitos.

Sendo assim, a autora apresenta o fenômeno da ludicidade como algo multidimensional, pois a mesma seria incompreensível a partir de uma única dimensão. Para tanto, a autora aborda as três dimensões da ludicidade humana, sendo elas:

1ª dimensão- A ludicidade é uma condição humana- *Homo Ludens*- constituída pelo ser que nela mora e que é anterior a qualquer uma das suas diversas manifestações; 2ª dimensão- A(s) manifestação (ões)- 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 artefatos lúdicos, vulgo brinquedos. Esta dimensão de análise coloca em evidência a natureza do processo da manifestação da ludicidade; 3ª dimensão- O(s) efeito(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 (LOPES, 2004, p. 13).

A interconexão entre as três dimensões apresentada por Lopes, remete a ludicidade como um processo que se complementam entre si para sua real efetivação. É condição humana, mas não ocorre de maneira isolada por um fator biológico, e sim, por um fator social, pois parte de maneira dependente para a dimensão manifestação, essa, por sua vez, ocorre a partir das relações dos sujeitos com a cultura e a sociedade que ele está inserido. Por fim, a terceira dimensão se estrutura como o resultado, ou seja, é o constructo final, não de finalização, mas de concretização do processo lúdico.

Lopes (2004, p. 61), aponta que “o processo ludicidade é um processo de aprendizagem e de mudança em contextos situacionais ficcionados que tendem a ser generalizados e apropriada a experiência lúdica a contextos situacionais não lúdicos”. Compreendemos que através das manifestações lúdicas os indivíduos estão em constantes processos de aprendizagens, e o brincar pode ser tomado como exemplo disso. Através dele os indivíduos atuam e se apropriam do mundo social, intervindo nele, auxiliando uma (re) construção. Segundo Lopes (2004, p. 61), “[...] enquanto brincam, os Humanos estabelecem acordos e enunciam desacordos”. Vão experimentando sensações e conflitos, existindo um compromisso pelo envolvimento da ação. Ainda para autora, a ludicidade promove a convivialidade inter-Humana, onde todos que dela participa assume um princípio orientador da situação lúdica. Neste processo, as interações acontecem de maneira viva e dinâmica. É nesta convivialidade, nem sempre fácil de manter, que os Humanos aprendem também a aprender a ser e a conviver com as diferenças comuns (LOPES, 2004).

Levando-se em consideração os aspectos mencionados, a ludicidade toma corpo a partir de uma complexidade fundamentada no bem-estar e na singularidade vivenciada por cada um, mas também a partir de uma coletividade. Um ato ou uma ação lúdica requer disponibilidade emocional, afetiva e social dos sujeitos, ou seja, para que algo seja considerado lúdico, é necessário como diz Luckesi (2004), à imersão do indivíduo, numa entrega total. É importante compreender a concepção de ludicidade como uma ação que não se resume ao belo, ao estereótipo ou a estética, mas na imersão que cada um pode se permitir.

3.4 Cultura lúdica e o brincar

Os sujeitos vão se constituindo entre os saberes e os fazeres que demandam deles uma relação com o conhecimento, seja ele científico, popular, acadêmico ou aquele vivenciado entre o homem e o ambiente. Os saberes são construídos a partir das vivências e experiências dos indivíduos com o mundo. Ele pode ser o resultado das produções intelectuais que se constrói através da inserção dos sujeitos nas instituições de educação, desde a primeira infância, se estendendo por toda a sua vida. No entanto, o saber não é só uma construção sistematizada, ele também pode advir de uma prática do homem com as tradições, a cultura, a arte, as crenças e os valores concebidos ao longo da vida.

Os fazeres, por sua vez, é a efetivação dos saberes, ou seja, é colocar em prática aquilo que é aprendido e apreendido ao longo da vida dos sujeitos. Sendo assim, ao logo deste escrito será estabelecido um diálogo entre a ludicidade e as dimensões destes saberes e fazeres para constituição humana. De que maneira os sujeitos podem se expressar em um contexto social que privilegia a racionalidade, a divisão cartesiana do indivíduo e o conhecimento veloz, fluído e dinâmico? Durante a infância inicia-se o processo de socialização e iteração com a cultura.

Parafraseando Manoel de Barros, nosso quintal é maior que o mundo, pois nele cabem todas as coisas, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos com certeza fazem parte deste imenso quintal. Quantas vivências lúdicas construímos ou vivenciamos neste período? Seria quase impossível lembrarmos de todas, mas, com certeza, as mais significativas estão guardadas em nossa memória afetiva. Durante todas as fases da vida, a ludicidade se faz presente. Na infância, ela pode ser manifestada através das brincadeiras, dos jogos ou dos brinquedos. Na fase adulta as vivências lúdicas passam a configurar-se a partir de outras ações, através das artes, das trocas sociais e culturais, da comunidade, do trabalho, do lazer, das brincadeiras, dos jogos, entre outros. Ocorrem mudanças nas ações sobre como a ludicidade se apresenta em cada etapa da fase humana, mas ela nunca deixa de existir, isso é, se o sujeito permitir sua manifestação, através de condições sociais e interação com os elementos culturais.

Desta maneira, a ludicidade é entendida como algo singular, não sendo uma ação igual a todos os sujeitos, mas advindo, das vivências e experiências dos indivíduos consigo mesmo, com o mundo e com outros. Conforme Luckesi (2014), a ludicidade possibilita o estado de ludicidade de maneira singular, cada sujeito a vivencia da sua

maneira. Segundo Lopes (2014, p. 26), “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”. Neste contexto, a ludicidade se aproxima do saber sensível, aquele ao qual o corpo é o instrumento da sua efetivação.

Para Duarte Júnior (2000), o saber sensível diz respeito à sabedoria exercida pelo corpo, se manifestando em situações variadas em um contexto social. O saber reside em uma confluência entre o corpo e a mente. Duarte Júnior (2000, p. 133), “referencia também o parentesco consanguíneo do saber com o sabor: saber implica em saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós (ou seja, trazê-los ao corpo, para que dele passem a fazer parte)”. Sendo assim, o lúdico amplia o repertório dos indivíduos em vivenciar o meio ambiente que está inserido. Através das artes, das brincadeiras, dos jogos, do lazer e recreação, das criações e das relações culturais, o homem segue vivendo um estado de plenitude subjetiva de bem-estar.

A brincadeira é uma ação que eleva os indivíduos a uma imersão na cultura que fazem parte. Na música *O Maluquinho*, Milton Nascimento traz a brincadeira bente-altas que faz parte da cultura do Estado de Minas Gerais, existe em outras regiões do país, mas com outras variações. “Vida de moleque é vida boa. Vida de menino é maluquinha. É bente-altas, rouba bandeira. Tudo que é bom é brincadeira⁹ [...]” (NASCIMENTO, 1996). No município de Brejões, localizado no Vale do Jiquiriçá-Bahia, existe uma brincadeira popular chamada cuscuz¹⁰, também característica dessa região. As duas brincadeiras citadas trazem a percepção de que a brincadeira é produzida e experienciada mediante a cultura onde o sujeito transita, incorporando elementos tradicionais, a linguagem e as relações que são estabelecidas.

Logo, a partir do brincar o sujeito estabelece relações sociais e incorpora elementos da comunicação, linguagem, símbolos e cultura. Este brincar é livre, sem a mediação do adulto, onde as crianças constroem suas regras, ao mesmo passo que interage com a cultura. Aqui tomamos como base explicativa para o brincar livre ou brincar social espontâneo (BSE) de Lopes (2017, p. 11), pois “no brincar social espontâneo alegrias e tristezas, concordâncias e discordâncias, tudo faz parte do

⁹ Para jogar Bente-altas é preciso pegar uma tábua pequena de madeira e parti-la em três pedaços. Depois, amarram-se os pedaços com arame para fazer uma casinha. Cada dupla de jogadores tem que ter sua própria casinha. Um deles tem que acertar a bola com a mão para tentar derrubar a casinha.

¹⁰ Para brincar de Cuscuz é preciso fazer o formato de um cuscuz com lama. Cada participante vai tirando um pedaço, quem for o último a tirar o pedaço do cuscuz, leva palmada. Logo, é necessário sair correndo.

processo de coparticipação e co-criação das regras que regulam a interação”. A liberdade nas decisões e nas relações construídas não segue um padrão, uma ordem, simplesmente vão acontecendo durante a brincadeira, onde são os brincantes responsáveis pela sua construção. Ainda para autora,

A regra pré-existente no BSE é de sentido ético e traduz-se num compromisso regido por dois princípios que cada uma das pessoas que pretende brincar, explicita ou implicitamente afirma: assim eu me vejo, assim eu quero que tu me vejas. É com este pacto inicial que os potenciais brincantes estabelecem a definição da situação a partir da qual se desenvolve a brincadeira. A confiança mútua, a reciprocidade na entrega fica desenhada. Não importa ganhar, nem perder, o importante é brincar, é estar junto, na alegria, na tristeza e nas contrariedades compartilhadas vivenciadas no fluxo criativo dos brincantes que, apesar de contrariados, decidem continuar a brincar juntos e a construir realidades que descobrem e ensaiam nos seus mundos de vida (LOPES, 2017, p. 11-12).

Assim, o brincar livre ou brincar social espontâneo possui na sua trajetória a ludicidade. As relações estabelecidas no momento da brincadeira promovem uma (re) construção de saberes sociais, relacionais, afetivos, emotivos e cognitivos. Sem propósitos construídos a longo prazo, o brincar é algo presente, onde os sujeitos que o vivenciam estabelecem conexões com a realidade que se apresenta. Conforme argumenta Lopes (2017, p. 12):

A autenticidade da experivivência do brincar social espontâneo, a potencialidade da descoberta da condição de Ser humano, a possibilidade de as manifestar, concretizar em ação, atitude e aquisição de competências, dar sentido à comunicação, ludicidade, cidadania e literacia¹¹ que nos humaniza.

A brincadeira cadencia o indivíduo a um processo de relações que não espera vitórias, acertos ou erros. O brincar parte de uma ação concreta para um movimento simbólico, aos quais os sujeitos estão em constantes trocas verbais, corporais, cognitivas e sociais. A ação da brincadeira traz a todo o momento uma seriedade e um compromisso para quem a executa.

¹¹Partilha da mesma condição ontológica de ser do humano, pertencendo ao estado natural do humano, manifestando-se na revelação do mundo, através da oralidade criadora de factos e estruturante da experiência individual e coletiva (HAVELOCK, 1988).

Conforme Kishimoto (2017) a brincadeira tradicional infantil é filiada ao folclore, sendo uma expressão popular e marcada pela oralidade. A mesma guarda a produção espiritual de um povo e de um determinado período histórico, sofrendo mutações e influências. Ainda para autora, “por ser elemento folclórico as brincadeiras tradicionais assumem características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade” (KISHIMOTO, 2017, p. 38). As brincadeiras tradicionais vão sendo incorporadas através da relação que as crianças estabelecem com a cultura, sendo recriada e reinventada ao longo dos tempos. Para Kishimoto (2017, p. 38-39), “enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar”. Acreditamos que a brincadeira tem extrema importância na constituição humana. Sendo sinônimo da fase infantil, ela é responsável em promover a interação das crianças na cultura e na sociedade, assim como intermediar o mundo para os sujeitos. Quando a autora cita, perpetuar a cultura infantil, acreditamos que por toda a existência humana, independente dos tempos, dos espaços ou das diferenças culturais, brincar será sempre a representação da infância.

O jogo adotado aqui nesta discussão será apresentado como um potencializador dos saberes. Concebido como uma atividade cultural, o jogo está inserido desde a tenra idade. Junto com a mãe, a criança estabelece um jogo, aprendendo o aspecto lúdico das trocas estabelecidas com o corpo materno. Brougère (1998) toma o jogo como uma atividade cultural considerando a presença de uma cultura na definição do que seria jogo. Ainda para ele, o jogo antes de ser uma criação cultural, seria um produto da cultura. Para Brougère (1998, p. 107), “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”. Quando jogamos, aprendemos antes a entender o jogo e suas regras, isso acontece de maneira ensinada pelos pares, supondo uma relação interativa, pois como sugere Brougère (1998), é preciso aprender sobre os números, antes de jogar com eles.

Desta forma, podemos inferir que jogar exige uma aprendizagem dos elementos que permeiam a ação de jogar, ou seja, se faz necessário antes aprender e imergir nesta cultura lúdica. Conforme Brougère (1998, p. 107) “a ideia que gostaríamos de propor e tratar a título de hipótese é a existência de uma cultura lúdica, conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo”. O jogo acontece como componente enriquecedor da cultura, fazendo parte dela, sendo um dos componentes da cultura lúdica, concedendo subsídios para que os sujeitos

percebam e interpretem como jogo o que lhe é apresentado pela cultura. É perceptível que uma criança consegue fazer a distinção do que é brincadeira e não brincadeira, do que é jogo e não jogo, ela traz um repertório e referências que são aprendidas no seu cotidiano e na sua imersão durante a ação do brincar. Para Brougère (1998, p. 108):

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo.

Ao abordar a cultura lúdica, tem-se uma amplificação do que se pensa como jogos, ação composta em cima de regras, amplia-se para uma contextualização como brincadeiras simbólicas e de ficção. Ainda para o autor, “a cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais” (1998, p. 108). O repertório adotado na cultura lúdica diz da imersão dos sujeitos aos espaços, ambientes, grupos sociais e culturais, a qual ele está inserido. A faixa etária de cada indivíduo vai potencializando tanto a construção, quanto o aprimoramento desta cultura lúdica.

Sendo assim, todas as vivências e experiências pautadas nessa cultura lúdica discutida, vai potencializando a construção de saberes que se aprimoram ao longo da vida. As exigências do mundo contemporâneo, científico, global e tecnológico vão exigindo muito mais dos homens e das mulheres criatividade, proatividade, interpretação de mundo imaginação para a resolução de problemas. É a partir das relações lúdicas¹² que os indivíduos vão se conectando com o mundo social e na fase adulta já está criado e consolidado um repertório que é armazenado na memória, nas emoções e na cognição, sendo acessado todas as vezes que for preciso.

3.5 Um diálogo lúdico entre a formação docente e as práticas lúdicas utilizadas em sala de aula

¹²Chamo de relações lúdicas o que o sujeito estabelece numa troca que se constrói a partir do que lhe proporciona bem-estar. Nesse contexto entra as artes, a música, as brincadeiras tradicionais, os brinquedos, os jogos, as histórias literárias e as histórias orais e populares, o folclore e as cantigas, entre outras.

Somos a soma de tudo na nossa existência. As experiências vividas, os saberes, o que aprendemos, as dores, alegrias, saudades, as narrativas, o tempo passado e presente, as tradições aprendidas, a cultura, enfim. Somos as trajetórias percorridas ao longo da nossa vida. Conforme Djavan (1984) “só eu sei. As esquinas por que passei. Só eu sei, só eu sei. Sabe lá o que é não ter e ter que ter pra dar. Sabe lá...”. Assim, damos aquilo que temos, o que nos preenche, somos sujeitos das nossas incompletudes. Cada sujeito é único na sua individualidade e plural na sua coletividade. O professor não é diferente, como sujeito vai se fazendo, pois antes de ser um profissional, se constitui como pessoa.

O processo formativo docente vai se constituindo por tempos basilares, pois o professor vivencia etapas importantes até o seu fazer na sala de aula e nos dias subsequentes. Desde a sua infância, as relações estabelecidas com a família, com a comunidade, as afetividades construídas, as emoções e os sentimentos vivenciados, os parceiros de brincadeiras, as brincadeiras brincadas e os brinquedos adquiridos são responsáveis por criar as tecituras lúdicas¹³, extremamente importantes na constituição dos sujeitos. A autobiografia docente é, portanto, a composição de tudo o que professor traz na sua trajetória de vida, influenciando diretamente na da sala de aula. Segundo Ferreira (2015, p. 104),

a narrativa em pesquisa (auto) biográfica possibilita o contato com a memória, a lembrança e a história; permite que o sentido da história de vida narrada venha à tona; que o passado, o presente e o futuro se correspondam. Ela envolve interpretação e descrição e permite a releitura da experiência vivida. A narrativa permite que cada sujeito se biografue de modo diferente, pois cada indivíduo é um sujeito singular-plural.

Assim, a formação docente adquire uma nova configuração, os professores saem da condição de sujeitos passivos que só ouvem e concordam, para uma formação em movimento, onde eles são sujeitos da sua própria formação. Podemos imaginar essa formação como um círculo, que apresenta o sentido de expansão e movimento, trazendo a sensação de continuidade. Ainda para autora, “as narrativas de formação permitem que o sujeito fale de sua experiência de vida e reflita sobre ela, possibilitando a aquisição

¹³Tecitura lúdica é a reunião dos elementos psicológicos, emocionais, afetivos, relacionais e cognitivo que se entrelaçam entre si, construído a partir das experiências e vivências dos indivíduos criando subsídios de prazer no ser humano.

de conhecimentos e a formação” (2015, p. 104-105). Refletir sobre a prática desenvolvida, faz com que nos coloquemos como sujeitos da nossa própria formação, contribuindo na recriação do fazer.

Neste contexto, a ludicidade trazida como construção da docência nos processos formativos, contribui na (re) construção dos aspectos sensíveis, criativos e científicos do professor, que para Guimarães e Ferreira (2020), abre campo para se pensar a formação docente pautada nos processos lúdicos. As diversas linguagens artísticas e estéticas possuem uma conexão muito forte com o ser humano. Em relação aos professores, compreendemos que muitas vezes essas linguagens são tolhidas durante o processo formativo e as práticas em sala de aula, encontrando-se represadas ou adormecidas. Diante disso, Ferreira (2015, p. 106), nos apresenta que:

Nesse âmbito, formar um professor deve ser mais que cumprir um currículo e um programa, é investir num profissional com condições de desenvolver suas atividades laborais com competência. Essa formação envolve também a autoformação e nela as práticas lúdicas se envolvem e se interagem. Assim, aprendemos com as vivências e experiências que interferem tanto na vida pessoal quanto profissional.

Um processo formativo que tem como fio condutor o professor na sua essência como indivíduo, valorizando a sua trajetória de vida, ouvindo as suas narrativas e potencializando seus saberes, com certeza tende a trazer uma nova concepção sobre o que é educar. Os tempos formativos pautados na escuta sensível, nas várias linguagens e nos processos lúdicos pode possibilitar a construção de práticas inovadoras na sala de aula, assim como a mediação dos processos de ensino e aprendizagem, visando à formação integral dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Guimarães e Ferreira (2020), os saberes didáticos e plurais que o professor, como sujeito sócio-histórico, vai construindo ao longo da sua trajetória, compõe o processo formativo. Portanto, uma formação pautada nessa perspectiva pode reverberar em transformações da prática em sala de aula. Ferreira (2020), fala que a formação de professores deve ocupar um papel/responsabilidade, ou seja, ensinar exige do docente posicionamento quanto a sua atuação, utilizando diferentes linguagens, como as artes, os jogos e as brincadeiras. A autora também referencia a utilização das variadas dimensões como a física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial, sugerindo que a partir desse trabalho, podemos pressupor uma

formação potencialmente lúdica, pois como subjetividade, as significações são individuais.

Segundo Guimarães e Ferreira (2020, p. 173), “as linguagens artísticas, assim como as narrativas das experiências de vida e as vivências profissionais docentes, podem ser tomadas como técnica ludo-pedagógica nos encontros formativos”. A formação perspectiva trazer não só aspectos teóricos, mas também atuar na prática, na mobilização das emoções, da sensibilidade, e nas aprendizagens para além da técnica.

As linguagens artísticas e estéticas, na nossa sociedade, tem espaço em um processo formativo docente? Isso é sério ou é passatempo? A arte, o corpo, o jogar, o brincar, a música, a dança, entre outras, podem estar presentes como tempo formativo para professores? É a partir das expressões e linguagens artísticas e estéticas que a ludicidade toma “corpo” na vida dos adultos. A arte atua como ressignificadora dos percursos traçados ao longo da nossa formação não só como profissionais, mas também como pessoas. Ela deve habitar os cotidianos de cada um para que dela se extraia o melhor, a expressão e a ressignificação do que somos. Neste contexto, a arte está intrínseca a ludicidade que, conforme Lopes (2015) está última é tida como um fenômeno de natureza consequencial a espécie humana, indicando uma qualidade e um estado, não apenas característicos da infância, mas partilhados por todas as faixas etárias, gêneros, línguas, culturas e sociedades.

A ludicidade, muitas vezes, no contexto escolar é referenciada como passatempo, bonificação por bom comportamento, lazer, recreação ou culminância de datas comemorativas. Brincar e jogar, quase sempre são concebidos como recursos pedagógicos, ou como algo que não é sério! Diante disso, Lopes (2014, p. 27), fala que, “a teoria da ludicidade contrapõe-se à clássica visão que se define por oposição trabalho versus divertimento e entretenimento [...]”. Ainda existe uma visão generalizada da ludicidade na sua função utilitária e funcional. O trabalho laboral pode ser concebido como lúdico, a depender da relação que o sujeito estabelece nele, trazendo um estado de plenitude e inteireza.

Promover atividades potencialmente lúdicas em sala de aula é concebê-las como ações interventivas na maneira de pensar e agir sobre a realidade aparente modificando-as. Essa modificação se dá sobre a aprendizagem e o que será compreendido como tal. Para Luckesi (2000), as atividades lúdicas propiciam um estado de consciência livre dos controles do ego, por isso mesmo criativo. Segundo o autor, “educar crianças ludicamente é estar auxiliando-as a viver bem o presente e preparar-se para o futuro.

Educar ludicamente adolescentes e adultos significa estar criando condições de restauração do passado, vivendo bem o presente e construindo o futuro” (2000, p. 09). Entendemos que é promover uma educação voltada para os sujeitos, onde seja idealizado não só os resultados finais, mas o processo, envolvendo a todos plenamente, concebendo os indivíduos como seres em movimento, que interagem com o meio, numa relação de trocas. Uma educação que além dos conteúdos escolares, dialoga com a sociedade, o meio ambiente, as culturas, as artes e a diversidade, ou seja, uma educação que não compartimenta, une o corpo e a mente.

Luckesi (2000, p. 09), aborda que “uma educação lúdica, a nosso ver, é uma orientação adequada para uma prática educativa que esteja atenta a formação de um ser humano ou de um cidadão saudável para si mesmo e para a sua convivência com os outros, seja na vida privada ou pública”. Aulas lúdicas nem sempre terá a brincadeira, o jogo e o brinquedo como norteadores da ação.

Assumimos como aulas lúdicas todo um processo diferenciado, plural, dinâmico e de movimento que transversaliza os conteúdos escolares. Desta maneira, uma aula estruturada na cozinha da escola, junto com a merendeira pode ser lúdica, utilizando-se do saber dela e dos elementos constitutivos do seu fazer. Cabe ao professor compreender que os conteúdos trabalhados dentro ou fora da sala são os mesmos, a diferença está na maneira como são abordados, ou seja, no processo metodológico.

A ludicidade incorporada ao processo formativo dos professores seria mobilizada através das ações que Lopes chama de manifestação. As linguagens artísticas então serviriam para desencadear essa manifestação. Aqui estamos tomando como referencial as artes plásticas e visuais, a música, o teatro (expressão corporal) e as brincadeiras. Essas ações trazidas nos tempos formativos dos professores como vivências contribuiriam para se pensar numa nova concepção do professor como um sujeito em movimento, construtor das suas práticas docentes. As Mandalas Pedagógicas, citada por Ferreira (2019) no processo formativo docente, pode ser exemplificada como técnica lúdica para ser desenvolvida com os professores. Durante seu processo de pesquisadora e docente, ela recorreu ao artefato lúdico, Mandala, adaptando-a para ser utilizada como elemento desencadeador de saberes na formação de professores e alunos. Segundo Ferreira (2019, p. 70):

No contexto do trabalho realizado com as mandalas, estas foram apresentadas como mandalas pedagógicas e uma técnica didático-pedagógica cujo foco é a rede de saberes, ou seja, o diálogo que ela

proporciona entre os vários elementos contidos no círculo, mostrando que a aprendizagem não é linear, mas cíclica, pois se renova, se constrói e é reconstruída constantemente.

Desse modo, os saberes são desencadeados através da simbologia que as mandalas proporcionam. Segundo Ferreira (2019), a técnica ludo-pedagógica utilizando a mandala é uma abordagem ludo-sensível, que proporciona construções individuais e coletivas de saberes. Ainda para autora, “procuramos com essas construções despertar nos/dos alunos a perspectiva estética, a capacidade de criação, resgatando os aspectos lúdicos, muitas vezes, presos em metodologias de ensino nada autônomas e pouco coletiva” (2019, p. 70). Desta forma, esse trabalho promove uma ampliação para além do tradicional, do comum. Ainda, para Ferreira, desenvolver um trabalho formativo através das mandalas, rompe com a reprodução e mecanização dos conteúdos, traz, portanto, um saber muitas vezes adormecido nos sujeitos, o sensível, expondo também a arte e o lúdico.

Assim, a ludicidade pode permear a formação docente como maneira de potencializar um processo de ensino e de aprendizagem que seja transformador para os professores e alunos. É necessário inovar e promover diálogos direto com os professores, mobilizando saberes, entre eles, o sensível e a arte. Propomos incluir a ludicidade como processo metodológico para formação docente, no intuito de promover a ampliação das concepções, das linguagens, das dimensões, da renovação das práticas e por fim, para uma possível transformação no ensino. A formação com a temática da ludicidade pode proporcionar uma ampliação das concepções sobre a ludicidade como algo para além dos jogos, brinquedos, brincadeiras e artefatos lúdicos, e como afirma Ferreira (2020), assumindo seu lugar de cientificidade, rompendo com o tradicionalismo e o conformismo pedagógico.

ARREMATANDO FIOS: ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Entremeando os fios

Mãos e linhas tecem o bordado, enquanto a memória derrama as cores sobre o bastidor. Entre um ponto e outro, entre um nó e seu avesso, o olhar caminha para trás e refaz o que foi vivido, sonhado, sentido e nunca se gasta. Murray (2020, p. 08).

Vivemos num entrelaçar de linhas, ora coloridas, ora cinzentas, bordando as nossas histórias e trajetórias. Sendo e nos tornando melhores do que fomos algum dia. Assim, entremeamos os fios para tecer o capítulo onde apresentamos os resultados e as discussões dos dados produzidos a partir das entrevistas semiestruturada, tendo a colaboração de quatro professoras que com as suas narrativas nos ajudaram a responder o objetivo desta pesquisa: analisar qual (is) a (s) concepção (ões) de ludicidade das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as relações que esta (s) tem com o processo de construção da docência.

Neste percurso de tempos tão difíceis que estamos vivendo¹⁴, onde o medo, as incertezas, a saudade e as dores se fazem presentes, vamos bordando esperança do verbo esperar para que surja um lindo arrebol nos dizendo que amanhã um novo dia se iniciará.

Ao longo desse capítulo, faremos a discussão sobre as trajetórias de vida pessoal-profissional, buscando conhecer as concepções sobre ludicidade e a construção da docência das colaboradoras da pesquisa. Reiteramos que as quatro docentes receberam os nomes fictícios de quatro grandes poetisas para trazer arte e beleza a nossa pesquisa. Elas são aqui referenciadas como: Cora, Clarice, Cecília e Marina, preservando assim, as suas identidades. O capítulo está organizado em seções que dizem respeito às categorias que emergiram durante os dados produzidos, são elas: Memórias Constitutivas, Concepções e Crenças, Práticas Pedagógicas e Formação Potencialmente Lúdica.

¹⁴ Referimo-nos ao enfrentamento da Pandemia da COVID-19.

4.2 Memórias Constitutivas

Essa seção emergiu a partir das narrativas das professoras ao trazer aspectos das trajetórias de vida. Chamamos de Memórias Constitutivas, aquelas que são vivenciadas de maneira individual ou coletiva, tendo acontecimento, fatos e lugares que marcam de maneira afetiva cada indivíduo. Esta categoria é o ponto de partida para nossa análise, pois traz o brincar como grande elemento constituinte das escolhas (de concepção e de profissão) dessas mulheres.

Desta maneira, a partir das trajetórias de vida que envolve o desenvolvimento humano, a infância, a adolescência e a fase adulta, vamos nos construindo sujeitos individuais, sociais e coletivos. Sendo assim, tomamos como ponto de partida para nossa análise as brincadeiras, onde, a partir delas, buscamos analisar de que forma o brincar permeou as vivências das docentes e como auxiliou para construção sobre a concepção de ludicidade trazidas por elas.

4.2.1 Brincadeiras

Das linhas, meninos e meninas fazem seus trapézios, balanços, voam no intervalo da trama, das cores, para lá e para cá, para dentro do poema. Murray (2020, p. 25).

A construção da docência sofre um processo que é tecido através da formação pessoal de cada um. Os aspectos das histórias de vida reveladas pelas professoras nos conferem pistas sobre a sua constituição docente. A trajetória pessoal é marcada por um contexto muito singular, formado a partir da infância, das relações estabelecidas com a família, com as brincadeiras, a afetividade, o acolhimento, as possibilidades de desenvolvimento e acesso à educação. Desse modo, “as nossas trajetórias de vida nos admitem afirmar que é possível aprender com as experiências” (FERREIRA, 2015, p. 111). Aprendemos o tempo todo, numa relação individual, social e coletiva com os objetos, os ambientes e os pares. Aprender nos eleva a um patamar de conhecer e participar de maneira interativa no mundo, experienciando e vivenciando situações diversas.

Nessa perspectiva, as nossas narrativas trazem um contexto de compreensão sobre a nossa constituição individual e coletiva, pois, “[...] dialogar com sua própria biografia possibilita aos professores compreender sua história de vida pessoal e

profissional e ressignificar sua formação e prática, estando constantemente mergulhados num processo formativo” (FERREIRA, 2015, p. 111). A partir das nossas histórias de vida conseguimos interagir na sociedade, isso nos auxilia a nos constituir como seres sociais e comunitários.

A infância é uma das fases do desenvolvimento humano, e ao longo da história vem ganhando visibilidade social, legal, política e científica. Sabemos que nem todas as crianças vivenciam a infância da mesma maneira e com as mesmas oportunidades, existindo as suas diferenciações por questões sociais, políticas, culturais e econômicas. É uma etapa da vida que os indivíduos precisam estar em interação constante com o ambiente que os cercam - os grupos sociais e comunitários e com a cultura, não sendo uma preparação para vida, mas um momento onde as crianças, conseguem aprender o mundo. Conforme Almeida (2015), na contemporaneidade, reconhecemos que a infância se configura como uma construção histórica e social, remetendo a compreensão do papel dos brinquedos e das brincadeiras na sociedade.

A brincadeira é uma ação social e cultural que faz parte do processo de desenvolvimento humano, e na infância toma uma centralidade essencial na interação da criança com o mundo. É através do brincar que as crianças se expressam, se desenvolvem, se relaciona consigo mesma e com o outro, se inserindo no contexto social. Segundo Lopes (2017, p. 09), “as crianças brincando, entre si, comunicam consigo próprias e com os outros, compartilham e revelam o que pensam, como dizem os mundos das suas experiências”. Isso propicia aprendizagens orais, sociais, cognitivas, emocionais e afetivas.

Conforme Almeida (2015), se tratando das brincadeiras infantis não temos como fechar em uma única forma de conceituação. A ação de brincar se corporifica na vida das crianças desde o início da sua existência, o brincar com seu próprio corpo, descobrir os objetos, ganhando autonomia corporal para interagirem com outras crianças ou adultos através das brincadeiras, ou seja, brincando. Para as crianças, a brincadeira configura-se como uma linguagem e uma forma de comunicação. Segundo Guimarães (2020, p. 07):

Brincar é uma força motriz que permeia a vida humana em prol de uma vivência saudável. As brincadeiras, os jogos, os brinquedos e os artefatos lúdicos circundam a infância, provocando sensações de prazer, corroborando com o desenvolvimento integral dos indivíduos. Brincar é uma atividade dotada de enraizamento cultural, sendo uma ação aprendida mediante a incorporação dos sujeitos dentro de uma

cultura específica e cheia de significados. Durante a infância, a comunidade se encarrega pelos ensinamentos e por apresentar as formas, os diálogos, os repertórios, os recursos concretos, a simbolização, as tradições e toda a essência dos brinquedos, jogos e brincadeiras.

Compreendemos que o brincar seria a maneira mais complexa de expressão infantil. Brincando as crianças se envolvem na comunidade, no tempo e no espaço. Nesta fase são criados subsídios emocionais, sociais, relacionais e culturais sobre o mundo e a criança. Concebemos que a infância é uma fase muito importante para a constituição humana, assim a trouxemos como elemento fundante das memórias e trajetórias constitutivas das professoras. Aqui elencamos a brincadeira como elemento desencadeador das memórias, pois entendemos que a brincadeira tem relação com o prazer, a alegria, as aprendizagens, a inserção do mundo social e cultural, pois “a brincadeira faz parte da essência formativa dos indivíduos, auxiliando na constituição humana” (GUIMARÃES, 2020, p. 12). Desse modo, buscando compreender as memórias constitutivas das professoras colaboradoras dessa pesquisa e como as brincadeiras se revelam nelas, convidando-as para falarem sobre a infância. A intenção era que elas trouxessem elementos constituintes desse período que contribuíram para sua trajetória de vida. Sendo assim, as colaboradoras relatam que:

Tenho as melhores lembranças possíveis. Morava numa casa com quintal grande, a minha família é numerosa [...] eu brinquei muito com meus irmãos mais novos. Brincávamos muito no fundo do quintal de casinha, de fazer comida, numa época eu fui cantora de uma banda que a gente criou no fundo do quintal. Eu amava brincar de escola (CLARICE).

Minha infância foi algo muito gostoso, onde a gente brincava muito, com os brinquedos que se tinha. A gente não tinha esses brinquedos comprados. Porque somos cinco irmãos. A gente veio de uma família com muita dificuldade e os brinquedos eram as comidinhas, folha de cacau. Porque a gente ia para a roça. Eram essas brincadeiras, brincadeira de esconde-esconde, de pega-pega, era a questão da comidinha mesmo que a gente tinha. A gente ia reformulando, cortando garrafa pra poder fazer as comidinhas, era brincadeiras de... A gente pegava pneu, pegava um pau e empurrava, era mais essas brincadeiras com que a gente podia criar, a gente ia criando (CORA).

A brincadeira, sem dúvida é um processo relacional com o mundo social. A partir do brincar as crianças vão construindo sua visão do mundo social, incorporando a oralidade e os elementos culturais, enfim, é brincando que a criança vai se demarcando como um sujeito social. Segundo Guimarães (2020, p. 10) “[...] a brincadeira escapa a

qualquer formatação ou enquadramento, sendo superior aos jogos e aos brinquedos, pois a mesma não depende de elementos ou artefatos, mas de criatividade e imaginação, transitando no simbolismo infantil”. Precisamos dar um destaque especial às brincadeiras tradicionais, aquelas que são passadas de geração a geração trazendo uma referenciação comunitária. Assim, nas narrativas de Cora e Clarice, percebemos a relação estabelecida com o brincar livre e tradicional, promovendo as relações entre as aprendizagens, a criatividade e a imaginação.

Para Guimarães (2020, p. 13), “as brincadeiras tradicionais possuem uma marca identitária a partir dos diálogos estabelecidos com os espaços, ambientes e territorialidade onde elas se constituem”. Percebemos no relato de Cora que a expressão brincante independe do brinquedo estruturado¹⁵, a brincadeira é uma ação e requer alguém para colocá-la em prática, especialmente se utilizando da criatividade e imaginação.

Narrando as histórias vividas por cada um, os sujeitos vão refazendo os caminhos e se reencontrando na sua trajetória. Foi perceptível que ao falarem sobre a infância, as professoras trouxeram memórias muito significativas; falaram sobre um tempo que, segundo elas, ficou muito distante, mas ao relatarem elas deram a estas memórias novos sentidos e significados, proporcionando aspectos do desvelamento da constituição como sujeitos sociais e, conseqüentemente, profissionais destas professoras e nos seus modos de ser docente. Assim, o brincar emergiu como elemento marcante das memórias constitutivas das professoras, tendo relação direta com as suas concepções sobre ludicidade que discutiremos mais adiante.

O brincar independe de recursos ou artefatos, perpassa pelo processo da criatividade e imaginação, fazendo parte da essência infantil. Mas também é necessário que, para as crianças brincarem, haja favorecimento por parte dos adultos, através dos espaços, tempos e oportunidades. As professoras relatam a infância marcada pela não valorização do brincar nas suas famílias. Em casa elas tinham que ajudar nos afazeres domésticos ou na roça, e o brincar acontecia na escola. Assim, as professoras narram que:

[...] a gente foi criada em universo de trabalho. Aí vem uma coisa bastante interessante, a gente não tinha muito contato com essa questão das brincadeiras, era uma educação muito tradicional, nós éramos educadas para trabalhar, nós

¹⁵Brinquedos com formatos definidos para um determinado fim. Podem ser confeccionados na indústria ou por artesãos.

trabalhávamos bastante e eu me recordo de um momento que nós só tivemos duas bonecas em casa. Nós brincamos muito pouco, eu às vezes brincava sozinha e nós não tínhamos essa questão dos recursos para as brincadeiras, então a gente inventava, criava, criava os cantinhos, criava os espaços para brincar de qualquer coisa. A gente fazia de brinquedo as panelinhas, então a gente não tinha... A gente não teve... Eu não tive uma infância em que eu possa falar desse espaço de brincadeira. A gente brincou muito pouco, com tudo, na escola aonde eu estudei, uma escola pública que eu tenho muito orgulho de falar, que era pertinho aqui da minha casa, nós tivemos muitas brincadeiras. Nós brincávamos de roda, de esconde-esconde, de peteca, brincávamos de baleado... Então assim, os recreios eram recheados de brincadeiras. Tinha um espaço maravilhoso para as brincadeiras, quando tinha recreação era motivo de festa pra gente. Nós não brincávamos em casa, mas brincava na escola. Os professores das séries iniciais eram professores que proporcionavam momentos maravilhosos de brincadeiras, nós não tínhamos um recreio para não ter esses momentos das brincadeiras. Brincávamos de roda, tinham cantigas maravilhosas... Então, na escola foi uma infância muito gostosa. A brincadeira fazia parte da nossa vida. Não era hoje com esse enfoque no processo de aprendizagem, era um enfoque da diversão, da recreação como era chamada (MARINA).

Ai foi maravilhoso né! [...] Quando eu nasci meus irmãos já eram maiores. Com eles eu não lembro muito das brincadeiras, né? Mas na escola que eu estudei aqui na roça que era multisseriada, aí eu lembro muito. Muitas brincadeiras, era de Capitão, era de cair no poço, era de pega-pega. Em casa eu não me lembro de muita brincadeira! [...] Não me lembro dessa interação de brincadeiras deles comigo nem dos meus irmãos, mas, mesmo assim, também nunca fui de ter brinquedos, né? Não me lembro de ter esses brinquedos, tipo boneca. Não me lembro dessas brincadeiras. Fui incentivada desde muito cedo mais a questão do trabalho, do que da brincadeira... Lembro muito da escola, brincava com meus colegas (CECÍLIA).

O relato de Marina se estrutura a partir de algumas privações no período da infância, principalmente quando ela traz que não teve brinquedos e a questão da sua imersão precoce no trabalho para ajudar em casa. Ela demarca um fato importante sobre o brincar durante o recreio na escola como algo livre, vivenciado como lazer e diversão, sem direcionamento, não possuindo um caráter de instrumento didático-pedagógico (ALMEIDA, 2015). Cecília também apresenta a questão do tempo em casa ser destinado ao trabalho doméstico, principalmente por morar na zona rural. Mas fala da escola como espaço para a brincadeira e a ausência dos brinquedos na sua infância.

Percebemos através dos relatos que o brincar permeou a infância de todas as professoras. No entanto, para algumas, essa ação era algo mais comum e acessível, para outras, o brincar ficava reservado apenas ao período que estavam na escola. Entendemos que o brincar adquire uma relevância na formação dos sujeitos, trazendo elementos da cultura e do meio social, onde os indivíduos estão inseridos. Quando as docentes relatam as brincadeiras do seu tempo de crianças, como esconde-esconde,

peteca, capitão, pega-pega, entre outras, compreendemos a importância da cultura popular viva e aparente a partir das brincadeiras.

Outro ponto relevante é quando Marina relata o brincar como recreação e diversão e não com enfoque pedagógico. A escola trazia o brincar livre como momento de expressão infantil, não pedagogizado. Para Almeida (2015), o princípio da didatização do brincar está muito presente no cotidiano das escolas de Educação Infantil. Atualmente as brincadeiras estão inseridas nas escolas com uma função muito específica, assim como os jogos, servindo como mecanismos pedagógicos, exercendo um uso utilitário, onde seu fim é o processo de aprendizagem.

Compreendemos, portanto, o brincar como uma esfera de conexão do indivíduo com o mundo, atuando na subjetividade, na singularidade e coletividade, proporcionando prazer. No brincar livre, onde os sujeitos escolhem as brincadeiras, o tempo e o espaço, podemos dizer que há um envolvimento pleno.

Assim, recorreremos ao brincar como elemento importante na construção da trajetória de vida das professoras, pois entendemos que a docência se constitui mediante as vivências e experiências sociais. A partir das narrativas, ficou posto que as docentes validam a importância do brincar para as aprendizagens cognitivas e também sociais dos seus alunos. Todas brincaram durante a infância, e em algum momento elas promovem o brincar no contexto das suas aulas, porém, sempre como instrumento para potencializar as aprendizagens.

As professoras relataram que quando crianças vivenciaram o brincar livre na escola, não existindo um adulto para direcionar as brincadeiras que faziam parte do recreio. Brincar estava presente na escola como recreação, apenas no momento do intervalo das “atividades sérias”. Atualmente, o jogo e a brincadeira possuem um papel didatizado na escola, sendo legitimado como instrumento pedagógico. Diante disso, compreendemos que somos as composições de ações culturais, sociais, afetivas, relacionais, entre outras e o brincar permeou o período infantil das professoras, auxiliando na construção das suas trajetórias de vida. Sobre este último, falaremos na próxima seção.

4.2.2 Trajetória de vida

O brincar é fundamental para a existência do homem, estando presente em todas as culturas, permeando todas as fases do desenvolvimento humano, sendo de extrema

importância por intermediar a relação da criança com o mundo social. A partir das brincadeiras estabelecemos trocas e interações com os pares, incorporamos regras sociais, nos relacionamos com a comunidade, elaboramos a oralidade e vamos atribuindo significados ao que vivenciamos. As relações construídas através das brincadeiras são incorporadas a nossa trajetória de vida.

Compreendemos que as trajetórias que percorremos vão se delineando em prol da nossa constituição enquanto pessoa. Eu me constituo sujeito, porque vivo e convivo em um contexto social. Segundo Saviani (1996, p. 147) “o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo¹⁶”.

Os indivíduos seguem um processo de construção de si, a partir das aprendizagens que vem por conta da sua relação com mundo. A ação educativa é primordial, pois é sempre intencional, mesmo que os indivíduos não se deem conta, provocando nos sujeitos sua produção histórica e coletiva. A estruturação dos sujeitos na sociedade depende de um trabalho não material, mas de ordem das ideias, valores, crenças, concepções, costumes, hábitos e referências, produzindo ou formando seres históricos, sociais e culturais. Isto é, essa construção do sujeito com o mundo, não acontece de maneira espontânea, mas mediada. As narrativas já referenciadas pelas professoras possibilitam perspectivar, conhecer aspectos das histórias de vida delas e assim seu caminhar na docência. Assim, através das falas abaixo, podemos verificar:

Olha só, a minha trajetória foi sempre muito difícil como eu já tinha falado. Tinha dificuldade, mas as dificuldades não foi empecilho pra gente se tornar uma pessoa de bem. Meus pais sempre me conduziram, a única coisa que eles diziam era... A única coisa que temos para lhe dar é educação, então honre, honre, honre e honre. E aí, assim, na minha vida com os 12 anos, eu comecei, eu queria ter uma questão de independência, não queria depender de ninguém. Aí eu comecei a vender bijuteria na feira por R\$ 1,00, aquela coisa toda e aí eu fui sempre querendo ajudar a minha família, economicamente, claro. (CORA).

Eu e minha irmã fomos criadas pela minha mãe na ausência de meu pai, ela foi mãe e pai pra gente. Nós crescemos juntas, éramos bastante unidas, ainda somos até hoje. No segundo ano do Ensino Médio eu tive que começar a estudar à noite porque eu tinha que ajudar minha mãe e minha irmã. A gente trabalhava durante o dia e à noite a gente ia para escola. Na verdade, a gente queria estudar de dia, mas não podia, então a gente foi para o curso noturno (MARINA).

¹⁶ Saviani chama de trabalho educativo o ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (1996, p. 147).

As narrativas de Cora e Marina demarcam um tempo sinalizado por elas como tempos difíceis, em que elas não tinham voz nem vez; não podiam fazer escolhas que coadunavam com as suas vontades, mas aquelas que, de certa forma, contribuíam para a sobrevivência. As professoras trazem na sua trajetória de vida a necessidade de trabalhar, a partir de duas perspectivas: ter autonomia ou auxiliar no sustento familiar. Oriundas da classe popular, trabalhar era imperativo para a sobrevivência, fazendo com que fosse uma prioridade, mas percebemos que os estudos não deixaram de ter um lugar bem afirmado na vida das professoras.

A escola nunca foi acessível a todos, no entanto, atualmente, essa disposição de oportunidades e possibilidades para tal se configuram como uma conquista importante para a classe trabalhadora. Isso fica bem demarcado no relato de Marina ao expressar sua necessidade em ir para o noturno para continuar seus estudos. O trabalho também traz o seu caráter ontológico, assumindo o sentido de manutenção material da vida e histórico, como processo de organização e manutenção social. Trazemos também o trabalho como princípio educativo, aquele que se estrutura a partir do pensamento, sendo referenciado através da narrativa abaixo:

Na vida pessoal eu sempre fui muito querida, sempre tive muito apoio da minha família, minha família sempre foi uma família muito de tá junto e me deixaram de certa forma livre para que eu vivesse a minha vida. Me deram muita confiança, talvez por eu não ser do tipo de filha trabalhosa, eu sempre tive essa questão da confiança dos meus pais. Então quando eu comecei a caminhar pra vida, foi justamente quando eu comecei a trabalhar! **Porque aí eu disse: agora eu sou de fato adulta, preciso caminhar com as minhas pernas e foram assim muitas dificuldades** (CLARICE, grifos nossos).

A relação de Clarice com o trabalho se estrutura numa esfera de crescimento pessoal. O trabalho traz maturidade e eleva os sujeitos a condição adulta, contemplando os aspectos físicos, emocional, psicológico e social.

Eu estudei aqui na roça, da Educação Infantil à quarta série. Nunca fui reprovada. Na quinta série eu fui estudar na cidade. A gente ia caminhando daqui pra cidade. Eu lembro que os primeiros anos que eu fui fazer o Ensino Fundamental II, foi caminhando pra chegar à escola. Estudava na cidade, eu lembro dos primeiros dias nessa escola da cidade, eu ficava um pouco com vergonha porque meu pai não comprava calça. Aqui na roça a gente ia estudar com qualquer roupa, qualquer chinelo e tal. Eu lembro que era uma calça jeans, era tênis e a blusa que a gente também comprava pra ir pra escola. Eu usava os restos, as calças não eram compradas para mim e eu acabava... Alguém dava, não sei, ou até era das minhas irmãs. Mas eu lembro que as calças eram folgadas e eu ia toda morrendo de vergonha. As meninas... Eu via as meninas, as minhas colegas com as calças todas apertadinhas, toda assim, novas e eu lembro que as minhas eram folgadas e eu não

gostava muito desse período não! Eu lembro que eu chegava com o sapato muito sujo de lama e isso me deixava um pouco com vergonha porque os outros chegavam com o sapato limpinho e o meu chegava um pouco sujo. Casei novinha, novinha com 18 anos. Nem tinha concluído ainda o ensino médio viu! Mas continuei estudando. Aí eu estagiava na cidade porque que lembro que aqui na roça não tinha condição porque era multissérie e o professor precisava visitar. Eu lembro que os professores não permitiram que eu estagiasse aqui na roça, aí eu estagiei na cidade. Isso eu já tava casada porque eu casei no início de 2005. Aí eu finalizei, conclui, teve formatura. Eu não queria formatura. Olhe! Veja! Eu já era casada, não queria formatura porque eu queria o dinheiro pra viajar e meu pai disse que não, que tinha que ter formatura sim! Acabou que fez a formatura. A mesma coisa foi com meu casamento viu! Eu não queria festa de casamento, meu pai disse que tinha que fazer. Acabou que fez festa de casamento. Tudo eu aceitava! Eu lembro que eu fiz sessão com uma psicóloga. E aí fiz, dialoguei muito com ela, compreendi que eu estava sendo, mesmo casada, ainda estava sendo... muito direcionada pelo meu pai, que eu precisava viver a minha vida, que eu precisava fazer o que eu quisesse, mesmo que ele achasse ruim, mesmo que tivesse toda uma questão de revolta por parte dele, mas eu devia fazer o que eu quisesse. **Sou Cecília que precisa fazer o que quer, o que está com vontade. Me considero uma pessoa agora com maturidade e quando olho pra o meu passado digo que às vezes a gente precisa passar por certas coisas pra se tornar quem a gente é hoje** (CECÍLIA, grifos nossos).

Cecília apresenta uma narrativa complexa sobre a sua trajetória de vida, inclusive trazendo elementos sociais de sua constituição como pessoa. É muito marcante sua fala em relação à escola da roça¹⁷ e a da cidade, trazendo a questão do fardamento, do transporte, inclusive da sua privação em ter as mesmas roupas que as suas colegas. Quando passa a estudar na cidade, há uma mudança na maneira de conceber a educação, ela passa a ser mais “formal”. É possível perceber que Cecília apresenta uma narrativa de muita anulação das suas vontades, prevalecendo a do seu pai. A figura da psicóloga tem um marco decisivo na sua formação pessoal e profissional, inclusive em auxiliá-la no rompimento com a subserviência com seu pai, mediando seu crescimento em prol da sua maturidade, que se torna extremamente importante para sua constituição.

A maturidade é remetida tanto por Clarice, quanto por Cecília como algo alcançado. A primeira tem essa fase marcada pela inserção no mundo do trabalho; a segunda pela consciência de que as memórias de quem foi (dependente do querer dos outros, manipulada) lhe permite dizer quem agora ela é (dona de suas vontades). Isso pode ser visto a partir da narrativa abaixo:

¹⁷Escola da roça é um termo utilizado pela professora Cecília.

[...] Inicialmente eu não era muito a fim de ser professora, mas meu pai insistia que eu tinha que ser professora porque nenhuma tinha realizado o sonho dele. [...] Eu não queria, só que eu era tão assim... Que eu não chegava pra dizer: eu não quero! Não batia de frente, não dizia: não, eu não vou fazer! Mas eu me lembro que não foi algo que eu decidi, inicialmente não foi de livre espontânea vontade. E aí eu fiz! Já tava finalizando, foi à penúltima turma, nem chamava mais magistério, chamava Normal. A aí eu fiz, fiz o Normal, isso foi em 2005. Comecei a fazer UFRB em 2007, Pedagogia. Inicialmente não queria porque eu não tava sendo professora porque eu queria, era porque meu pai disse que era pra fazer Magistério, então eu fiz! (CECÍLIA).

Olha só, a minha trajetória foi sempre muito difícil como eu já tinha falado. Para mim, o meu intuito não era de seguir o magistério, mas o que tinha naquele momento era o magistério, né? E aí eu fui seguindo, logo quando eu me formei no magistério, eu consegui começar a trabalhar numa instituição recebendo pouquíssimo. Trabalhava de manhã, de tarde, de noite, mas a remuneração era pouquíssima, mas eu aprendi muito. Eu sempre quis ter essa independência, eu não queria depender muito dos meus pais porque tinha vergonha de pedir e isso eu fui tendo coragem, desejo, fui me fazendo profissionalmente. Não sabia que era meu dom e ali eu fui descobrindo (CORA).

A docência é amplamente constituída por mulheres, onde as condições de trabalho e os interesses nos conferem pistas sobre o seu processo de construção identitária. Nas narrativas de Cecília percebemos que a sua formação para a docência não se dá por iniciativa ou vontade própria, mas pela vontade de satisfazer seu pai. Cora por sua vez, traz a falta de opção sob a forma de uma prerrogativa para inserção no magistério e a iniciação profissional como a maneira encontrada para satisfazer suas necessidades econômicas. Mesmo a remuneração sendo pouquíssima como ela relata, essa era a porta para a sua independência financeira.

Assim, entendemos que ser professor perpassa por um processo constitutivo a partir das relações estabelecidas com as instituições sociais, culturais e humanas. Referenciamos assim, a trajetória de Cora e Cecília, mesmo sem terem escolhido a profissão, ou a terem escolhido para satisfação familiar, ou por falta de opção, elas cedem a pressão e se formam professoras. Ser professora vai muito além disso.

Assim, a formação profissional perpassa inicialmente pela formação pessoal, sendo algo indissolúvel, cheia de significados e vivências sociais. A formação nunca se dá de maneira neutra, ela leva consigo elementos políticos, históricos, culturais, comunitários, econômicos e educacionais. Para Cunha (2013, p. 611), “é possível afirmar que, em sentido amplo, a formação de professores se faz em um contínuo, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”. Isso nos

confere a referência de um processo de inconclusão, onde a formação se dá num movimento cíclico de mobilização de saberes e fazeres. A docência é uma profissão, e como tal, exige determinadas competências para que se possa exercer. Após entrar na profissão, os sujeitos vão percebendo que a sua trajetória de vida vai contribuindo para sua constituição docente.

Meu sonho era ser professora, e isso nasceu lá no Santa Luzia¹⁸ com a minha professora da quarta série, eu acho que era uma grande incentivadora, por isso eu admirava muito ela enquanto pessoa e enquanto profissional. Já na 4ª série a gente já tá com certa maturidade, na verdade a gente já consegue perceber algumas coisas e eu admirava bastante a professora, excelente e bastante dedicada e lá no meu desejo eu escolhi a minha profissão ali (MARINA).

Como eu já falei anteriormente, eu sempre sonhei em ser professora, achava que era a profissão mais bonita que tinha na vida. Quando eu era aluna do 3º ano eu gostava muito de escrever. Todos os anos eu fazia um diário, um caderno tem até último diário guardado aqui, já, já na idade adulta. Eu ainda tenho esse diário. Então eu fiz uma linha do tempo, tava estudando na terceira série e vi quantos anos faltavam para eu me transformar em professora e em 1992 eu me formei em Magistério. Sempre sonhei em ser professora. Acredito que porque eu tive a referência de uma tia minha que também era madrinha, ela era professora. Eu a considerava uma professora de excelência, e meu sonho sempre foi em ser professora. E não vou tirar esse conceito não, porque pelas mãos da gente passam todas as profissões (CLARICE).

A identidade nos coloca em um movimento de trajetória, pois não é algo pronto, vai sendo construída à medida que vamos interagindo com o mundo, nos constituindo sujeitos sociais e profissionais. Para Ferreira (2010), a identidade é construída a partir de elementos histórico-sociocultural, entre o indivíduo e a sociedade, sendo um processo da relação do sujeito com o mundo. Ser mulher, mãe, filha, esposa, irmã, entre outras denominações, vem conferir marcas identitárias para construção da docência, pois como referencia Arroyo (2013), a docência é um caminhar percorridos por múltiplos espaços e tempos em múltiplas vivências, ao mesmo tempo em que não se dissocia das nossas referenciações sociais.

Em pesquisa realizada por Ferreira (2010), analisando nove memoriais de formação de professoras que atuavam na zona rural, ficou comprovado que as identidades docentes construídas são reverberações das trajetórias de vida, repercutindo na sua formação profissional. Ainda para autora, “a formação, a identidade, os saberes e as práticas de professores estão interligados, por isso acredito que a formação do

¹⁸ Nome fictício atribuído à escola que a professora estudava.

professor não acontece de forma linear, mas contínua, num processo dinâmico” (2010, p. 212). Assim, a identidade docente é construída, à medida que o professor exerce a profissão, num processo dinâmico.

Através das narrativas de Marina e Clarice, percebemos que elas remetem ao sonho, à vontade e ao querer ser professora. A construção do querer delas se dá através da referência de outras professoras que tiveram. Nas narrativas abaixo, podemos verificar que o sonho em ser professora se iniciou na infância e foi persistindo mesmo perante as adversidades encontradas:

[...] Aí veio um período da minha vida, eu parei de estudar, eu não dei continuidade aos meus estudos, embora eu tivesse muita vontade de fazer uma faculdade, mas a realidade de Amargosa era muito complicada pra gente que era da classe trabalhadora e tinha que lutar pela subsistência, então eu não continuei a estudar. Como fazer uma faculdade? Se você mora numa cidade do interior, já tem filho, tem outras responsabilidades, tinha que sair de Amargosa para Santo Antônio de Jesus para fazer a UNEB, e aí esse sonho ficou distante, né? Aí veio pra Amargosa uma faculdade particular, a FC e a gente não tinha Pedagogia só tinha o Normal Superior, a gente só tinha dois cursos na época. E aí minha mãe deu a maior força: você vai fazer, você vai fazer. Eu já estava com dois filhos, uma menina de 3 meses. Como é que eu vou voltar para estudar? **Mas o sonho era grande, a vontade era grande e eu tinha que voltar. Eu sempre tive essa vontade!** (MARINA, grifos nossos).

[...] no início de minha jornada como professora, foi tudo muito difícil. Era questão da distância, de trabalho e as próprias dificuldades que eu não estava acostumada a enfrentar. Enfrentei essas dificuldades principalmente pelo deslocamento né? Mas eu lembro que na época o salário mínimo era se não me engano R\$ 74,00 por aí... Outro dia tava olhando a minha carteira de trabalho. O motorista cobrava para me levar R\$ 60,00. Isso quer dizer que a gente ficava com menos de R\$ 14,00, né? Era eu e uma outra colega. Então a gente trabalhava para manter o emprego, mas eu não me arrependo desse sacrifício que eu fiz, porque eu acho que eu não seria nem metade do que eu sou se eu não tivesse passado por tudo isso né? **Foi isso que me ajudou a descobrir que eu era forte, foi isso que me ajudou a saber que pra gente conseguir alguma coisa, muitas vezes tem que enfrentar dificuldades e quase sempre a gente enfrenta muitas. Acho que me fortaleceu como pessoa, como profissional** (CLARICE, grifos nossos).

A narrativa de Marina nos concede subsídios para entender que estudar não foi tarefa naturalmente conseguida por ela. Houve um processo de luta, de romper com os obstáculos, inclusive pela sua condição de ser mulher, mãe e como ela mesma fala, da classe trabalhadora. Outro fator importante é o fato de morar em uma cidade que na época não proporcionava acesso à educação superior, pois nem sempre havia condições de deslocamento para outra cidade. Desse modo, Marina fala de uma constituição como

pessoa e como profissional, que perpassa por decisões que são ao mesmo tempo sociais e pessoais.

A narrativa de Clarice traz à tona, as condições de trabalho e o baixo salário que não provia as suas necessidades. Remete a escolha de pagar para trabalhar, mas que, por fim, lhe proporcionou muitas das aprendizagens que constituem a pessoa e a profissional que é. Também fala que este fato desvelou uma força que nem ela sabia que tinha. Embora as condições difíceis para manutenção da formação se apresentem nos relatos das duas professoras, estes são atravessados por elementos constitutivos das suas trajetórias de vida e formação, ficando demonstrado abaixo:

[...] mas eu sou muito feliz por ter optado pela educação. Embora a gente sabe que é o espaço onde a gente vive muitas tristezas também, porque a gente tem vontade de fazer uma série de coisas que às vezes foge ao nosso querer, né? Por mais esforços que a gente faça, nem sempre... (CLARICE).

Não é fácil ser professor de verdade não é porque exige muita dedicação, a gente tem que estudar muito, se preparar, buscar, planejar, a gente tem que abrir mão das nossas horas de sono e a gente tem que fazer isso acima de tudo por amor, pelo amor a nossa profissão, pelo compromisso que a gente tem com o outro. Isso aí é algo muito particular porque **a gente não aprende a ser professor no espaço da Universidade, a gente aprende a ser professor com a teoria que a gente tem e com a nossa prática cotidiana, com nosso cotidiano, com o nosso errar pra depois acertar com o nossa fazer para depois refazer** (MARINA, grifo nosso).

A partir da narrativa de Clarice, compreendemos que a sua identidade docente vem sendo construída na contradição. Ferreira e Ferraz (2021), a partir do diálogo com outros autores, apontam que a identidade é constituída nesse processo que envolve, entre outros elementos, e que vai sendo, constantemente, (re) construída ao longo da vida, mediante aos saberes, as experiências profissionais, a prática pedagógica e as histórias de vida. Essa construção identitária fica mais evidente ao revisitarmos as falas de Clarice que indicam contradição (é feliz, mas é triste; quer fazer, mas não pode fazer), transparecendo, segundo Ferreira e Ferraz (2018, p. 13), que “essas contradições nos dizem muito, revelam conflitos de sentimentos, de representações sociais e simbólicas quanto à profissão e quanto aos elementos constituintes das práticas pedagógicas docentes” (FERREIRA; FERRAZ, 2021, p. 313). Experiências essas, que possibilitam significados na construção da identidade docente.

Essa memória constitutiva de Clarice, ao falar sobre sua escolha em ser professora, por estar na educação, nos mostra um novo significado dado as memórias referentes às suas vivências. Ela vai fazendo uma relação das suas escolhas do ontem e

de hoje, estas que se configuram como memórias constitutivas, que foram sendo construídas a partir da sua opção pela docência. As memórias constitutivas revelaram que a docência foi uma escolha acertada e que desde então essa identidade profissional vem sendo construída.

Através da narrativa de Marina, podemos perceber que há a construção de aprendizagens da docência. Seu relato corrobora com a afirmação de Zeichner (1993, p. 17), onde ele traz que “o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começar a ensinar”. Aprender a ser professor (a) é um processo que envolve formação, saberes e prática. Marina coloca que aprendemos a docência fazendo e nos refazendo, não em cursos, eventos ou a partir de diplomas. Ela demonstra que aprendeu a ser professora a sua maneira, através das suas concepções, da cultura, das crenças, pelos aspectos políticos, sociais, pela sua família e pela própria prática cotidiana.

Segundo Ferreira (2014), a aprendizagem da docência, se dá em diferentes espaços-tempos, onde o sujeito se faz professor a partir de um contexto e em um contexto, ou seja, é a singularidade de cada comunidade escolar que vai colaborando para a constituição da docência. Os professores vão se apropriando dos conhecimentos profissionais necessários para ensinar, pois conforme Tancredi (2009, p. 25) a partir da “dinâmica das salas de aula, das escolas e da sociedade, esses conhecimentos precisam ser sempre reconstruídos, ampliados e aprofundados num ir e vir contínuo”. As aprendizagens da docência se prolongam por toda a carreira. Desta maneira, compreendemos que Marina e Clarice não saem desse lugar das memórias constitutivas, ambas as professoras, demarcam o aspecto da aprendizagem da docência e da identidade, sendo constituídas pelas memórias.

Assim, as narrativas docentes nos auxiliaram a perceber que as memórias e as experiências de vida desde a infância são construtos da formação pessoal e profissional de cada professora. Conforme Ferreira (2014, p. 96) “refletir sobre si, sobre suas experiências, sobre as culturas com as quais estabelecem contato, sobre sua própria história permite-lhe entender a sua visão de mundo e como a construiu”. Isso permite um olhar mais profundo e atento sobre os processos de constituição da pessoa.

Portanto, perspectivamos a partir dos relatos das professoras compreender que as memórias são elementos constitutivos da nossa trajetória como sujeitos sociais,

comunitários e relacionais. Assim, entendemos que a docência se faz nesse movimento de saberes coletivos, onde as concepções permeiam nosso estar atuando no mundo, tanto de maneira pessoal, quanto profissional. Os saberes docentes são composições de outros tantos que são mobilizados de acordo com as vivências individuais, comunitárias acadêmicas e práticas. No entanto, nem sempre os professores possuem essa consciência de que sua trajetória profissional é uma construção plural, recaindo, muitas vezes, no entendimento de que ser professor é apenas passar por uma formação acadêmica. Desta forma, durante as narrativas das professoras, percebemos que se constituir sujeitos e, conseqüentemente, docente, perpassa por uma trajetória composta por saberes.

4.3 Concepções e Crenças

Será que dentro da gente também somos flor e borboleta? Será que podemos voar montados nas palavras, nas linhas onde se escreve um bordado? Até onde um fio que se desdobra em outro pode nos levar? Murray (2020, p 27).

As perguntas e as respostas circundam a nossa trajetória de vida. Em algumas fases mais, outras menos, mas vamos sempre nessa busca. Nossas falas diárias e opiniões quase sempre vão se tornando naturais, e quase nunca temos consciência disso ou paramos para pensar, assim, seguimos nos expressando e bordando as nossas concepções e crenças sobre o mundo.

A discussão que faremos ao longo dessa categoria é sobre as concepções e as crenças das professoras sobre a ludicidade, pois compreendemos que saber sobre o que os professores pensam sobre determinado assunto é um passo importante para investigar e propor mudanças. Para tanto, tomaremos como base os estudos de Thompson (1992, p. 09), onde ela traz que as “concepções dos professores são vistas como uma estrutura mental mais geral e as crenças fechadas, significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais, preferências e gosto”. Entendemos que as concepções seguem a partir de uma abordagem inicial, relativo ao conhecimento ou as informações e as crenças são aquilo que acreditamos. Assim, a partir das narrativas docentes, iremos analisar quais as concepções abordadas sobre a ludicidade.

Comumente quando pensamos na ludicidade ou no lúdico, nos remetemos à concepção de alegria, cores, felicidade, folia, festas, brincadeiras, brinquedos, jogos e

prazer. No entanto, a ludicidade que aqui tomamos como base teórica vai para além de tudo isso. Adquire uma dimensão muito mais complexa que atrai um movimento interno, atingindo o ser na sua expressão subjetiva.

A ludicidade não é uma forma pronta e acabada que se expressa aos olhos e ao contexto social. Luckesi (2014, p. 04) aborda que “[...] não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que a vivencia e da circunstância onde isso ocorre”. Entendemos então, que a ludicidade tem relação com o individual, exigindo de quem a concebe envolvimento. Refere-se também a uma relação social, cultural, emocional e psicológica, ou seja, um indivíduo para absorver uma atividade como lúdica necessita estar livre de qualquer ressalva ou reserva. A ludicidade traz a plenitude e inteireza (LUCKESI, 2014). O fio que conecta o indivíduo e o momento lúdico precisa estar na mais completa sintonia.

A ludicidade é um termo polissêmico (LEAL; D’ÁVILA, 2013), assumindo diversas definições e entendimentos. Mas de qual ludicidade o professor fala? Qual seria a concepção ou concepções trazidas por eles sobre o conceito de ludicidade? Cabe a nós, nesta pesquisa entendermos essas concepções e relacioná-las a constituição dessas professoras como docentes. As professoras trouxeram suas concepções como poderemos verificar abaixo:

Penso que é o conjunto de todas as atividades que são desenvolvidas não só na sala de aula, atividades que são desenvolvidas de forma que envolva jogos, brincadeiras, fantasia, a imaginação, a fim de possibilitar o ensino de forma mais prazerosa, mais atrativa, que venha chamar mais a atenção da criança, sem perder de vista o foco do conteúdo (CECÍLIA).

Eu vejo assim, o lúdico faz com que as crianças aprendam mais, aprendendo brincando. Quando eu pesquiso jogos, eu levo, eu crio e eu vejo a empolgação deles, eu vejo desejo cada vez mais quando produzo algo mais interessante para que eles possam aprender. Eles aprendem com mais facilidade, porque a gente sabe, já é difícil, né? A realidade deles já é muito difícil. Imagine se chegar na sala de aula e encontrar só o decoreba, só a questão de quadro e piloto, só tarefa, tarefa, tarefa [...] aí eu tô falando, e olhe, o despertar tem que ser com o lúdico, com uma dramatização. Sempre dia de sexta-feira gosto de contar história, dia de sexta-feira é dia de história na minha sala. Aí eu me caracterizo, eu faço a contação, eu faço drama e aquela coisa toda. Então eu envolvo a coordenação, os funcionários, envolvo os próprios alunos para serem personagens. Durante a semana eu trabalhei com a história de Chapeuzinho Vermelho, na sexta-feira eu dramatizo essa historinha com eles. Eles saem sempre com mimosinho. As meninas saem com um gorrinho e os meninos com a máscara do Lobo (CORA).

A concepção que as professoras mostram ter a respeito da ludicidade está associada às brincadeiras e aos jogos voltados ao processo de ensino. Isso porque, historicamente, a formação de professores para Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental esteve (ainda está) muito ligada a essa concepção já consolidada na literatura como a que possibilita o desenvolvimento de práticas nesses níveis de ensino. Kishimoto (2001), expõe uma relação histórica do jogo com a educação, onde o mesmo adquire três funções: (1) recreação; (2) jogo para o ensino dos conteúdos escolares e (3) o jogo para o diagnóstico da personalidade infantil. Ainda para autora, durante o Renascimento, a brincadeira era vista como uma conduta livre que favorecia o desenvolvimento da inteligência e facilitava o estudo. Para contrapor uma educação verbalista, a recomendação era que os pedagogos utilizassem a forma lúdica para ministrar os conteúdos nas escolas.

Ainda para Kishimoto (2001), Claparède (1956), concebe que o jogo infantil é um método natural de educação e instrumento do desenvolvimento. Na teoria Piagetiana a brincadeira é entendida como “ação assimiladora, que enquanto processo assimilativo, participa do conteúdo da inteligência, à semelhança da aprendizagem” (KISHIMOTO, 2001, p. 32). A autora ainda remete que Vygotsky, concebe que a brincadeira é construída como resultado de processos sociais. Desta forma, percebemos que a formação dos educadores ainda se apega a essa concepção utilitarista dos jogos e brincadeiras de maneira didatizada, sendo instrumento pedagógico para ministrar os conteúdos escolares.

Cecília expõe a ludicidade como algo que se estrutura em um fim em si mesmo, reforçando a utilização dos jogos e das brincadeiras como instrumentos para ministrar conteúdos, pois segundo ela, seria o foco principal. Podemos perceber, que através da narrativa da docente, a ludicidade se apresenta a serviço da aprendizagem externa, objetiva e pedagógica.

Durante a sua narrativa, Cora atribui a ludicidade a função de promover a aprendizagem. Entendemos que aprender é um processo complexo de aquisição do conhecimento que ocorre durante toda a trajetória humana. A aprendizagem não se restringe aos conteúdos escolares, mas sim, as relações que os indivíduos estabelecem com o seu entorno, envolvendo os objetos, as coisas, os pares, as trocas, os saberes e os fazeres.

Enfim, a aprendizagem acontece através da interlocução humana com o mundo, se tornando uma relação mediada. De acordo com Ferreira (2020, p. 418), “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”. Assim, entendemos que a ludicidade não possui uma condição, uma espera de resultado, pois a ênfase está no seu processo, não no seu produto final. Diante disso, percebemos que as atividades relatadas pelas professoras são atividades diversificadas e que se diferenciado formato tradicional.

Para Luckesi (2002, p. 02), “brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo”. Assim, durante os momentos narrados pelas docentes e que as mesmas atribuem como lúdico, não tem como precisar ou mensurar se as atividades promovidas por elas realmente foram lúdicas, porque a resposta para esta questão é individual e dada pelos sujeitos envolvidos nas atividades. Sabemos que para promover a aprendizagem, fatores internos e externos devem estar envolvidos, tais como: motivação, interesse, bem-estar, afetividade, emoções.

Acreditamos que os jogos e as brincadeiras podem ser grandes aliados no processo de ensino e aprendizagem. Conforme a narrativa de Cora, a ludicidade toma proporção redutiva ao ensino e a aprendizagem, precisando do artefato lúdico para sua expressão. Ela segue trazendo a materialização da ludicidade através do encerramento das atividades semanais, onde apresenta uma contação de história e, ao final, oferta aos alunos um artefato lúdico representante da história. Desse modo, Cora confirma uma concepção de ludicidade ligada às brincadeiras e aos jogos e que se torna difícil sua aplicação em sala de aula por demandar de material e tempo para sua preparação, mas que ao concretizar esse tipo de planejamento, chamado por ela de lúdico, acaba sendo compensador porque os alunos demonstram gostar.

Diante de tais aspectos nos questionamos: A ludicidade pode ser ensinada? Pedagogizada? Pode assumir um caráter de ordem apenas da cognição? Acreditamos que não. Quando compreendemos a ludicidade como algo interno do sujeito, partimos do pressuposto que o lúdico precisa ser vivenciado, apreciado e sentido pelos indivíduos.

Diante disso, as concepções que nos acompanham têm um enorme valor na correspondência da nossa atuação profissional. É através delas que nos colocamos como atores do mundo, trazendo nossos posicionamentos e ideais para o nosso contexto seja pessoal ou profissional. Isto porque Rios (2010) aponta que não somos neutros e ao ensinar remetemos as nossas aprendizagens, mas também as nossas crenças e as

ideologias que nos formam. Desse modo, as crenças assumem o valor de compreensão do mundo. Para Soares e Porto (2017, p. 20) “[...] as crenças interferem na consecução da realidade, educacional, porque é a partir destas que os professores julgam, decidem, enfim, vivem a sua práxis pedagógica”. Como sujeitos no mundo, estamos imersos em ideias, opiniões e convicções que vamos adquirindo mediante as relações estabelecidas na sociedade, na cultura e nas comunidades que estamos inseridos. Entendemos que como seres sociais essas concepções são mutáveis e adquirem novas conotações, isso pode ocorrer mediante aos processos formativos enquanto sujeitos e também profissionais, assim como, através das nossas vivências e experiências, como podemos verificar abaixo:

Eu acho que essa concepção que eu tenho de ludicidade veio desde a infância. Porque quando eu brincava de comidinha, eu já fazia isso, eu sentia prazer, e quando a gente sente prazer no que faz, a gente fica feliz (CORA).

Mas é claro que as leituras, essa experiência né? A pedagogia, a Pós, nos ajuda. Mas acho que vem ascender mais e compreender da importância da ludicidade eu acho que é na prática (CECÍLIA).

Aprendi através das leituras e principalmente das vivências. A professora Eva e a professora Zezé¹⁹ eram professoras muito empenhadas em trabalhar com a gente, as coisas diferentes, incentivavam também. No nosso período de estágio apareciam por lá para ver se estava acontecendo tudo direitinho e dava muito apoio, incentivava a gente a fazer os jogos, ou melhor, era obrigatório (CLARICE).

É um pouco de cada coisa, posso definir desse jeito? Porque se falava muito, se discute muito, se lê muito, mas nunca teve um enfoque tão grande, tão grande como agora. Eu percebo que ganhou uma dimensão maior. Eu não sei se da forma correta, eu não posso julgar isso. E aí é uma questão que a gente tem muito grande, que se aprende brincando, que não é o brincar pelo brincar, tem o brincar por prazer, que pode ser um brincar também para aprender, mas eu vou pensar na criança para lhe dar essa resposta (MARINA).

Através das narrativas apresentadas pelas professoras, podemos entender que há uma vinculação entre aspectos da vida e as concepções de ludicidade apresentadas por elas. Mediante a fala de Cora, fica explícito a relação da sua concepção da ludicidade com a infância e o prazer sentido através das brincadeiras. As memórias do que nós somos nos fazem sujeitos sociais que opinam, que constrói conhecimento e que se relaciona com o mundo ao seu redor. Nessa compreensão, Soares e Porto (2017) apresentam que as crenças trazidas pelos professores não se restringem a teoria, ao

¹⁹Nome fictício dado as professoras que incentivaram Clarice.

racional e objetivo, mas se configuram a partir da afetividade, do lado intuitivo, da história pessoal e profissional de cada um. Esse movimento se constitui um processo de elaboração identitária do professor.

Assim, Cecília fala dessa concepção mais vinculada a prática de atuação profissional e que as compressões da importância disso, está no cerne da experiência e na busca por mais conhecimento. Clarice remete as suas vivências e as leituras como um modo de construir conhecimento e evoca suas antigas professoras, como sendo aquelas com quem aprendeu muito e de quem recebeu incentivo. A prática, dessa forma, é tomada como este lugar de construção de suas aprendizagens, inclusive, a respeito do lúdico.

Desse modo, Veiga (1989, p.16) nos aponta a “prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inseridas no contexto da prática social”. Ela se sustenta por uma relação teoria e prática que em comunhão promovem a construção de um processo educativo pelos professores. Ainda, para Veiga (1989), a prática possui o lado teórico que seria um conjunto de ideias construídas pelas teorias pedagógicas que tem como foco transformar o contexto educacional idealmente. Por outro lado, o objetivo da prática pedagógica é o modo como às teorias são colocadas em ação pelos professores. Desta maneira, as práticas pedagógicas possuem a “missão” de construir um elo indissolúvel entre a teoria e a prática levando em consideração a realidade escolar.

Marina resume narrando que pode ser um pouco de tudo, pois ao mesmo tempo em que ela apresenta o brincar por prazer, ela fala do brincar não pelo brincar, mas por um brincar para aprender. O modo de pensar da docente coaduna com sua concepção de ludicidade. Entendemos que o brincar é uma forma complexa e viável de se alcançar o universo infantil. O mesmo não pode e não deve estar nas instituições de ensino apenas como veículo de aprendizagem, pois oportunizar as brincadeiras como maneira de desenvolver os conteúdos escolares, não é garantia que as aprendizagens aconteçam.

Como educadores não podemos cair na armadilha que as brincadeiras garantem o envolvimento dos alunos de tal maneira que a aprendizagem acontece como algo pronto e acabado. As brincadeiras demandam um envolvimento dos sujeitos, mobilizando conhecimentos que já foram construídos mediante a relação estabelecida entre os indivíduos e o contexto social e cultural. Compreendemos que está no imaginário social relacionar o lúdico sempre a jogos e brincadeiras como veremos abaixo:

No sentido do que é o lúdico. Eu entendo que seja algo que a gente tenta discutir e que eu já li, preciso internalizar porque **quando a gente lê e a gente vai para prática é um choque muito grande**. Eu não sei, eu não tenho percebido, porque talvez agora estou retomando o espaço da sala de aula. A gente se preocupa muito em propor as atividades de leitura, de escrita, no campo da matemática, mas assim, ainda é algo muito padronizado. **A gente não tem ainda essa ruptura de pensar o lúdico como algo mais presente na escola**. A gente não tem. Que o professor coloque uma **atividade lúdica no seu planejamento**, mas que ele faça e veja de uma forma diferente, não só como um planejamento em si, aquele momentozinho que você pega os seus alunos e leva ali pra fazer uma brincadeira e volta pra sala ou quando você vai contar uma história, uma contação de história que você se prepara, desde a sua fala, os movimentos que você vai fazer, como você se caracteriza, como a criança vai internalizar, o que você quer realmente passar com aquilo ali para seu aluno. Então são essas questões que eu ainda **vejo na escola como algo mecânico na forma de pensar o lúdico**. As pessoas ainda não têm essa preparação. Na verdade, o brincar com sentido de aprender, o brincar com sentido de liberdade que a criança tenha em se expressar (MARINA).

Marina correlaciona divergências do lúdico na teoria e na prática, fazendo uma separação, deixando exposto que a ludicidade possui um caráter secundário para a escola e possui referência com o passatempo que está atrelado as brincadeiras, rápidas e aligeiradas proporcionadas para os alunos. Segundo Luckesi (2002, p. 02), “enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis”. É essa concepção que defendemos, as atividades lúdicas que integra os sujeitos plenamente, divergindo da que a professora expõe sobre o lúdico como algo inovador, pois se assim ele se apresenta, com certeza perderá sua característica. Pela narrativa de Marina, percebemos que dificilmente a escola a qual ela se refere, apresentará a ludicidade tendo o sujeito como centro que age e/ou vivencia situações lúdicas (LUCKESI, 2002). Marina continua abaixo narrando sua compreensão sobre o lúdico:

Então assim, eu acho que a minha visão... E eu fico com medo de decepcionar você nesse aspecto, porque a gente ainda tem muito o que aprender sobre isso de como a gente vê a questão da ludicidade, porque toda vez que ouço falar se fala sobre jogos, brincadeiras, é ou não é isso? Então é sempre isso, você acha que pode pegar qualquer coisa e montar e achar que está trabalhando o lúdico na sala de aula (MARINA).

Marina afirma conhecer a ludicidade como jogos e brincadeiras, mas defende, desde a narrativa anterior, que este deve possibilitar momentos de liberdade e expressão da criança. Na sua narrativa podemos também entender os jogos e as brincadeiras numa

perspectiva de funcionalidade instrumental (LOPES, 2014), ou seja, aqueles oportunizados as crianças em datas comemorativas ou culminâncias de projetos, perpassando por momentos isolados dentro do contexto escolar.

O lúdico como condição humana reverberada por Lopes (2014, p. 27-28), “não está subjugado a calendários ou imposições institucionais, uma vez que pode manifestar-se em qualquer contexto situacional”. No entanto, o lúdico no contexto escolar é atrelado a momentos estanques oportunizados pelos professores, revertendo-se em apresentação de conteúdo como reforça a narrativa de Marina: “Às vezes eu vejo, hoje, a gente vai levar os meninos pra quadra, acho uma coisa bem mecânica viu! Levou os meninos pra fora da sala, brincou, voltou, é aquele momentinho ali sem significado”. Com certeza a ludicidade vai para além do que foi relatado pela professora.

Segundo Lopes (2004) a ludicidade se configura como fenômeno de natureza consequencial à espécie humana, se manifestando e produzindo uma pluralidade de efeitos. Assim, pensar na ludicidade nessa perspectiva, é considerar que a mesma cria uma conexão entre sujeito-mundo-coletividade. Entendemos que a ludicidade não se reduz a conteúdos escolares, mas pode gerar um efeito prazeroso abarcando as aprendizagens que mobilize significados. Finaliza Marina sobre a ludicidade: “Então eu penso que seja algo muito dinâmico, algo que promova realmente a interação, que gere aprendizagem, que seja prazeroso, que tenha o campo da liberdade pra que o aluno possa se expressar”. Marina confere a ludicidade algo funcional, no entanto a ludicidade não possui essa característica, ela acontece porque os sujeitos estão se conectando consigo mesmos, gerando uma relação de inteireza.

Para Lopes (2014, p. 29), “a essência da ludicidade situa-se, mais no conjunto de processos dinâmicos interrelacionais e interacionais protagonizados pelos Humanos que atribuem aos seus comportamentos a significação singular da ludicidade, e menos nos efeitos finais dos mesmos”. A ludicidade pode ser percebida como um processo que promove uma conectividade em linha reta com a ação estabelecida, não admitindo desvios paralelos e nunca relacionada como instrumento ou função para algo ou coisas. Cada docente trouxe a maneira de conceber a ludicidade, como veremos abaixo:

Ludicidade é... Eu vejo como uma **forma mais leve de se aprender**. Eu denominaria assim, porque a ludicidade é muito **voltada para a questão do brincar**, né? E às vezes a gente esquece tanto a questão do **direito que a criança tem de brincar**, né? Que eu acho que deve ser respeitado, mas que a gente pode também utilizar desse **brincar pra também estar ensinando**, né? Porque através das brincadeiras a criança aprende a lidar com o outro, aprende a compreender seus

limites, aprende a respeitar a questão do perder, do ganhar e uma série de habilidades que ela pode estar adquirindo através dos jogos e brincadeiras que são feitos. Quando a gente coloca um jogo, pode ser um jogo que não tenha nenhuma premiação, mas todos os meninos se envolvem e quer ser vencedor e muitas vezes a gente tira muito proveito fazendo perguntas voltadas para o conhecimento que a gente está estudando, é... O jogo utilizado antes de iniciar o conteúdo, eles acabam dando muita importância e se envolvendo de tal forma que às vezes não percebem que estão estudando também, estão aprendendo com aquele jogo (CLARICE).

Entendemos que não existe forma mais leve ou pesada para aprender. Na fala da Clarice, percebemos que ela atribui a leveza aos artefatos utilizados para ministrar os conteúdos. Para Rios (2010) a educação pode ser considerada um movimento longo e complexo, promovendo um renascimento a cada momento nas relações estabelecidas. Essa educação traz à tona uma realidade muito distante a que presenciamos em algumas escolas, pois ainda vivenciamos uma educação fragmentada na sua função de educar os sujeitos na sua totalidade e na cidadania. A professora atribui a leveza do ensino a ludicidade, não correspondendo ao que tomamos como atribuição da ludicidade.

Entendemos que o lúdico não pode ser confundido com o brincar, pois o brincar conforme Lopes (2014) é uma manifestação social que mobiliza os processos lúdicos. Entre outros documentos legais, o brincar está expresso na Convenção dos Direitos da Criança no seu Artigo 31: “o direito da criança ao repouso, ao tempo livre e à participação em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade”. Infelizmente ainda não é a realidade na maiorias das escolas brasileiras. O brincar por si só já traz um leque de aprendizagens sociais, relacionais, cognitivas, motoras, emocionais, afetivas, entre outras, assim precisamos rever a percepção do brincar como traz Clarice de aproveitar para ensinar. De acordo com Teixeira (2014, p. 01), “nas escolas não existe espaço para fantasias infantis – os únicos brinquedos utilizados são os pedagógicos ou educativos para uso didático. [...] O educador não precisa ter um objetivo toda vez que a criança for brincar, pois é nesse momento que surge a espontaneidade”. Assim, entendemos que a ludicidade ainda precisa de tempo e entendimento para chegar as escolas.

Partindo dessa perspectiva, o que as colaboradoras trazem como jogos e brincadeiras se configurariam como atividades, pois só podem ser consideradas como lúdicas se oportunizarem uma experiência plena aos sujeitos que a vivenciam (LUCKESI, 2002). Portanto, compreendemos que a utilização dos jogos e das brincadeiras em sala de aula nem sempre poderá estar associadas à ludicidade, pois

tomamos como base teórica a ludicidade como estado interno e subjetivo. Desta forma, os jogos e as brincadeiras da forma como as docentes relatam, se configuram como um instrumento pedagógico, pois confere o objetivo de ministrar um conteúdo, os alunos não escolhem o que vai jogar ou brincar, existe um planejamento, uma intencionalidade e uma proposta a ser seguida, e também um objetivo a ser alcançado. Por fim, reafirmamos que a ludicidade acontece quando o sujeito vivencia a plenitude da experiência (LUCKESI, 2002).

Percebemos através das narrativas das colaboradoras que a concepção de ludicidade apresentada por elas está atrelada aos jogos e as brincadeiras numa relação direta com o processo de aprendizagem. Diante disso, partimos do pressuposto que o trabalho pedagógico está pautado nas concepções e crenças construídas no percurso do desenvolvimento pessoal e profissional das professoras, envolvendo os saberes e as crenças construídas nos processos formativos pessoais e profissionais.

Desse modo, “[...] na prática pedagógica, não se encontra presente somente os conhecimentos teóricos, mas também diferentes tipos de saberes, convicções e teorias implícitas” (SOARES; PORTO, 2017, p. 24). Ainda, para as autoras, é extremamente importante conhecer onde as docentes alicerçam o seu fazer-pedagógico, entendendo que ele não se resume à racionalidade ou as teorias, mas a confluência de elementos que se constituem na prática pedagógica.

Segundo Ferreira (2020, p. 418):

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 (grifo nosso).

Corroboramos com Ferreira, pois a ludicidade mobiliza os sujeitos a movimentos que ativam importantes conexões dele com o meio ambiente que o cerca. As brincadeiras podem ser consideradas como uma das manifestações sociais que promovem um estado lúdico, este, portanto, não tem a “obrigação” de ser recurso para aprendizagens. As concepções trazidas pelas professoras participantes da pesquisa se contradizem a concepção expressa por Ferreira e que fundamenta essa pesquisa, pois as docentes elencam o lúdico as brincadeiras e aos jogos desenvolvidos em sala de aula, objetivando ministrar conteúdos e dar conta dos planejamentos. Percebemos que as

professoras a todo o momento correlacionam o lúdico, ao que elas chamam de leveza, recursos, aprendizagem, brincar para, jogar para, fantasias, artefatos, histórias, imaginação, atração, entre outros. Sintetizando, a ludicidade possui uma função para as docentes como promotora de aprendizagens, fazendo com elas acreditem que estão trazendo aulas inovadoras para os alunos.

Queremos reafirmar que a ludicidade precisa ser ainda mais explorada como uma questão da imprevisibilidade, pois não conseguimos fazer previsões formatadas ou fechadas sobre o estado de ludicidade, ao qual o sujeito emerge. Sendo assim,

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, 2020, p. 419, grifo nosso).

Desse modo, Ferreira (2020), nos possibilita compreender que a ludicidade está relacionada aos seres humanos, independente da idade, condição social, econômica, cultural, étnica, enfim, todos devem ter presente na sua existência oportunidade de vivenciar a ludicidade. Compreendemos que as concepções interferem diretamente na prática docente, assim, conforme as professoras vão tendo contato com outras concepções de ludicidade, há mais possibilidades de inclui-las na sua prática em sala de aula. Desta forma, mediante ao que foi exposto pelas professoras, construímos um quadro, a fim de explicitar as concepções delas.

Quadro 8- Quadro elaborado pela autora sobre as concepções sobre ludicidade trazidas pelas colaboradoras.

Colaboradoras	Origem da concepção	Concepção	Concepção na prática
Marina	Um pouco de tudo	Jogos e brincadeiras Processo	Teoria # prática Mecânico/dúvidas
Clarice	Leituras + vivências Magistério = Pedagogizado	Jogos e brincadeiras Aprendizagem (aluno e sujeito)	Leveza = aprendizagem
Cecília	Leituras e formação acadêmica + prática	Jogos e brincadeiras	Aprendizagem Conteúdo
Cora	Infância/ Magistério	Jogos e brincadeiras	Aprendizagem Concreto Recursos

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Percebemos que, conforme as narrativas das professoras em relação à prática pedagógica, as concepções de ludicidade assumem um papel de protagonismo no processo de aprendizagem. As professoras fazem uma associação muito direta com os jogos e as brincadeiras refletindo em algo pedagogizado, ou seja, os jogos e as brincadeiras são percebidos como recursos pedagógicos para ensinamento dos conteúdos escolares. Suas concepções têm origem na infância, nas leituras e na formação institucionalizada, sendo que nesse último, a associação dos jogos é também relacionada a recursos para aprendizagem.

Também achamos relevante expor a narrativa de Marina quando ela traz uma divergência entre a teoria e a prática vivenciada por ela no contexto escolar. Segundo Veiga (1989), a teoria e a prática inexistem uma sem a outra, havendo uma dependência mútua, pois uma sofre influência da outra. No entanto, priorizar a teoria em detrimento da prática ou vice e versa, pode incorrer numa posição idealista ou praticista. Segundo Veiga (1989, p. 17) “uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando ativismo, o praticismo e o utilitarismo”. O processo educativo com certeza sofre com uma fragilidade científica e epistemológica, assumindo um papel reprodutivo e mecânico.

Comumente vemos professores se queixando que a teoria é uma coisa e na prática é outra. Muitos se queixam que é difícil associar a teoria e a prática por conta de algumas variantes como: ausências de recursos materiais, espaços físicos, tempo, formação pedagógica, cobranças para dar conta de conteúdos, avaliações excessivas, entre outras. Desta forma, compreendemos que para coexistência da teoria e a prática no processo educativo estas precisam ser validadas pelos professores, não por aprenderem que assim é o correto, mas eles precisam atribuir significados a partir da sua própria experimentação de que é possível acontecer.

Retomando a narrativa de Marina sobre a teoria e prática, ela verifica que a ludicidade dos livros, da formação, palestras e cursos, (teoria), não é aquela que ela verifica com as professoras da escola, onde as brincadeiras são trazidas para as crianças como forma de preencher o planejamento. Para ilustrar o pensamento de Marina, trazemos Veiga (1989) para o diálogo, através de duas perspectivas distintas de práticas pedagógicas, são elas: a repetitiva e acrítica, conhecendo previamente as leis e as normas, o professor repete o processo prático quantas vezes queira, não inventa o modo de fazer, apenas imita ou repete a ação; e a reflexiva e crítica, possibilita o professor conhecer a importância social de seu trabalho e seu poder de transformação. Neste

âmbito, percebemos que na fala de Marina, os professores citados ainda estão na prática pedagógica repetitiva.

De acordo com as narrativas expostas pelas professoras, pudemos perceber que as suas concepções sobre a ludicidade possuem um sentido de função utilitarista. Conforme Mineiro e Moreira (2020, p. 117), “é um meio/recurso didático ou estratégico, sendo utilizada no ensino, nas empresas ou outros contextos, para alcance de uma finalidade—por exemplo: aprendizagem, produtividade, lucratividade, etc.”. Aqui nos interessa discutir a aprendizagem, que para as professoras, através dos usos dos jogos, brincadeiras e artefatos lúdicos, como personagens de histórias ou fantasias, é possível que as crianças aprendam de maneira mais “leve”, como se o ato de aprender tivesse relação com fardo ou peso. Pudemos comprovar que as concepções de ludicidade recaem nos jogos, brinquedos e nas brincadeiras, sempre verbalizados como instrumentos ou recursos, e as crenças que eles, independentemente de qualquer coisa, geram aprendizagem.

Entendemos que todos os sujeitos podem vivenciar e experienciar um estado de ludicidade. Desta forma, compreendemos que nossas concepções e crenças não são cristalizadas, elas podem sofrer reformulações mediante as novas vivências e experiências através dos nossos percursos formativos, que podem ser pessoal e profissional. Ainda, consideramos que as práticas pedagógicas são carregadas de concepções e crenças que trazemos para o contexto do fazer docente.

4.4 Práticas Pedagógicas

Para encontrar a casinha encantada, ponto por ponto, noite por noite sonhada, há que se conhecer o caminho secreto do amor, o rastro de perfume que as flores deixam no olhar. Murray (2020, p. 23).

As práticas nos levam a caminhos que iremos descobrindo e conhecendo ao longo da nossa travessia. Encontrar a casinha, ponto por ponto é uma linda simbolização da nossa formação enquanto seres humanos, que construímos aos poucos, às vezes de maneira conscientes outras não, mas constante, sonhada e desejada. Estamos a todo o tempo nos fazendo e nos refazendo enquanto sujeitos que está no mundo e com o mundo.

Assim, iniciamos analisando as práticas pedagógicas que as professoras participantes da pesquisa desenvolvem em sala de aula, e se elas se relacionam com a ludicidade. Para isso, entendemos ser importante trazeremos as bases teóricas que sustentam a nossa discussão.

Conforme Franco (2016), as práticas pedagógicas são organizadas de maneira intencional, no intuito de atender determinadas expectativas que são solicitadas/requeridas conforme contexto estabelecido. Compreendemos que as práticas não são neutras, possuem um projeto educativo que as estruturam, carregam crenças, concepções, elementos pessoais, entre outras. O processo de construção das práticas pedagógicas exige do professor, tomada de decisão, pois se houver uma passividade e espera, as suas práticas podem ser formatadas a sua revelia.

Para Franco (2016), quando expomos as práticas pedagógicas, estamos trazendo para a discussão algo além da prática didática, estamos falando das circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. A docência se dá a partir da construção de saberes fundamentais estruturados ao longo da formação, sendo demarcados durante a prática, ao mesmo tempo em que vão sendo mobilizados outros.

A docência é um processo longo e complexo, não é só dar aula, como socialmente acredita-se, ser professor exige uma mobilização de fatores que vão se constituindo entre si e se afirmando no seu saber-fazer.

Diante disso, Franco (2012, p. 62), traz que as práticas pedagógicas “são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social”. Assim, não deve haver práticas cristalizadas, é importante que elas sejam renovadas constantemente, pois a escola como instituição social, deve acompanhar as transformações da sociedade. A autora demonstra que as práticas pedagógicas precisam acompanhar o momento/espço histórico, pois tem relação direta com os aspectos culturais, sociais e ideológicos de uma sociedade. Estas relações quase nunca são discutidas ou se colocam como ponto a ser analisados pelos docentes durante as suas formações.

Para Veiga (1989), as práticas pedagógicas possuem concordância com uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, pressupondo a relação teoria-prática. Não devemos esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam, pois a escola é um organismo vivo e dinâmico, e assim, ela deve dialogar com o contexto social. Diante disso, entendemos que ensinar

exige um processo de consciência dos professores a respeito da importância de reconhecer que suas práticas pedagógicas devem estar a serviço de uma prática reflexiva, que, segundo Veiga (1989), seria a vinculação indissolúvel da teoria-prática, do saber e o fazer, uma atividade criadora e uma ação recíproca entre o professor-aluno-realidade. Se contrapondo a prática reflexiva, na prática repetitiva, o professor não se reconhece nas atividades pedagógicas, apenas executa. A partir destas práticas, podemos perceber a importância da conscientização do professor sobre o seu papel de educar, não só de instruir, mas de mediar o conhecimento para os alunos.

Assim, através das narrativas das colaboradoras da pesquisa foi possível entender como se efetiva a prática pedagógica de cada uma delas, perspectivando aspectos referentes à presença da ludicidade. Abaixo segue os relatos das professoras sobre como elas desenvolvem suas práticas em sala de aula:

Hoje como nós temos a possibilidade de um arsenal de coisas na internet, eu procuro sempre ver alguma coisa, ou um jogo ou um texto diferente, um videozinho, ou uma figura, sempre procuro uma maneira de levar alguma coisa diferente para iniciar o conteúdo a ser trabalhado (CLARICE).

Cada dia a gente trabalhava com uma letra, com jogos, com brincadeiras, com leituras de história, dramatização e a gente fazia esse planejamento em conjunto. Por exemplo, cada dia a gente trabalhava com uma letra, com jogos e brincadeiras, com leituras de história, dramatização, planejamento em conjunto. A gente fazia pesquisa, por exemplo, na internet (CECÍLIA).

A gente tem o livro didático que é para ser o nosso manual, mas eu não sou muito adepta a ele não. Claro que olho, eu preciso, até pra gente não fugir tanto do que está proposto, mas ele não é só meu manual não! Na verdade, eu utilizo muita pesquisa. Eu vou para o computador e procuro outros livros, outras fontes, eu vou ler textos diferenciados. Não adianta levar por levar, porque é muito frustrante vê que os meninos não aproveitaram, não tiveram significação nenhuma para eles. Eu preciso levar algo que tenha sentido, que alcance os alunos. Você pode não alcançar, mas é preciso que você tente (MARINA).

A partir das narrativas, percebemos práticas rotineiras, tradicionais, mas também dotada de um saber-aprender. As professoras se utilizam da internet como principal recurso para construção das suas aulas. Essa prática pode vir a fragilizar o saber pedagógico, que segundo Pimenta (1996), são aqueles da ação de ensinar, instrumentalizando cientificamente a prática, conduzindo a efetivação do ensino e conseqüentemente as aprendizagens. Para Ferreira (2010, p. 147), “a falta de saberes pedagógicos específicos provoca o desenvolvimento de ações tradicionais, não satisfatórias e que por isso dificulta a promoção da aprendizagem significativa”.

Compreendemos uma aula como espaço de construções de saberes plurais, onde os conteúdos apresentados pelos professores devem afetar os alunos como algo que seja importante e significativo. As aprendizagens significativas, segundo Moreira (2012), são ideias expressas simbolicamente e que interagem de maneira não literal com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. A partir das práticas pedagógicas provocativas e desafiantes, é possível potencializar as aprendizagens significativas para os alunos.

Conforme Franco (2016, p. 536), “considera-se que, nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído”. A reflexão leva a um processo de construção de práticas afirmadas com a maneira de conceber a educação, fazendo da prática docente algo que está em constante construção. Veiga (1989) chama de prática pedagógica repetitiva, que são aquelas caracterizadas por romper com a unidade teoria-prática, tem leis e normas pré-estabelecidas e ao professor cabe apenas a subordinar-se, pois tudo já está definido, o que fazer e como fazer, não se inventa ou reinventa, apenas reproduz uma ação. Assim, o trabalho se reduz a mera execução, não há contestação ou dúvidas, os modelos são reproduzidos. Entendemos também que as professoras trazem referências para suas práticas da forma como elas foram ensinadas, reproduzindo as mesmas para seus alunos.

O ensino é pautado pela mediação do professor, envolvendo técnicas que potencializa o conteúdo a ser compreendido pelos alunos, de modo que haja entendimento por parte deles. Utilizar dessas técnicas requer do professor uma concepção muito bem solidificada sobre o seu papel docente. Para Ferreira (2019, p. 64), “não basta, simplesmente, reproduzir modelos e protótipos, é preciso inovar”. Espera-se inovação na prática diária, pois compreendemos que deve fazer parte do repertório docente, ao mesmo tempo em que, não se faz educação na reprodução, e sim na criatividade, marcada por proposta que desperte nos alunos vontades, desejos e quereres.

As docentes apresentam práticas pedagógicas que, embora tragam elementos como vídeos, textos, jogos e histórias, continuam nos revelando práticas tradicionais de ensino, pois a inserção de um elemento por si só não muda a concepção, é a forma como ele é usado que faz a diferença. Para Veiga (2012), as práticas pedagógicas reflexivas adotadas pelos professores têm como proposta, reelaborar o que está posto, potencializando mudanças. A mudança de uma prática repetitiva para reflexiva se dá

com uma mudança das concepções, pois elas são orientadoras das práticas e norteadoras do trabalho educativo do professor.

Podemos também falar sobre a pedagogização da prática, que segundo Araújo (2002), esse termo leva a entender que o ensino se resume a instruir, reproduzir conhecimento e ater-se a regras normalizadoras, conseqüentemente, as propostas pedagógicas, se reduzem à aplicação de técnicas, reconhecendo os sujeitos como “objetos” que podem ser treinados. Essa pedagogização da prática nos mostra que ainda existe um processo educacional pautado numa concepção tradicional, onde são utilizados elementos diferenciados, mas as práticas continuam abordando técnicas de ensino, sem um processo de reflexão.

As professoras demonstram uma mobilização de saberes que as permitem ensinar. Segundo Tardif (2002), todo saber implica em um processo de aprendizagem e formação, eles têm uma relação direta com o conhecimento, as habilidades e as atitudes, sendo construídos mediante a prática estabelecida na trajetória docente. Ainda para o autor, os saberes servem como base para o ensino, possuindo referência como a maneira que o professor lida com o seu trabalho, assumindo uma pluralidade que vem do exercício da docência, do conhecimento e manifestações do saber-fazer e saber-ser. Os saberes são oriundos das vivências, experiências, aprendizagens e formação profissional, possuindo uma mobilidade, pois não são prontos e acabados, estão em constante elaboração conforme as relações que os sujeitos estabelecem com o seu entorno. Compreendemos que ao mesmo tempo em que as docentes mobilizam saberes a sua prática pedagógica, eles são limitadores, pois a prática fica restrita ao que elas já dominam, não vão além, não duvidam, não contestam e não refletem sobre aquilo que constroem.

A construção de uma prática reflexiva é um processo difícil, pois requer romper com uma educação tradicionalmente cristalizada que pouco contribui para promover a mudança que almejamos na educação. Conforme Zeichner (1993), os professores devem desempenhar ativamente a formulação dos propósitos e objetivos do seu trabalho. Para o autor, refletir tem significado em reconhecer que o processo de aprender a ensinar se prolonga por toda carreira docente. Assim, “saber ensinar” é um processo inconcluso, que se inicia a partir da trajetória pessoal, formação inicial e continuada. As professoras trazem para a prática pedagógica os saberes construídos, “aqueles que são construídos através das experiências da vida e no conjunto social das construções das identidades (ser mãe, ser esposa, ser filha etc.)” (FERREIRA, 2010, p. 149). Esses saberes vão se

estruturando ao longo da formação profissional e são singulares, pois cada professor tem os seus. Os saberes concebidos não devem ser os únicos a estruturar a prática docente, pois se assim acontecer, podemos incorrer em práticas pedagógicas repetitivas.

Compreendemos que as práticas desenvolvidas pelas professoras nos dão pistas para discutirmos os processos formativos, uma vez que eles interferem na sala de aula. Assim, trazemos a pesquisa de Pereira (2020), em que a ludicidade é analisada como fenômeno formativo e apresenta um avanço no que concerne às possibilidades de relações que a ludicidade pode estabelecer. Segundo o autor, a ludicidade no processo de formação docente perspectiva práticas que contribuem para a formação de profissionais mais reflexivos, possibilitando construir práticas lúdicas.

Os dados revelados na sua pesquisa mostraram que a formação deve promover elementos que auxiliem os professores a exercerem a teoria juntamente com práticas que sejam dotadas de conteúdos e atos lúdicos. Para que isso ocorra, segundo Pereira, é necessário proporcionar um entendimento sobre a ludicidade a partir das vivências e experiências, isso pode desencadear o desenvolvimento de uma prática lúdica, oportunizando aos alunos um envolvimento com o conteúdo. Ainda para o autor (2020, p. 171), “ao desvincular (ou não vincular) a ludicidade da sua prática, o professor corre o risco de apenas tratar a ludicidade como receitas de jogos e brincadeiras”. Isso corrobora com as narrativas que as professoras do presente estudo trazem sobre o lúdico.

As concepções que já foram analisadas na segunda categoria deste trabalho, remetem a ludicidade numa relação utilitarista, onde os jogos, brincadeiras e artefatos lúdicos são utilizados como recurso pedagógico e elemento de instrumentalização dos conteúdos. Essas concepções tendem a refletir em práticas pedagógicas empobrecidas e repetitivas, tendo o lúdico apenas como um fim em si mesmo a espera de resultados, como expresso abaixo:

Eu penso que seja justamente da forma como os meninos aprendem a partir de uma prática que eu utilizei, é... Botando a ludicidade como carro-chefe, diria assim, né! Trabalhei algo com eles e eu percebi que teve resultado. Então eu acho que na própria avaliação da aprendizagem do aluno que a gente percebe isso. O desenvolvimento deles com as atividades né! Que às vezes a gente sugere atividades e percebe que não tem muita aceitação né! Então no nosso próprio planejamento, a forma de avaliação é sempre essa avaliação direta do aluno, observação da participação dele, do envolvimento nas atividades, então justamente isso. A partir dessa avaliação que eu faço do percurso dele durante a aula até ver o resultado final do que foi aprendido (CLARICE).

Por isso que eu digo a todos os momentos. Desde quando eu começo a minha aula até o final, eu tento ao máximo, eu tento, não vou lhe dizer que eu sou perfeitinha não. Eu tento levar o máximo possível a ludicidade pra dentro da sala de aula. Seja de uma folha de ofício ao brinquedo lúdico, um jogo lúdico. Então a gente... Eu tento fazer uma aula prazerosa, claro que nós temos os nossos impasses e um dos impasses às vezes é a indisciplina dos alunos (CORA).

A ludicidade aparece através da contação de histórias, dos jogos de língua portuguesa, de matemática (CECÍLIA).

Eu acho que ela vai aparecer e aí eu vou para a questão, na verdade eu acho que se eu for traçar a minha trajetória, eu não vou dizer que a ludicidade apareceu de uma forma tão forte, entendeu? Eu acho que ela vem, vem aparecendo de um tempo mais próximo. Porque até então, acho que pela realidade dos lugares por onde eu passei, eu acho que isso não foi algo muito forte, entendeu? Eu acho que ela não aparece muito. Eu acho que ela vem ganhando essa concepção maior depois eu passei um período em E. M. Então eu acho que ela surge, não vou falar só da sala de aula, eu vou falar também do espaço de coordenação, que a gente tem essa proposta de trazer, quer essa quebra de ensino, eu vou dizer bem conceitual, a gente quer trazer o lúdico para o espaço desses professores (MARINA).

Os relatos revelam que as docentes compreendem que a ludicidade se faz presente nas suas práticas diárias através de elementos, artefatos e recursos, deixando evidente suas concepções e como essas refletem em suas práticas. A concepção de ludicidade que reverbera da prática pedagógica dessas professoras é que esta ludicidade se configura como sendo algo concreto que pode ser manipulada. Isso é limitante se compararmos a maneira como concebemos a ludicidade, baseados nos estudos de Luckesi (2000, 2002, 2003, 2014, 2015), sendo entendida como experiência subjetiva, que nos atinge de maneira singular e possui referência com um estado de inteireza e plenitude. Em consonância com isto, temos perspectiva de Lopes (2004, 2014, 2017), que expressa a ludicidade como condição do ser humano, mas que precisa de ações externas para ser mobilizada. Assim, entendemos que ludicidade não é algo manipulável ou que possa ser mensurada, ela pode ser vivida e experienciada.

Os dados apresentados deixam aparente que essas concepções advêm da formação profissional e das vivências como alunas, pois as professoras trazem a referência dos jogos e brincadeiras desde a sua época do magistério, onde os mesmos eram utilizados com propósitos de ministrar conteúdos e obter resultados.

Nas narrativas expostas pelas professoras, a ludicidade é correlacionada com a prática de cada uma. Mas uma vez fica explícito, a associação direta da ludicidade com a maneira de aprender, trazendo o lúdico como elemento desencadeador das aprendizagens dos alunos. A relação entre a ludicidade aqui representada pela fala das

professoras como brincadeiras e jogos, está diretamente relacionada com o ensino. Percebemos que as professoras utilizam do lúdico numa proporção de recurso “politicamente correto” para se trabalhar os conteúdos escolares.

Entendemos que as aprendizagens dos alunos não podem ser controladas com jogos ou atividades ditas lúdicas. Não estamos nos opondo aos jogos, as brincadeiras e as atividades lúdicas como recursos para promoção das aprendizagens, no entanto, salientamos que se faz necessário tomar as atividades pela vertente das vivências, de como elas podem potencializar experiências, sendo analisadas como algo interno, e não apenas como algo externo, objetivo e promotoras de resultados, como nos referencia Luckesi (2014). Estamos com isso falando em promover uma educação sensível, aquela que diz respeito à sabedoria represada pelo corpo e pela mente, capaz de promover uma relação de equilíbrio (DUARTE JR, 2000). Assim, assistir uma aula expositiva sobre um bioma, por exemplo, é diferente de vivenciar ao vivo o bioma no ambiente, sentir as texturas das plantas, manipular o solo, enfim, é sobre vivências e experiências que se refere à educação sensível.

Diante disso, é necessário ampliar o modelo vigente educacional e pensar em aulas que tragam sentidos para os alunos. Desta forma, ampliamos nossa discussão com Anastasiou (2004), onde ela referencia o processo de ensinagem, como algo que indica uma prática social complexa entre o professor e o aluno no processo de ensino e aprendizagem, resultando em ações efetivadas na escola e para além dela. Compreendemos que não é um movimento automático, mas um processo a ser refletido a ser colocado em prática. Ainda para autora, esse processo exige entre ambas as partes um clima propício a saborear o conhecimento. O sabor é percebido pelos alunos, quando o docente ensina numa relação de envolvimento e prazer transparecida pelo professor.

Desta maneira trazemos a ludicidade como esse processo de ensinagem numa composição das aulas. Não como algo estanque, mas como um processo constante que perpassa desde o planejamento até a sua execução. Segundo Soares e Porto (2017, p. 191-192), “uma aula que caminhe pela via da ludicidade deve ter significado para quem aprende, deve denotar o fato de que, tanto o educador, quanto o educando são seres ativos, não abdicando desse momento de integração, de alegria, prazer e inteireza”. Uma aula com esse cenário, tende a promover uma relação de significações para quem dela participa, contribuindo com o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, emocionais, relacionais, criativos imaginativos, entre outros, que vierem a surgir dependendo do

grupo social que está emergindo no processo educacional. Conforme os relatos abaixo, verificamos o que as professoras entendem como aulas lúdicas:

Eu entendo de uma forma mais simples que uma aula lúdica é quando a gente utiliza alguns recursos que podem ser jogos, brincadeiras, histórias, músicas ou qualquer outra forma diferente, que torna a aula mais prazerosa. Então toda forma que o professor utiliza para tornar a sua aula mais prazerosa eu considero como lúdica (CLARICE).

Então, para mim uma aula lúdica é você saber os artifícios para ser caminhado. Porque às vezes eu posso ter vários jogos, várias coisas e não saber conduzir, e no final das contas não chegar a um único objetivo, pra mim! (CORA).

Uma aula lúdica não é uma aula tradicional, conteudista. Uma aula lúdica é uma aula mais dinâmica que te permita trazer recursos mais dinâmicos, que você consiga trabalhar, por exemplo, dentro do próprio conteúdo com esses alunos. Uma aula lúdica é uma aula mais dinâmica, é uma aula que você fuja daquela coisa engessada que eu tava falando anteriormente (MARINA).

Uma aula lúdica é uma aula prazerosa, com recursos, objetos, imagens que chame a atenção e que venha a facilitar o ensino de forma mais leve (CECÍLIA).

De acordo com as narrativas das professoras, o entendimento de uma aula lúdica tem muita relação com as concepções de ludicidade trazidas por elas. No entanto, percebemos que, a partir desse entendimento de aula lúdica, elas afirmam que o fato de ter os artefatos lúdicos já garante por si só o prazer, a plenitude e não é assim. Entendemos que a ludicidade perpassa pela entrega total dos sujeitos a atividade que está sendo vivenciada. Assim, o sentido lúdico está na imersão sobre a ação.

Ao remeter a elementos que socialmente é percebido como lúdicos como os jogos ou as brincadeiras, as professoras podem promover o que preferimos denominar de aulas potencialmente lúdicas, tomando como referência os estudos de Mineiro (2021). Diante disso, compreendemos que a ludicidade só pode ser percebida de dentro para fora, num estado de mobilização interna. Segundo Luckesi (2014, p. 19) “certamente que muitas de nossas práticas existenciais e sociais que afirmamos, pelo senso comum, serem lúdicas não o são, simplesmente devido não gerarem um estado interno de bem-estar, alegria, prazer e plenitude”. Assim, a avaliação de determinada atividade como sendo lúdica ou não depende da particularidade e singularidade de cada um, assim como das circunstâncias apresentadas.

Clarice narra que uma aula lúdica é aquela que precisa de recursos como os jogos, brincadeiras, histórias, música ou qualquer coisa diferente. Segundo Pires (2018), a utilização de jogos e brincadeiras nas escolas não podem ser confundidos como uma

educação lúdica, muito menos como metodologias não convencionais para facilitar a aquisição de conteúdos formais. Mas, se assim ocorrer, eles se transformam em mais um recurso com fins pedagógicos. Conforme D'Ávila (2014), as atividades lúdicas na sala de aula atuam como elementos que desencadeiam aprendizagens significativas. No entanto, precisa integrar “a capacidade de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo”(p. 95-96). Compreendemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, tenhamos uma educação lúdica como dimensão humana, onde a criatividade, as linguagens artísticas e o prazer, dão o tom da construção de saberes, sentidos e significados.

Nesse movimento, Fortuna (2018, p. 23), aponta que:

[...] a aula lúdica é o lócus por excelência do saber lúdico: é onde ele anima o professor, satisfazendo-o e dando-lhe prazer na docência. Mas como se trata de um saber oriundo da prática, no sentido de que é aprendido com a prática da ludicidade, especialmente na aula lúdica, não se restringe a sala de aula, participando de toda a vida do professor (sua relação com o conhecimento, a aprendizagem, os alunos, os materiais de ensino, a vida).

Nesse contexto, o professor precisa estar “impregnado de ludicidade”, vivenciando o estado de ludicidade, conhecendo suas potencialidades para o processo formativo humano. Os saberes lúdicos citados por Fortuna (2018), são saberes provenientes das experiências, assim, participar de situações formativas, em que o professor possa vivenciar ações lúdicas, pode contribuir na sua prática. Desta forma, entendemos que é possível que os professores possam validar as práticas lúdicas na sala de aula. Entretanto, ainda percebemos nas narrativas abaixo que a dimensão dos conteúdos está presente:

E aí eu vou pra a questão da minha metodologia, porque eu preciso planejar pensando como eu vou trabalhar, isso é um grande desafio, o material às vezes é muito engessado, eles são muito conceituais. Isso é isso e acabou! Nós não somos esse professor de simplesmente chegar lá na frente e trabalhar, mesmo tendo alguns livros que é nosso manual. Eu preciso adequar para linguagem dos meus alunos. Acredito que no primeiro ano a gente sente a necessidade de procurar o lúdico para trabalhar. Não é possível só trabalhar o conteúdo, uma história é um gênero textual sem buscar uma forma lúdica para que eles entendam melhor, para que seja algo prazeroso. (MARINA).

E aí, eu quando eu vou fazer meu planejamento eu sempre gosto, eu não dou conta ali, eu sempre digo a coordenadora, porque eu sempre gosto de pesquisar, vou para o Google, pesquiso jogos relacionados ao tema para poder fazer essa interdisciplinaridade porque eu gosto muito de trabalhar de um jogo eu puxar todas as disciplinas do dia. E aí eu tento, às vezes, por exemplo, eu pego uma pescaria, aí eu trabalho nesse dia meio ambiente, aí eu pego já a partir dali trabalho matemática, probleminhas para passar sobre o meio ambiente, aí eu vou instigando, eles colocam uma palavra, a separação de sílabas. Eu faço como o povo diz, uma gororoba de tudo para que eles possam a partir dali já trazer. Então para eu planejar eu gosto muito da pesquisa no Google, eu pesquiso muito sobre isso. Eu gosto muito de usar a metodologia mais voltada para a questão mesmo do lúdico. Faço o registro no quadro, fazendo questionamentos, comparações, depois vou para a questão da atividade, seja no caderno, xerocopiada ou livro didático para depois eu fazer as correções (CORA).

Através de pesquisa, de sugestão, de leitura. Eu pesquiso muito, pois eu estou vindo da creche, então eu tenho que ter esse cuidado de não infantilizar demais o conteúdo. Mesmo nesse período eu continuo pesquisando, armazenando (CECÍLIA).

Eu uso muitos livros. Eu uso o livro didático dos meninos, né? Tudo que possa ser aproveitado no livro, eu aproveito, é... Costumo fazer também atividades xerocopiadas, utilizo notebook, eu sempre levo meu notebook para escola, uso o datashow, utilizo som quando tem necessidade, né? Quando cabe, utilizo jogos. A gente dispõe de alguns jogos na escola. Quando a gente não tem, eu chego a construir alguma coisa só para trabalhar aquele momento com os meninos... E tudo que eu vejo que vai possibilitar a aprendizagem deles, eu tô utilizando (CLARICE).

As narrativas das professoras nos possibilitam entender que a construção das suas aulas possui uma organização que perpassa o planejamento, a metodologia, a pesquisa e a utilização dos aparatos tecnológicos. Desse modo, Franco (2015, p. 605) assinala que:

uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades.

Desta maneira, podemos dizer que as narrativas nos dão uma dimensão de que existe sim uma intencionalidade no processo construtivo das aulas. Marina, Cora e Clarice também referenciam as suas aulas ao lúdico associando como recursos pedagógicos. A ludicidade da forma como as docentes compreendem aparece no planejamento. De acordo com as narrativas, percebemos que o lúdico é concebido como algo que precisa ser bem utilizado, não podendo haver “perda de tempo”, pois é a partir da efetivação dos conteúdos que as professoras conseguem o sucesso escolar, ou seja, tudo deve ser utilizado como fundamento para promover o ensino e conseqüentemente a

aprendizagem. Assim, o brincar e o jogar trazido pelas professoras adquirem uma conotação de temporalidade e funcionalidade. As professoras ainda trazem elementos para continuarmos analisando as suas narrativas sobre as aulas lúdicas:

Sim, sempre que eu tenho possibilidade eu faço. Nem sempre sai exatamente como eu planejei que fosse o resultado, mas eu tô sempre fazendo. Eu gosto de aproximar a realidade do que os meninos estudam também. Por exemplo, gosto de trabalhar com feirinhas para perceberem a questão do alimento, a questão de compra e venda, do próprio cuidado com o dinheiro. Gosto sempre de tá trazendo coisas que tenham um sentido maior na vida deles para que eles compreendam, né? Porque às vezes a gente acaba é... Algo tão rotineiro, mas a gente acaba distanciando a depender da forma como a gente trabalha, né? Talvez a gente não dê tanto sentido, mas eu sempre acabo fazendo isso sempre que possível. Como eu já te disse antes: nem tudo cabe, mas o que me possibilita, eu aproveito (CLARICE).

Eu acho que sim, cada dia a gente pode melhorar mais, nenhuma prática é 100% perfeita, mas eu compreendo que a ludicidade está presente nas aulas. Através das contações de história, eu tentava trazer os meninos pra fora da sala, colocava a saia, eu tenho uma foto linda, todos sentados e eu contando a história do Maestro Evaristo, jogos, por exemplo, janelinha da leitura, faço um cartaz e mostro a eles para eles lerem, eu construir uns jogos logo no início, mesmo sem compreender, eu via como lúdico e dizia: eu quero, eu quero (CECÍLIA).

Tem dia mesmo que eu faço bingo, aí eu faço o jogo da roleta, eu trabalho a palavra, tem um joguinho que faz a mudança das sílabas. Por exemplo, a palavra bala, aí mudou a sílaba inicial, boto o MA, formou a palavra MALA. Aí eu vou trocando a primeira sílaba para que eles possam estar compreendendo que uma letra modifica muito, e tanto significado quanto a palavra. E aí eu vou fazendo todos esses trâmites, essas coisas para que eles possam estar compreendendo. Trabalho muito com música para que eles possam estar aprendendo. Eu acho que é ludicidade está presente sim nas minhas aulas, com certeza (CORA).

Então eu acho que eu trabalhei muito pouco com eles, porque primeiro a gente tem que fazer a avaliação diagnóstica, carreamos de conteúdos. Em alguns momentos acredito que sim, que eu trabalhei de maneira lúdica. Eu gostaria de dizer que foi na totalidade, mas acredito que foi por causa do tempo que a gente teve, mas em alguns momentos sim, porque a gente inicia todos os dias... (MARINA).

A ludicidade exposta nos relatos das professoras remete ao tempo *choros*, aquele que é objetivo e pode ser controlado, medido e fragmentado. Frases como - “Sim, sempre que eu tenho possibilidade eu faço”; “Tem dia mesmo que eu faço bingo”; “Eu gostaria de dizer que foi na totalidade, mas acredito que foi por causa do tempo que a gente teve, mas em alguns momentos sim”, demonstram que as atividades verbalizadas como lúdicas pelas professoras, assumem um tempo não prioritário, ficando postergadas a momentos estanques, não sendo um componente cotidiano.

Contrapondo-se ao *choros* o tempo *kairós* é aquele que não pode ser controlado, ele representa a qualidade do tempo vivido e não podemos aprisioná-lo, pois

ele está na ordem do interior, da subjetividade. *Kairós* nos remete a ludicidade, o tempo da entrega total, da plenitude, existindo apenas o sujeito e a ação desenvolvida, onde eu me conecto com inteireza de ser eu. Tudo o que tende a provocar uma conexão com nós mesmos, podemos associar ao tempo *kairós*.

Segundo Soares e Porto (2017, p. 76), “a consequência da preocupação com a utilidade do tempo é a alienação e a automatização, ocasionando, assim, padrões de comportamento preestabelecidos [...]”, pois “[...] É essa burocratização que dificulta a presença da ludicidade e das atividades lúdicas serem vivenciadas na escola, prevalecendo à regra, a padronização”. Os professores também sofrem com esse processo de “escravidão” ao tempo, tendo sua rotina voltada aos conteúdos, livros didáticos e aos manuais trazidos como verdades absolutas sobre a sua prática de ensino.

Compreendemos que a ludicidade toma lugar na vida dos professores, a partir das experiências e vivências lúdicas que envolvem os professores ao longo da sua trajetória. Conforme Larrosa (2002), vivemos muitas coisas ao mesmo tempo, estamos indo a eventos, cursos, lendo livros, estudando ou fazendo atividades sempre repletas de informações, e às vezes temos a sensação de que não fomos afetados. Nada foi incorporado, ou seja, não tomou corpo, não fez parte de nós, pois “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Dessa forma, imaginamos que a ludicidade não é algo aprendido exclusivamente através de teorias, ela precisa ser parte integrante da prática, passando a ser reverberada pelo professor quando ela é experienciada, sentida, compreendida, adquirindo significado e importância, passando a fazer parte do seu desenvolvimento profissional.

Segundo Ferreira (2014), o desenvolvimento profissional é influenciado por questões pessoais, profissionais e contextuais. É mediante essa construção que os professores vão construindo conhecimentos, habilidades e saberes que são importantes para sua prática. É certo que, a ludicidade incorporada num processo formativo pautado não só em teoria, mas em vivências e experiências, passa a compor a prática, possibilitar a (re) construção e mobilização dos saberes e promover mudanças na formação; portanto, passa a fazer parte da constituição do docente. Assim, a partir de inquietações que movimentam os docentes, retirando do lugar do conforto, que estes vão reconstruindo sua percepção sobre o seu fazer, pois a continuidade do processo de aprender e apreender devem estar presentes na profissão docente.

Por fim, diante de tudo que foi exposto, fica evidente que as narrativas das colaboradoras da pesquisa sobre a prática pedagógica, revelam que estas práticas são

restritas ainda ao pensamento tradicional da educação como transmissão de conteúdos. Embora as professoras dizem utilizar elementos diversificados nas suas aulas como jogos, brincadeiras e outros artefatos, os mesmos servem como recursos pedagógicos e instrucionais para ensinar os conteúdos.

4.5 Formação Potencialmente Lúdica

Na árvore mágica da esperança os frutos estão sempre a um palmo dos raios de sol e as crianças irradiam a sua luz. Feito passarinhos, espalham suas sementes, para que nós, os que carregamos com cuidado do lado de dentro, as crianças que fomos, possamos um dia consertar o mundo. Murray (2020, p. 17).

Cuidar das crianças que moram dentro de nós e deixar que elas floresçam, trazendo encantamento para nossas vidas, faz com que esperancemos dias melhores. Vamos aos poucos, nos formando sujeito sociais, crescendo, nos relacionando, evoluindo e nos desenvolvendo, ao mesmo tempo em que não podemos deixar escapar as crianças que habitam a nossa existência, pois elas nos auxiliam a caminhar, mas sem perder o colorido, os sabores, a alegria, e a sensibilidade de perceber e estar no mundo. A ludicidade vem nessa mesma direção, nos leva a uma reconexão com nós mesmos, fazendo com que possamos imergir na nossa subjetividade, trazendo desenvolvimento e sensações. Assim, durante essa categoria discutiremos sobre a formação potencialmente lúdica, que segundo Ferreira (2020, p. 423):

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.

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. Conforme Ferreira (2020), a formação lúdica abre caminhos para construção da dimensão lúdica que envolve a estética, arte, sensibilidade e criatividade, incorporando linguagens artísticas, os jogos e as brincadeiras. Diante disso, coadunamos com uma formação pautada nas experiências e vivências, que proporciona a quem dela participa uma amplitude na maneira de se conceber o processo de ensino e de aprendizagem.

O termo potencialmente lúdico é utilizado por Mineiro (2021) no seu estudo, sendo referenciado aqui, para falarmos da formação lúdica, pois não podemos afirmar se durante o processo formativo, o estado lúdico irá acontecer ou se ocorrerá à plenitude da ação, como subjetividade, a ludicidade acontece a depender de quem a vivencia e também do contexto em que a ação ocorre.

Para Ferreira (2020, p. 423), “uma formação que seja potencialmente lúdica, preza pela construção do conhecimento que nos permita viver no mundo (esse capitalista) e transformá-lo”, isso acontece mediante as relações estabelecidas, dos saberes mobilizando as aprendizagens consolidadas, pois entendemos como formação, aquilo que nos toca e nos provoca mudanças. Segundo Guimarães e Ferreira (2020, p. 173), durante o processo formativo, “as linguagens artísticas, assim como as narrativas das experiências de vida e as vivências profissionais docentes, podem ser tomadas como técnica ludo-pedagógica”. Diante disso, compreendemos que são através dessas atividades que conseguimos oferecer aos docentes uma maneira de emergir na formação.

O processo formativo na contemporaneidade deve corresponder a uma educação que se organiza na diversidade e nos conflitos, trazendo uma formação que dialogue de maneira direta com as transformações da sociedade, acompanhando suas reconfigurações sociais, culturais, tecnológicas e científicas. Desta forma, destacamos que a formação docente é um *continuum* que vai fazendo parte da trajetória profissional dos professores e professoras, buscando aprimorar suas competências, mobilizar saberes, contribuir para o seu desenvolvimento profissional e reelaborar sua prática pedagógica.

Segundo Imbernón (2011a), uma renovação da instituição educativa, exige também uma redefinição na profissão docente, onde o mesmo deve assumir competências profissionais no que diz respeito ao pedagógico, científico e cultural, ou seja, um professor que acompanha as mudanças da realidade. Entendemos que não basta apenas dominar os conteúdos e ter a capacidade para realizar a transposição didática, é preciso ter autonomia, tomar decisões (IMBERNÓN, 2011a). Ainda, para o autor, a formação

transcende a mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma em possibilidades e espaços de participação, criação e formação.

Nesse contexto, “[...] formar o professor na mudança e para a mudança por meio de desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, é abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto” (IMBERNÓN, 2011a, p.15). O professor não é um profissional a parte da sociedade, pelo contrário, ele acompanha ou deveria acompanhar as mudanças que a sociedade atual oferece de ordem social para se utilizar delas, para promover inovações para a sua prática pedagógica, assim como (re) interpretações da realidade vigente. Desse modo, entendemos que a formação docente não ocorre de maneira linear e passiva, ela é concebida num processo de desequilíbrio e equilíbrio. Esta formação também deve buscar proporcionar uma visão ampliada sobre o mundo, despertando o olhar para além do que está posto, perspectivando mudanças pessoais, profissionais e também no fazer docente.

Diante disso, convém apresentar a formação potencialmente lúdica como possibilidade de mudança, assumindo a tentativa de ressignificar a formação que se apresenta conceitual, fragmentada e utilitarista. A formação lúdica que aqui defendemos, é uma formação pautada em processos lúdicos, aqueles que se apropriam das linguagens artísticas, das vivências e das experiências, trazendo à tona os saberes sensíveis, que, segundo Duarte Júnior (2000), é a sabedoria exercida pelo corpo. Entendemos que a formação, com propósitos de sentidos diferenciados, precisa emergir os professores a um estado de plenitude e de inteireza, se assim for, teremos uma formação lúdica.

Compreendemos que a ampliação do repertório social, cultural e pedagógico, possibilitará aos docentes inovar na sua prática em sala de aula, não por obrigação, mas por vontade de querer renovar as suas habilidades e competências. Assim, 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 (BRASIL, 2015), em seu Artigo 12, preconizam que:

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).

Consideramos que a formação lúdica abarca todas as dimensões, principalmente a lúdica, promovendo aos professores que dela usufrui um olhar diversificado sobre a maneira de conceber a educação e também a formação. Essa, por sua vez, passa de algo corriqueiro, para necessário e significativo para o desenvolvimento profissional docente. A formação lúdica deve se fazer presente na formação inicial e contínua. A seguir estão narrativas das professoras em que relatam sobre o seu processo formativo:

Eu já participei, mas ultimamente não. Depois desses dois anos que eu estive nessas demandas de direção de escola, eu praticamente não fiz mais nada. Sabe aquele trabalho administrativo que você senta e não sai de jeito nenhum? Eu me distanciei muito, nunca mais eu participei (MARINA).

É muito cansativo para o professor trabalhar 40 horas e depois que ele sai da sua jornada de 40 horas ele ainda enfrentar mais três, quatro horas de formação. Esse professor já chega... Vai pela misericórdia e volta pior ainda pra casa, sabendo que vai chegar em casa e não vai poder chegar e tomar banho. Isso quem chega e encontra as coisas todas prontas em casa, né? Tomar banho, jantar e talvez se preparar para no dia seguinte estar na sala de aula. Então eu acho que acaba sendo uma carga muito pesada para o professor e é por isso que às vezes não existe tanta... (CLARICE).

Só os que eram oferecidos pela própria secretaria que eram dentro da cidade que sempre dava um jeitinho pra gente participar no turno oposto ao nosso momento. Oposto à nossa carga horária de sala de aula (CECÍLIA).

Diante das narrativas, percebemos que a formação continuada não compõe a pauta das prioridades das professoras, pela ausência de tempo, cansaço ou mesmo como algo importante para reelaboração da sua prática, sendo apresentada como atividade secundária. Os relatos possibilitaram identificarmos um dos componentes do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) as condições de trabalho, pois na fala de Clarice é evidenciada uma carga excessiva de trabalho. Sua jornada não cessa nas 40 horas em sala de aula, mas se estende na preparação das aulas, além do trabalho doméstico.

A formação também está atrelada ao tempo ou a falta dele, pois nos relatos percebemos que se ausentar da sala de aula é concebido como algo impensado. Isso nos

leva a indagar: em qual lugar as professoras colocam a formação para desenvolver-se profissionalmente? Compreendemos que as docentes ainda não remetem a formação como ocupando um lugar primário/de destaque, não sendo concebida como necessária à sua prática em sala de aula, pois mesmo sem formação elas conseguem exercer a profissão. Conforme Cruz, Barreto e Ferreira (2020, p. 361):

a docência exige demais do/a professor/a, visto que se trata de tarefas complexas relativas às demandas da profissão. Portanto, para dar conta dessas exigências, o tempo é fator primordial. Há carência de tempo para se dedicar ao crescimento profissional, tempo para pesquisar, para buscar formação continuada, planejar aulas. Além disso, necessitam de um local de trabalho que tenha infraestrutura adequada, remuneração digna, plano de carreira, recursos pedagógicos, didáticos e tecnológicos.

Concordamos com as autoras quando se referem à sobrecarga de tarefas. Na maioria das vezes, existe uma ausência de condições de trabalho e escassez de tempo para desenvolver a grande quantidade de atividades para serem executadas. Percebemos que os professores vão colocando no “início da fila”, as demandas mais emergenciais, ou pelo menos aquelas que elas acreditam ser. Compreendemos que a formação não pode ser apenas um cumprimento legal ou uma técnica que visa a melhoria da qualidade do ensino, precisa ser planejada para provocar reflexões. Desse modo, mesmo não sendo prioridade das professoras colaboradoras, elas reconhecem que a formação é um componente necessário para promoção de melhorias da prática, portanto, deve ser ofertada, inclusive, para cumprir a legislação (LDB, art. 62, § 1º). Ainda, foi perceptível que procura por esta formação, de modo voluntário, se apresenta com pouca adesão diante das demandas e sobrecarga de trabalho sinalizadas pelas docentes.

Outro elemento do DPD que emerge das narrativas é a formação continuada. Conforme Marcelo Garcia (1999) é pela formação que os professores têm a possibilidade de refletir sobre a sua prática e seguir aperfeiçoando seus conhecimentos para exercer a atividade de ensino. Quando falamos em formação continuada, entendemos que é a maneira do professor adotar atitudes que dialogue com a realidade vigente, acompanhando as mudanças e transformações sociais. À medida que o docente passa por atividades, cursos, seminários e/ou propostas formativas, esperamos que os professores consigam imergir na formação, existindo uma renovação da maneira como se concebe a educação e as práticas em sala de aula. Estamos nos referindo a uma

formação que traga significados para quem a vivencia, repleta de envolvimento e entrega. A formação continuada segundo Cruz (2020, p. 290):

possibilita a reflexão constante sobre a prática pedagógica, o aperfeiçoamento dos conhecimentos, o aumento com o comprometimento do ensino ofertado, favorece o crescimento pessoal e profissional, contribui para o desenvolvimento da escola, e em especial, para o desenvolvimento individual dos/as alunos/as.

É um processo que embora envolva o professor de maneira individual, reflete na coletividade, pois todos saem ganhando, principalmente na elevação da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. Segundo Imbernón (2010), a formação não pode ser considerada como treinamento, onde participar de cursos, palestras ou seminário, sejam para alcançar resultados esperados. Essa concepção de treinamento reflete em comportamentos e técnicas de ensino para serem reproduzidas em sala de aula. Os professores se tornam protagonistas da ação, assumindo responsabilidades por sua própria formação e pelos projetos de mudanças (IMBERNÓN, 2010). Assim, entendemos que a formação continuada assume um alicerce que vai estruturando o exercício do fazer docente.

Diante disso, convém ressaltar que a formação continuada tem um papel muito relevante na constituição docente. Esta formação também é preconizada na legislação, através da Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Art. 62, parágrafo § 1º trazendo que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”, ou seja, este é um direito conquistado pela classe docente, e a formação precisa ser ofertada como parte integrante do desenvolvimento profissional. Abaixo as professoras seguem referenciando a formação:

Quando eu tenho alguma oportunidade ou sou convidada a participar de algum evento formativo, dentro das minhas possibilidades, eu sempre aceito. Quando eu não participo é porque o tempo não permite mesmo. Por exemplo, se for seminário, congresso, alguma coisa fora do município, eu acho que é inviável, porque no período de aula a gente não tem como estar saindo, né? Deixando a nossa sala de aula para estar participando de eventos, mesmo que seja para formação (CLARICE).

Há uns anos atrás eu não fui muito de solicitar para participar, né! Fora da cidade eu não fui (CECÍLIA).

Até aqui observamos que as docentes colaboradoras remetem a formação continuada como algo que está para suas possibilidades, não como algo estritamente necessário. A busca por esta formação é muito mais uma efetivação “obrigatória” do que voluntária; é muito mais uma realização por meio de “arranjos” (quando dá, quando é liberada para) do que uma prioridade (não só das professoras, mas também do órgão gestor). Mas sabemos que a formação continuada tem seu lugar no movimento da docência e da profissionalização. Por isso precisamos ser mais que meros sujeitos manipuláveis, precisamos tomar posição de sujeitos da formação.

Quanto a isso, Imbernón (2010, p. 11) ressalta que “a formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos dos outros”. Compreendemos que desta maneira, a formação não visa apenas capacitar os professores para função profissional, mas possibilita aprendizagens e desenvolvimento. Essa objetificação não é algo simples de ser rompida, pois exige consciência do seu papel enquanto docente, isso é um processo complexo que depende da intencionalidade da formação para ser almejada.

Ainda, para Imbernón (2010), existe muita formação para pouca mudança, fruto de formações estéreis, conteudista e utilitarista para abarcar o “problema da qualidade da educação”, como se apenas a formação docente fosse salvar a educação do fracasso. Entendemos como mudança um processo que vem de dentro para fora, que desestabiliza a maneira de pensar dos sujeitos para depois reorganizar, que provoca o querer inovar e o querer promover resultados diferentes, não por exigência, mas por acreditar que é possível. O autor ainda pontua que há pouca inovação na formação docente, sendo importante pensar numa formação que fomente mudanças pessoais e profissionais, levando a uma renovação das práticas.

Diante disso, a formação potencialmente lúdica pode ser discutida no contexto da educação. É necessário seduzir os professores para que os mesmos se tornem atores no seu processo formativo, no intuito de que os mesmos percebam a importância da formação como movimento circulante e não como estagnado a sua prática. Para Imbernón (2010, p. 32):

Somente quando os professores constatarem que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão

na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício para os estudantes e para a atividade docente. É quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua.

A formação tem a aderência do educador, quando ele se ver representado nela, fazendo parte e percebendo que é possível refletir sobre a sua atuação, aderindo a novas práticas. Dessa forma, a participação em atividades formativas não terá validade se não for validada pelo professor. Para Cruz (2020), a formação continuada contribui para o desenvolvimento não só dos professores, mas também do desenvolvimento dos alunos. Isso chama a atenção para compreendermos que a formação não fica restrita ao docente, toma uma proporção que abrange a escola como um todo. Com isso não estamos trazendo a responsabilidade exclusivamente para os professores, queremos apenas ressaltar que o processo formativo precisa ir além da capacitação do professor para o trabalho, atuando no desenvolvimento pessoal, mas também de todos que o cerca.

A formação (inicial e continuada) é um dos elementos que compõe o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) que deve ser promotora de reflexões e de mudanças. Esse DPD abarca processos de vida e trabalho e envolve a construção profissional docente (MARCELO GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2011b; FERREIRA, 2014, 2017, 2020; CRUZ; BARRETO; FERREIRA, 2020; CRUZ, 2020). Para isso, esta formação não deve ocorrer de maneira solitária, isolada e/ou descontextualizada, mas deve atender aos anseios formativos do cenário educacional em questão; além de ser resultado de ações coletivas, apontadas por situações reais de trabalho e abranger as necessidades das instituições onde atuam.

Assim, compreendemos que a formação lúdica contribui com a formação de professores “mais sensíveis, capazes de provocarem/promoverem a revolução e mudar” (FERREIRA, 2020, p. 422). A transformação é um processo que é alcançado, porque houve significados para quem dela participa. Entendemos que os docentes antes de tudo são sujeitos sociais e promover atividades que ativem neles sentimentos, inteireza e conexão com eles mesmos, tende a trazer à tona um sujeito que percebe o mundo por outras vertentes, pois “o essencial é invisível aos olhos” (SAINT-ÉXUPERY, 2016, p. 56).

A formação lúdica possibilita que o professor assuma uma posição importante no seu processo formativo, pois para que ela seja posta em prática, o professor precisa estar entregue, pleno e inteiro, onde as atividades proporcionadas visam promover o

encantamento e a vontade de vivenciar e experienciar situações e ações inovadoras. Também pode trazer contribuições para o ensino, pois as aprendizagens diárias, cotidianas e históricas do professor tendem a refletir na forma como ele ensina.

Segundo Guimarães e Ferreira (2020, p. 172-173) “a formação docente precisa estar ancorada numa relação direta com o mundo. Promover a motivação pela sala de aula implica numa promoção de ações diversificadas na forma de ensinar”. Entendemos que uma formação lúdica está pautada num movimento interno que parte, também, do interesse do professor; da sua disponibilidade emocional e afetiva; das relações de referenciação com as ações propostas; de uma entrega; de uma renovação das concepções; e por fim de uma imersão no saber sensível.

Conforme Imbernón (2011a, p. 19), “a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, mas se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza”. Justifica-se então pensarmos que a formação deve possibilitar ao professor um movimento de reflexão não só das práticas, mas também das concepções estabelecidas ao longo da sua trajetória.

Desse modo, retomo as narrativas já expostas e pergunto: as professoras colaboradoras tem tomado a formação como referencial teórico-prático para suas práticas? Ou também o inverso? Os questionamentos são pertinentes, pois a educação é referência da sociedade, e assim como tal, está em constante mudança e pressupõe um movimento que reestrutura a forma de pensar e agir dos sujeitos. Assim, cada professor possui suas próprias concepções sobre o processo formativo e sobre os sentidos atribuídos a ela, se para inovação ou reprodução, conforme Veiga (1989).

Desse modo, uma formação (potencialmente) lúdica deve fazer sentido não só no processo formativo, mas na prática; deve permear a identidade laboral e promover saberes da/para a docência. Deve compor uma formação integrada, inovadora, promotora de mudanças. Mas sabemos que por isso também perpassa a concepção de formação lúdica que as professoras revelam e que estão expostas a seguir:

Seria uma formação com essa concepção de você poder colocar em prática a ludicidade em sala de aula, de forma meio com consciência, uma prática efetiva. Porque a gente entende que esse universo lúdico é universo das brincadeiras, dos jogos, de tudo que envolve o mundo também da criança, né? E a gente discute muito. O mundo da criança é o mundo diferenciado. Aí a gente vai ver que hoje nessa questão da própria formação as pessoas até o buscaram realmente colocar isso

em prática. Eu acho que ainda há muitos entraves. Eu não vejo essa formação muito forte, sabe, no espaço da escola, no chão da escola. Eu estou sendo sincera, porque eu não percebo, pode ser que eu esteja enganada ou que esse distanciamento da sala de aula tem me trazido essa visão, mas eu não vejo! (MARINA).

Eu penso pelo lado da formação que o professor recebe e que pode desenvolver com seus educandos, né? Por exemplo, uma formação que venha trazer dicas práticas de como trabalhar, é uma formação lúdica. Eu acho que eu relaciono muito com o que acontece, né, no Ensino Fundamental. O Professor vai trazer sugestão, não, vai conseguir direcionar certos assuntos, de forma que envolva jogos, que envolva objetos, coisas que vai tá chamando atenção, né, do seu corpo docente, dos seus educandos, ali nesse caso os professores, que tá chamando atenção dele. Bem complicada essa sua pergunta, viu!

Porque quando a gente pensa na ludicidade a gente pensa muito em crianças, né? Eu só imagino as crianças, o lúdico para as crianças. Mas como seria essa formação lúdica para os adultos? É porque quando eu penso em ludicidade eu penso nos jogos, que vai envolver Imaginação, fantasias, jogos, brincadeiras... (CECÍLIA).

Quando se fala, só a palavra diz, formação lúdica quando a gente diz: vai ter uma formação lúdica, a gente acha que vai lá encontrar vários jogos, várias possibilidades de você caminhar com o seu... Como se fosse assim, com sua prática né? Que vai ajudar na sua prática, mas muitas vezes existem formações lúdicas que às vezes é com a folha de papel e dá um show né? Então assim, pra mim, formação lúdica, aí eu volto a repetir, depende do olhar do educador, depende do olhar do indivíduo que está ali para conduzir a educação do aluno, seja em qualquer âmbito (CORA).

Formação lúdica é uma formação voltada muito pra ludicidade mesmo, né? Onde se vai, acredito que, apresentando pra gente novas formas de trabalhar a ludicidade e ajudando a gente também a construir a nossa própria maneira de trabalhar com os alunos. Então é uma formação que nos dá um ânimo maior pra gente tá participando da formação, porque a gente sabe também, que até na nossa sala de aula mesmo é impossível à gente ficar muito tempo mantendo a atenção do aluno apenas na leitura de um texto ou ditando alguma coisa pra eles escreverem. E a mesma coisa acontece na formação, às vezes a gente vai pra uma formação e costuma até a dizer assim: poxa! Se eu soubesse que era para ouvir isso que eu já conheço tanto, eu nem teria vindo, né? Então eu acho que os formadores precisam também tá trazendo coisas que despertam o interesse da gente. (CLARICE).

Pelas narrativas das professoras percebemos que todas elas trazem algumas interrogações sobre a formação lúdica, ou seja, elas falam dessa formação com insegurança, por não saber o que é, portanto, falam supondo que seja aquilo, mas ao mesmo tempo pergunta se é de fato aquilo. Estas concepções de formação lúdica narradas se mostram voltadas ao utilitarismo e como algo técnico que pode auxiliar a prática. Entendemos que é através da formação inicial e continuada que os professores vão construindo seus conceitos e conhecimentos sobre o ensino.

Conforme Marcelo Garcia (1999), a formação continuada pode ser entendida como um processo de aprendizagem, onde o professor aprende no contexto real. A

formação implica numa ação planejada e intencional, onde o professor está em processo de aperfeiçoamento do exercício da profissão. Ainda para o autor (1999, p. 30), “a formação de professores deve promover o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional”. Compreendemos então que a formação pode possibilitar aos professores refletirem sobre a sua prática, possibilitando a construção de novos elementos para o seu fazer docente.

Assim, podemos inferir que essa não apropriação do que seria uma formação lúdica, está correlacionada a lacunas tanto na formação inicial, quanto na continuada, onde seja atribuída a ludicidade um papel relevante como algo que produz conhecimento e não apenas como diversão infantil ou como recurso pedagógico. Podemos inferir que as professoras durante as falas, expressam não corresponder as concepções defendida na pesquisa sobre a formação lúdica, pois da maneira como as professoras colocam remete ao utilitarismo. Para elas a formação lúdica precisa estar a serviço de algo.

Convém retomar a concepção exposta na categoria 2, onde as professoras trazem a concepção de ludicidade como algo funcional, instrumental, pedagógico e didatizado, referenciado aos jogos e as brincadeiras como instrumento correlacionado ao processo de aprendizagem. Desta maneira, o que elas apresentam como formação lúdica coaduna com a concepção de ludicidade que as mesmas trazem. Para Cruz (2020), através dos estudos de Imbernón (2011a), devemos refletir que a formação centrada apenas na sua função docente, reforça a construção de um profissional que ensina de forma isolada, e quando evidencia apenas a sala de aula, contribui para construção de um professor tecnicista, orientado para executar métodos e técnicas de ensino. Desta forma, compreendemos a importância da formação inicial e continuada fundamentadas numa perspectiva que não restringe o sujeito ao objeto manipulável (IMBERNÓN, 2011a), mas ativo no seu processo formativo, ou seja, aquele que vivencia a formação como algo válido para sua formação pessoal e profissional.

Sobre a ludicidade como fenômeno formativo apresentamos o estudo de Pereira (2020), que realizou uma pesquisa sobre as concepções de ludicidade na formação inicial em Pedagogia. Foi constatado que os alunos trazem a concepção de ludicidade atrelada ao jogar e brincar e que a formação continuada tem contribuído bem mais para essas aprendizagens do que a formação inicial. Segundo Pereira (2020, p. 69), “sobre a ludicidade, os alunos mostram ter um conhecimento superficial, raso, incipiente sobre a prática lúdica”. Durante a produção dos dados, Pereira implementou Práticas de

Intervenção-Formação, onde foi possível, conforme o autor, comprovar que a formação continuada, contribui de maneira eficaz para o aprimoramento do saber lúdico dos participantes. A formação proposta conseguiu abranger a compreensão da ludicidade, proporcionando transformações e reflexão sobre o processo formativo.

Assim, o estudo de Pereira traz subsídios para compreendermos que as concepções de ludicidade mais presente nos resultados da pesquisa realizada também se repetem com as nossas colaboradoras, pois as mesmas também concebem a ludicidade relacionadas a jogos e brincadeiras. Em relação ao processo formativo continuado, se difere, pois segundo as professoras, a ludicidade não fez parte da formação inicial nem continuada.

Mas o que seria então uma formação lúdica? Para responder, recorremos a Ferreira (2020), pois ela nos ajuda a conceber que, esta, como fenômeno formativo, contribui para pensarmos/provocar mudanças na formação docente, na prática e nos modos de construir e estruturar o conhecimento. Ainda, para a autora, o sujeito deve ser percebido na sua integralidade, ao mesmo tempo na sua incompletude. Sendo assim, corroboramos com a autora, e entendemos que a formação lúdica pode promover uma renovação da maneira de se conceber a educação, aquela que não só privilegia o saber racional, mas também o saber sensível, “uma docência mais lúcida, dialogada com as realidades dos sujeitos participantes do processo ensino e aprendizagem e plena” (GUIMARÃES; FERREIRA, 2020, p. 181), buscando promover uma educação com sentidos e significados, não só para os professores, mas também para os alunos.

Mediante a fala das professoras, percebemos que o entendimento caminha para uma formação lúdica atrelada ao utilitarismo, ou seja, é preciso reverter em práticas na sala de aula. Assim, a concepção de uma formação lúdica expostas pelas docentes remete a jogos e brincadeiras como elementos norteadores e que podem ser incluídos como recursos pedagógicos, tendo o foco central à criança e não elas como sujeitos da formação. Segundo Guimarães e Ferreira (2020, p. 172), “perceber o professor como sujeito é um passo importante para entender que a formação docente é antes de tudo para que o profissional se encontre na singularidade de ser ele mesmo”. Convém ressaltar que isso é um processo que acontece a longo prazo, onde o professor vai reconhecendo seu papel na educação, não de maneira espontânea, mas porque a formação realmente o toca como função significativa ao seu processo de mudança e inovação para seu desenvolvimento profissional.

Concebemos que “uma formação lúdica tem condições de trazer subsídios para o favorecimento da atuação docente pautada na reflexão e criticidade, potencializando uma prática que coloque no centro as aprendizagens integrais dos aprendentes, refletindo no saber-fazer docente” (GUIMARÃES; FERREIRA, 2020, p. 179). Dessa forma, apontamos que para isso se concretizar, é necessário uma reestruturação no que concerne ao entendimento sobre a formação lúdica, pois os sujeitos precisam estar abertos a novas propostas formativas, ampliando o entendimento da formação como aquela que traz o sentido a ação de ensinar e aprender.

Assim, de acordo com as narrativas, identificamos que para as docentes, a formação lúdica precisa estar relacionada com a prática em sala de aula. Sabemos que o lúdico e a ludicidade existem independente de suas aplicações, sendo uma delas, na educação. Portanto, precisamos superar a ideia de ludicidade atrelada aos recursos pedagógicos para utilização na prática docente, se isto não acontecer, a formação lúdica continuará atrelada a perspectivas de esvaziamento da formação, como se por ela/através dela não fosse possível construir conhecimento. Por isso, a formação lúdica precisa ser vista para além da prática, pois está ligada ao desenvolvimento pessoal, profissional e humano.

Percebemos que de uma maneira geral, a formação inicial ou continuada apresenta diversas lacunas. Segundo Silva e Ferreira (2020), a formação de pedagogos para a contemporaneidade, oferece pouca atenção dada à diversidade, fazendo-se necessário um diálogo da formação com e sobre as diferenças existentes nos variados contextos. As lacunas formativas são muitas, onde as autoras citam a diversidade religiosa, étnica, de gênero, de deficiência, e trazemos também a ludicidade, que aparece sempre associada aos jogos, brinquedos, infância e brincadeiras.

Compreendemos que a formação inicial passa pelo currículo e muitas culturas e dimensões vem sendo negadas nele, uma delas é o lúdico como conhecimento epistemológico ou como concepção. Diante disso, Santomé (2012, p. 161), aponta que “as instituições educacionais são um dos lugares de legitimação dos conhecimentos, procedimentos, destrezas e ideais de uma sociedade ou, ao menos, das classes e dos grupos sociais que possuem parcelas decisivas de poder”. Os currículos ainda se encontram na contramão de uma realidade social que já denuncia os pré-conceitos, as relações de poder, a negação da diversidade cultural, onde as minorias conseguem se expressar (ainda não são respeitadas) enfim, as instituições de ensino ainda permanecem numa cultura de silenciamento/marginalização, privilegiando os conteúdos que

disseminam uma relação de poder. Conforme Santomé (2012), a instituição escolar não é só onde se deve reconstruir conhecimentos, mas também imprimir reflexão crítica acerca das implicações políticas desse conhecimento.

No entanto, para isso acontecer, precisamos repensar a formação inicial de quem irá construir esses currículos, pois “o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que tem sempre um significado cultural e político” (SANTOMÉ, 2012, p. 161). Não estamos aqui ingenuamente pensando que a formação inicial e continuada pode tudo, ou são responsáveis por tudo, mas com certeza, alguma coisa é possível quando se pensa em uma formação que possui a intencionalidade de romper com um currículo opressor que nega as diversidades culturais e as dimensões do conhecimento (como a dimensão lúdica), que traz conteúdos racistas, que nega temas ecológicos ou as desigualdades sociais, entre outras.

Sendo assim, uma formação lúdica deve romper com um currículo que só privilegia a memorização das informações descontextualizadas, e deve dialogar com possibilidades de criticidade que potencialize aprendizagens integrais e reflexões sobre o saber-fazer docente. Diante disso, Guimarães e Ferreira (2020, p. 179) expõem que:

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.

Nessa perspectiva, compreendemos que a formação lúdica não atua na superficialidade, mas na singularidade da experiência, rompendo com qualquer ressalva ou pré-conceitos, conectando o sujeito consigo mesmo. Essa formação cria possibilidades de ressignificar à atuação profissional e pessoal, fazendo com que os indivíduos participem de maneira ativa do seu processo formativo.

Uma formação potencialmente lúdica consegue auxiliar as professoras a repensar suas práticas em sala de aula? Como resposta, precisamos elencar alguns fatores como: é um processo que não será imediato, requer tempo; precisa haver mudança nas concepções sobre ludicidade, saindo da perspectiva infantil e da associação apenas aos jogos, brincadeiras e artefatos lúdicos; a integração teoria-prática

é essencial; promoção e valorização dos saberes lúdicos; a formação não pode ser impositiva, mas acreditada; reconhecimento de que essa formação promove a construção de conhecimentos e possibilidades de desenvolvimentos; e valorização das experiências e vivências.

Sendo assim, uma formação lúdica pode/tende a atuar no rompimento de ideias e concepções prontas, supostamente cristalizadas, buscando uma formação mais criativa, inovadora e sensível (FERREIRA, 2020), possibilitando aos professores que dela usufrui, processos de mudanças. Ainda para autora, “[...] a dimensão sensível, pode/deve ser componente desta formação que deve ainda, ser delineadora de práticas, produtora de conhecimento e mobilizadora de saberes” (FERREIRA, 2020, p. 424). Diante disso, a formação lúdica não preza pelo preenchimento de informações, teorias ou técnicas, mas possibilita aos professores interação com o seu processo formativo, promovendo desenvolvimento. Assim, primamos pela construção do saber lúdico, que segundo Fortuna (2018), é aquele essencialmente vivencial, construído a partir das interações e vivência, sendo fomentado a partir das formações potencialmente lúdicas.

A formação potencialmente lúdica potencializa um possível rompimento com os clichês e o previsível, objetivando trabalhar na plenitude dos sujeitos, fazendo com que quem se insere nesse processo, conceba uma reinvenção da prática pedagógica, mas antes de tudo que reconstrua a si próprio. Entendemos que cada um é sujeito singular e a formação tocaem cada um de maneira muito particular, desse modo, “tendo presente que ludicidade é um estado interno, importa que o educador, um profissional que atua formando outros, necessita cuidar, em primeiro lugar, de si mesmo” (LUCKESI, 2014, p. 19). Assim, educar e/ou formar na ludicidade requer dos indivíduos um tempo para que eles possam compreender a ludicidade como algo importante para sua formação pessoal e profissional.

Por fim, concebemos que o processo formativo requer atitude, vontade e possibilidade de transformar as realidades vigentes, levando a quem dela participa uma maneira diferente de perceber a educação, imprimindo um lugar de reflexão e criticidade sobre a prática desenvolvida. Compreendemos que a formação é algo complexo, que perpassa por uma renovação dos currículos das instituições de ensino, da construção da identidade docente, de uma renovação das concepções sobre qual educação eu quero possibilitar aos sujeitos e sobre um processo de mudança pessoal e também profissional. Segundo Silva e Ferreira (2020), quando se permite experienciar o processo formativo, deixando serem tocados por ele, certamente, a formação será

diferenciada, pois torna-se perceptível que o indivíduo se envolveu no processo de formação. Diante disso, através de uma formação potencialmente lúdica, podemos conseguir mediar atividades que promovam significados, sentidos e que os professores sejam tocados pelas experiências.

Durante a produção e análise dos dados, a partir dos quais emergiram as quatro categorias que foram analisadas e discutidas, percebemos que o caminho é complexo e longo para que a educação dialogue com a ludicidade como subjetividade humana, aquela que quando a vivenciamos ocupamos a posição de sujeitos plenos e inteiros durante a ação. Porém, acreditamos que é necessário inovar, promover mudanças, romper com os padrões e as velhas concepções; é preciso metamorfosear em busca de uma educação que trabalhe numa perspectiva lúdica, onde se construa conhecimento, onde o significado das coisas são atribuídos, onde o sentido exista para que seja revertido em sujeitos mais críticos e atuantes numa sociedade diferente. Vamos trabalhar para uma educação que dialogue com o sentido de experiência de Larrosa (2002), pois “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, portanto, buscamos fazer uma educação lúdica com significados e sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mãos e linhas tecem o bordado, enquanto a memória derrama as cores sobre o bastidor. Entre um ponto e outro, entre um nó e seu avesso, o olhar caminha para trás e refaz o que foi vivido, sonhado, sentido e nunca se gasta. Murray (2020, p. 08).

A pesquisa que por hora estamos tecendo os arremates finais foi sendo bordada de maneira muito significativa para mim. Olhar para trás e refazer tudo o que foi vivido, me ofereceu uma sensação de que tudo fez sentido. Durante o processo de escrita, percorri longos caminhos de estudos, interpretando o que os autores diziam, selecionando materiais, lendo horas a fio e ficando preocupada se tudo sairia de acordo o planejado. Vivi, arduamente, a análise dos dados produzidos. Por fim, cheguei ao fim de uma jornada e consegui apresentar para ao leitor, o resultado de todo o processo da pesquisa.

Os caminhos que percorri na minha trajetória de vida foram sempre repletos de aprendizados. Destarte, quero salientar que durante a escrita desta dissertação fui me fazendo e refazendo, como diz Guimarães Rosa, em *Grande Sertões Veredas* (1956), “as pessoas não são sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas elas vão sempre mudando, afinam ou desafinam”. Acredito que quando finalizamos uma pesquisa, nos impregnamos de novos olhares e passamos a ter novas perguntas à procura de novas respostas.

Gostaria de destacar o papel da poesia presente a partir de pequenos trechos, na introdução dos capítulos ou dentro deles. Entendemos que a escrita acadêmica exige uma formalidade que precisamos seguir, mas não concebo discutir ludicidade sem trazer algum elemento lúdico para ajudar o leitor na compreensão daquilo que quero apresentar. Diante disso, me senti amparada pelos poetas e compositores que me emprestaram suas obras impregnadas pela dimensão lúdica, me auxiliando no desafio de escrever.

As professoras que colaboraram com a pesquisa tiveram um papel muito importante para que eu pudesse concretizar a produção e análise dos dados, respondendo ao problema proposto para a presente pesquisa. Num período de tantas agruras, de tanto sofrimento, perdas e incertezas sobre o hoje e o amanhã como este (pandemia COVID-19) que estamos vivendo, as professoras com todas as suas

demandas e prazos a serem cumpridos, pararam suas atividades profissionais, e se dedicaram a responder as perguntas da entrevista, no intuito de contribuir com esta pesquisa. Desde o primeiro contato, todas foram muito solícitas ao meu pedido, e revelaram aspectos das suas vidas profissionais e pessoais. Falaram das suas concepções de ludicidade, suas práticas; narraram sobre a sua história de vida e construção da docência. A cada pergunta feita, as professoras apresentaram delineamentos do seu fazer docente, permeado pelos seus saberes que mobilizam a sua prática pedagógica.

Sendo assim, as quatro professoras, com nomes de poetisas - Cora, Marina, Cecília e Clarice - deixam muito de si nesta investigação, pois, os dados produzidos pelas entrevistas foram muitos e trouxeram subsídios para discutir os resultados alcançados desta pesquisa. Mediante o campo empírico, surgiram quatro categorias que foram discutidas e analisadas para chegarmos ao entendimento sobre as concepções de ludicidade que as professoras traziam, e se elas reverberavam na construção da docência.

Nas memórias constitutivas, percebemos, a partir das narrativas da infância das professoras, a presença do brincar, tanto no contexto familiar e social, quanto na escola, o que deixou evidente que as brincadeiras, principalmente as tradicionais, permearam a infância delas. Sobre a trajetória de vida pessoal e profissional, percebemos que a constituição delas se deu a partir de conflitos. Não foi fácil a formação para a docência, pois esta esteve sempre marcada pela anulação das vontades, pelo trabalho precarizado com baixos salários, pela falta de opção por morar numa cidade que só oferecia o magistério, mas também pela descoberta e o orgulho que aos poucos foi sendo construído pela profissão. Diante disso, consideramos que a constituição da docência está atrelada as nossas trajetórias pessoais, desde a infância a fase adulta, assim como a trajetória profissional, a formação inicial e continuada. Assim, as docentes nos auxiliaram a perceber que as memórias e as experiências de vida são construtos da formação pessoal e profissional, a partir das quais ocorrem a mobilização de saberes que compõe o fazer de cada professora.

Para compreender se a ludicidade existe na prática das docentes, inicialmente precisávamos saber quais as concepções que as mesmas tinham sobre o tema. Mediante as narrativas foi constatado que todas as professoras trazem a concepção de ludicidade voltada aos jogos, brincadeiras e artefatos lúdicos (livros, fantasias, fantoches), possuindo um caráter de utilidade. As professoras deixam inequívoco que os jogos e as

brincadeiras servem para auxiliar os alunos na aprendizagem dos conteúdos escolares, relacionando a ludicidade ao pedagógico, com a finalidade de aprendizagem.

Dessa forma, entendemos que essa concepção utilitarista e pedagógica dos jogos e das brincadeiras vem do processo formativo acadêmico das professoras. Essa concepção não corresponde com a defendida nesta pesquisa, que concebe a ludicidade como plenitude do ser, onde durante uma ação lúdica os sujeitos se sentem inteiros, conectados a ação e não ao objeto. Fica explícito que os jogos e as brincadeiras são sempre escolhidos pelas professoras com a intencionalidade referenciada ao ato de ensinar.

Nesta perspectiva, concebemos que as atividades desenvolvidas nas aulas não possuem características de atividades lúdicas. No entanto, não é possível afirmar que não são, pois compreendemos que as atividades serão lúdicas se os sujeitos que as estão vivenciando, estiverem de maneira plena e inteira. Desta forma, pela impossibilidade de observação e interação no ambiente da pesquisa, expomos que nos baseamos pelos relatos das professoras.

Para tanto, as professoras revelaram concepções construídas a partir das relações que elas foram estabelecendo no seu processo formativo, tanto pessoal, quanto profissional. Com isso, pudemos constatar que as concepções se relacionam com a maneira de desenvolver as práticas pedagógicas, mas elas não são cristalizadas, se tratando da docência, elas precisam ser desestabilizadas, provocadas, reconstruídas e reelaboradas a todo o momento.

Analisando as práticas pedagógicas expostas pelas docentes, percebemos que todas as professoras, apresentam em seus relatos, a existência de ações instrucionais, reduzindo o ensino à informação. As docentes, em diversos momentos destacam que trazem elementos como vídeos, textos, jogos e histórias, que são pesquisados na internet, porém, a partir do diálogo realizado com os autores, ressaltamos que isso não modifica o *status* do uso de práticas tradicionais, pois a todo o momento existe um fim em si mesmo, didatizar e reverter numa prática utilitária. Entendemos que são as ações e a intencionalidade sobre os elementos utilizados que direcionam uma prática pedagógica reflexiva. Percebemos que a concepção trazida pelas professoras sobre a ludicidade, reverbera em práticas pedagógicas repetitivas, aquelas que assumem a função de execução. As práticas pedagógicas se tornam rotineiras, tendo o lúdico apenas como um fim em si mesmo a espera de resultados. Por fim, pelo que foi exposto, fica explícito que as práticas pedagógicas das docentes não refletem práticas inovadoras.

Embora as professoras se utilizem de brincadeiras e jogos, estes se apresentam como proposta pedagógica para aprendizagem dos alunos.

Em relação à formação potencialmente lúdica, concebemos ser uma formação que tem em sua centralidade a ludicidade como subjetividade humana, que demanda de elementos externos para ser mobilizada. Identificamos através das narrativas docentes que a formação continuada não compõe a pauta das prioridades delas, pela ausência de tempo, cansaço ou mesmo acomodação; a formação é concebida como algo secundário.

No que concerne à formação lúdica, percebemos que as professoras trazem algumas interrogações, não possuindo segurança para afirmar o que seria. No entanto, elas associam a formação lúdica ao utilitarismo e como algo técnico que pode auxiliar a prática, coadunando com a concepção trazida sobre ludicidade, como algo funcional, instrumental, pedagógico e didatizado, referenciando os jogos e as brincadeiras como instrumento correlacionado ao processo de aprendizagem. Acreditamos que esse pensamento sobre a formação vem de uma fragilidade na formação inicial e continuada das docentes, que privilegia apenas a informação e a reprodução de práticas. Compreendemos que também perpassa pelo currículo que, muitas vezes, não dialoga com as diversas dimensões, inclusive a lúdica, assumindo apenas a vertente como recurso didático-pedagógico e não como algo potente para construção de conhecimentos.

Diante de tudo que foi posto, analisado e refletido, percebemos que o caminho para se pensar numa educação que possa ser inovadora, que traga sentidos e significados para a trajetória dos professores e também dos alunos, é longo e desafiador. Entendemos que alcançamos o objetivo proposto para essa pesquisa, pois conhecemos e analisamos as concepções sobre a ludicidade das professoras pesquisadas, ao mesmo tempo em que compreendemos as relações que elas estabelecem com a construção da docência.

O processo formativo possui grande importância para que as práticas sejam revistas e ressignificadas. Portanto, apostamos numa formação potencialmente lúdica como promotora de mobilização de saberes e de construção de conhecimentos.

Nessa perspectiva, esta pesquisa não se encerra aqui, *a priori*, concluímos o que nos propomos a tecer. Fomos bordando entre um ponto e outro, pensamentos, reflexões e impressões. Concluímos nosso bordado entre o nó e seu avesso, trazendo no que foi escrito, possibilidades para se pensar em mudança e buscar a inovação. Para isso, a ludicidade se faz elemento essencial ou deve, ainda, ocupar um lugar privilegiado na educação, nas nossas vidas e nos estudos científicos.

REFERÊNCIAS

- A BANDA. Chico Buarque de Holanda. São Paulo: RGE, 1966. CD
- ABREU, R.; D'ÁVILA, C. Retalhos de uma história: o estado da arte dos estudos sobre ludicidade e educação na Bahia. *In: D'ÁVILA, C.; FORTUNA, T. R. (Org.). Ludicidade, Cultura Lúdica e Formação de Professores*. Curitiba: CRV, 2018, p. 43-66.
- ALMEIDA, M. T. F. "**Na hora de chover a gente não vai brincar né?**" **Crianças, professoras e o brincar na educação infantil**: sentidos e significados. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2015.
- ANASTASIOU. L. G. C.; ALVES. L. P. (Org.). **Processos de Ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2004.
- ANDRADE, C. D. **Claro enigma**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- ARAÚJO, I. L. Da “pedagogização” à educação: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 75-88, set./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4885/4843>. Acesso em: 09 nov. 2020.
- ARROYO, G. M. **Ofício de mestre**: Imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- 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 jul. 2015.
- _____. 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. Acesso em 26 jul. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, MEC/CNE/CP 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 26 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Crianças**. Brasília, 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série Legislação; nº 125).

BROUGÈRE, G.A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998L. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BUFFON, A. D.; MARTINS, M. R.; NEVES, M. C. D. A Fenomenologia como Procedimento Metodológico em Pesquisa Qualitativa na Formação de professores. *In*: ENCONTRO NACIONAL de PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 11., 2017, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina 2017. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0401-1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

CANDAU. V. M. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2014.

COLASANTI, M. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 09. ed. São Paulo: Global, 2000.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DXcxqSxXBNRv7P4cX7QDBnb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2021.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4687480.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

CRUZ, L. M. Desenvolvimento profissional docente e formação continuada: possíveis diálogos. *In*: NASCIMENTO, M. G. C. A.; GARCIA, A.; REIS, G. R.; RUST, N. M.; GIRALDO, V. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente**. 1. ed. v. 2. Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe. DP et Alii. 2020. E-book, Disponível em:

<https://www.andipe.com.br/c%C3%B3pia-publica%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 07 jun. 2021.

CRUZ, L. M.; BARRETO, A. C. F.; FERREIRA, L. G. Caminhos do desenvolvimento profissional docente na perspectiva freireana. **Com a Palavra, O Professor**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 12, p. 355- 372, maio/ago. 2020. Disponível em: http://revista.geem.mat.br/index.php/_CPP/article/view/529. Acesso em: 30 set. 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. M. 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/9164/8968>. Acesso em: 28 jul. 2020.

_____. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 103-118, set./dez. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3173/2908>. Acesso em: 28 jul. 2020.

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

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 10-125, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxkxJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DOM de iludir. Caetano Veloso. Rio de Janeiro: Polygram, 1986. CD

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

DUARTE NETO, J. H. Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 21, p. 48-69, 2012. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/326>. Acesso em: 01 set. 2020.

ESQUINAS. Djavan. Rio de Janeiro: CBS, 1984. CD

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.; FERRAZ, R. D. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 7, n. único, p. 301-320, 2021. Disponível em: <https://revistahipotese.webnode.com/educacao-2021/>. Acesso em: 03 jun. 2021

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

_____. 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: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/2458/2027/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum**. v. 39, Jan.-Mar., 2017, p. 79-89. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 03 dez. 2017.

_____. Mandalas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: saberes e sabores na formação docente. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 35, p. 61-76, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5660/4269>. Acesso em: 02 ago. 2020.

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

_____. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 2, p. 410-431, out./dez. 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FORTUNA, T. R. Formação lúdica docente: como os professores que brincam se tornam quem são? In: D'ÁVILA, C. M.; FORTUNA, T.R. (Org.). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: CRV, 2018, p. 19-28.

FRANCO, M. A. R. S. Prática Pedagógica e Docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 25 jun. 2021.

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Acesso em: 20 fev. 2021.

_____. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GIL, C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GUIMARÃES, R. S. Brincadeiras no quintal: caminhos pelos brinquedos e brincadeiras do Vale do Jiquiriçá-Bahia. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 06-19, jul./set. 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 05 jan. 2021.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.

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

_____. Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. **Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen**, Uruguai, v. 12, n. 19, p. 75 – 86, dez. 2011b. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343/623>. Acesso em: 02 jun. 2021.

KISHIMOTO, T.M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, L. A. B.; D'ÁVILA, C. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41-52, fev. 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/395>. Acesso em: 05 maio 2019.

LEMINSKI, P. **Distraídos venceremos**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. **Anseios crípticos2**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

_____. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LOPES, C. Design de Ludicidade: uma entrevista com Conceição Lopes. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p. 137-156, 2015. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/2468/2036/>. Acesso em: 07 set. 2019.

_____. 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: 14 maio 2020.

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

_____. **O brincar social espontâneo na educação de infância**: um estudo. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313853101>. Acesso em: 02 out. 2020.

LUCKESI, C. C. Educação, Ludicidade e Prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, C. C. (org.). **Ludopedagogia**. Salvador: GEPEL, FAGED/UFBA, 2000. (Ensaio, 1). p. 9-42.

_____. Ludicidade e formação do 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: 03 jan. 2020.

_____. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, B. (org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: GEPEL, FAGED/UFBA 2002. (Ensaio, 2). p. 22-60.

_____. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, B. (org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: GEPEL, FAGED/UFBA, 2004. (Ensaio, 3). p. 11-20.

MADEIRA, A.V.; D'ÁVILA, C. (Org.). **Ateliê Didático**: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. Salvador: EDUFBA, 2018.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

METAMORFOSE ambulante. Raul Seixas. Rio de Janeiro: Philips, 1973. CD

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

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. (Org.) **Docência universitária e formação docente**: perspectivas, movimentos e inovação pedagógica. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 109-127, 2020.

MINAYO, M. C. L. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, M.A. **o que é afinal aprendizagem significativa?** Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

MURRAY, R. **Nas entrelinhas**. [S.L]: Residência no ar - Edições digitais, 2020. E-book. Disponível em: <http://roseanamurray.com/site/index.php/2020/10/11/e-book-nas-entrelinhas/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/issue/view/329>. Acesso em: 19 jun. 2020.

O MENINO MALUQUINHO. Milton Nascimento. Rio de Janeiro: Polygram, 1996. CD

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

PIAGET, Jean. A teoria de Piaget. *In*: MUSSEN, P. H. (Org.). **Psicologia da criança**: desenvolvimento cognitivo. São Paulo: E.P.U., 1975. Vol. 4, p. 71-117.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/issue/view/2476>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, v.3, n.3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PIRES, E. D. P. B. Reflexões sobre ludicidade e educação: a ludoteca como espaço formativo. *In: D'ÁVILA, C. M.; FORTUNA, T.R. (Org.). Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores*. Curitiba: CRV, 2018, p. 29-49.

PONTE, J.P. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. *In: _____*. **Educação matemática: temas de investigação**. Lisboa: IIE, 1992, p. 185-239.

REDESCOBRIR. Gonzaguinha. São Paulo: EMI-Odeon, 1981. CD

RIOS, T. A. **O gesto do professor ensina**. PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA - construindo valores na escola e na sociedade. 2010, p. 01-09. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/2_rios.pdf. Acesso em 11 abr. 2021.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANT'ANNA, A.; NASCIMENTO, P. R. **A história do lúdico na educação**. REVEMAT, Florianópolis, v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In: SILVA, T. T.(Org.) Alienígena na sala de aula*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 155-172.

SANTOS, J. R.; FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional, vida e carreira: história de professores atingidos pelo mal-estar docente. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 2, p. 108- 137, jul./dez 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/5896>. Acesso em: 11 maio 2021.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In: BICUDO, M.; VIGGIANI, A.; JÚNIOR, C. A. S. (Org.). Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 145-155.

SILVA, M. J. “Um educandário para formação religiosa da mocidade feminina”: Colégio Santa Bernadete Amargosa-BA (1953-1973). *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE*

HISTÓRIA (ANPUH), 27. 2013, Natal, **Anais eletrônicos** [...]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364950041_ARQUIVO_TEXTOANPUHNATAL.pdf. Acesso em 05 out. 2019.

SILVA, M. A. A. **Docência universitária na licenciatura em química: uma análise dos saberes de experiência e da ação pedagógica**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

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.

SILVA, S. S.; FERREIRA, L. G. Currículo e diversidade: um olhar crítico sobre a formação em pedagogia. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 7.7, p. 476-491, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2312>. Acesso em: 07 maio 2021.

SOARES, I. M. F.; PORTO, B. **Quem te cobriu que te descubra?** As crenças docentes sobre ludicidade e os desafios da prática pedagógica e da formação de professores. Rio de Janeiro: Eulim, 2017.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf. Acesso em 07 jun. 2021.

TEMPOS MODERNOS. Direção: Charles Chaplin. EUA, 1936.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar**, Curitiba, n. 10, p. 91-98, 1995. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36044/22233>. Acesso em: 08 dez. 2019.

TEIXEIRA, S. R.O. Dia de aprender brincando. *In: MEKARI, D. Seis motivos para deixar uma criança brincar livremente. Portal Aprendiz*, São Paulo, 14 de novembro de 2014. Disponível em: <https://diadeaprenderbrincando.org.br/2016/09/21/seis-motivos-para-deixar-uma-crianca-brincar-livremente/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

THOMPSON, A. Crenças e concepções dos professores: uma síntese da pesquisa. *In: GROWNS, D. A. Guia de pesquisa em ensino e aprendizagem matemática: um*

projeto do Conselho Nacional de Professores de Matemática. [Nova Iorque]: 1992, p. 01-41.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

_____. (coord.). **Repensando a didática**. Campinas: Papyrus, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZEICHENER, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO 1- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONCEPÇÕES DE LUDICIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: A PERSPECTIVA FORMATIVA EM DUAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Pesquisador: Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 09197519.1.0000.0056

Instituição Proponente: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

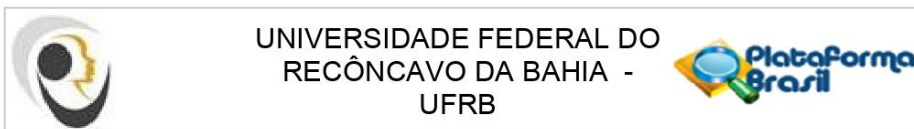
Número do Parecer: 3.551.188

Apresentação do Projeto:

Segundo as informações básicas do projeto, trata-se de um projeto que tem como instituição proponente a UFRB e UESB, como coparticipante. O projeto pretende "analisar a(s) concepção(ões) de ludicidade presente (s) na formação inicial de Pedagogia e como esta(s) está(ão) subjacentes na percepção de estudantes da UFRB/CFP e UESB/ Itapetinga. Mais especificamente: identificar a(s) concepção(ões) de ludicidade presentes no projeto curricular do curso de Pedagogia das duas instituições; conhecer, na perspectiva dos estudantes, a(s) concepção(ões) de ludicidade presentes nas práticas formativas nos cursos de Pedagogia; refletir acerca da(s) concepção(ões) de ludicidade e de como esta(s) produzem compreensão que se volta a pensar a formação do professor. Será realizada em duas Instituições de Ensino Superior (UFRB/CFP e UESB/Itapetinga) através da análise documental e da aplicação de questionários a estudantes do Curso de Pedagogia que cursam a partir do 5º semestre".

A pesquisa será desenvolvida em duas etapas. "Será iniciada com uma análise documental (projeto dos cursos) para conhecer como a(s) concepção(ões) presente(s) nos Projetos Pedagógicos dos Cursos se estabelecem. As análises de documentos serão efetuadas apenas como instrumento de produção dos dados. Para a análise documental iremos utilizar o projeto mais atual desses cursos de Pedagogia". Na segunda etapa, "será confeccionado um questionário que será aplicado a alunos que cursam a partir do 5º semestre do curso, ou seja, mais da metade do curso".

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710
Bairro: Centro **CEP:** 44.380-000
UF: BA **Município:** CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850 **Fax:** (75)3621-9767 **E-mail:** eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 3.551.188

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

- Analisar a(s) concepção(ões) de ludicidade presente (s) na formação inicial de Pedagogia e como esta(s) está(ão) subjacentes na percepção de estudantes da UFRB/CFP e UESB/Itapetinga.

Objetivo Secundário:

- Identificar a(s) concepção(ões) de ludicidade presentes no projeto curricular do curso de Pedagogia das duas instituições;
- Conhecer, na perspectiva dos estudantes, a(s) concepção(ões) de ludicidade presentes nas práticas formativas nos cursos de Pedagogia;
- Refletir acerca da(s) concepção(ões) de ludicidade e de como esta(s) produzem compreensão que se volta a pensar a formação do professor".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios são ponderados nas informações básicas do projeto, onde a pesquisadora garante:

"A pesquisa será feita com os participantes que aceitarem participar da pesquisa e não haverá identificação dos mesmos. Esta pesquisa não envolve riscos físicos, o risco que ela pode causar algum tipo de constrangimento. Caso o participante se sinta constrangido em responder alguma pergunta do questionário, no intuito de amenizar esses riscos, podemos explicá-las para que fiquem mais compreensíveis".

Quanto aos benefícios, "o resultado da pesquisa pode possibilitar a construção de bibliografias na área estudada e ampliação da perspectiva de ludicidade. Também um panorama de como este tempo vem sendo tratado no curso de Pedagogia e como pode contribuir para formação docente".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, envolvendo seres humanos. A pesquisa apresenta relevância social e para o campo da pedagogia e educação.

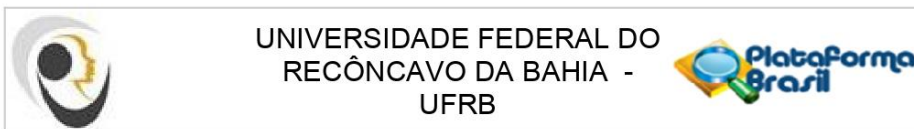
A pesquisadora manteve os objetivos e proposta da pesquisa, conforme avaliado anteriormente e encaminhou novo TCLE com as correções recomendadas no parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos obrigatórios:

- Folha de rosto assinada pelo diretor do Centro de Formação de Professores (CFP-UFRB)

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710	CEP: 44.380-000
Bairro: Centro	
UF: BA	Município: CRUZ DAS ALMAS
Telefone: (75)3621-6850	Fax: (75)3621-9767
E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br	



Continuação do Parecer: 3.551.188

- TCLE
- Cronograma

Recomendações:

A partir da apreciação dos documentos disponibilizados na plataforma, recomenda-se que seja utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido intitulado TCLE3.pdf, devidamente ajustado ao que foi solicitado no parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

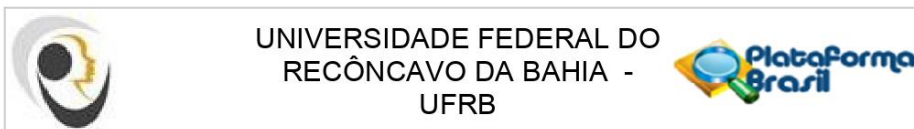
O projeto, após as correções das pendências encaminhadas pela pesquisadora, encontra-se de acordo com a resolução CNS 510/2016 e 466/2012. Desse modo, poderá ser iniciada a coleta de dados na UFRB. Quanto à instituição coparticipante, UESB, a pesquisadora deverá aguardar parecer da instituição.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1288635.pdf	07/08/2019 00:40:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE3.pdf	07/08/2019 00:39:55	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	04/07/2019 18:26:21	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Outros	propostadequestionario.docx	05/03/2019 01:04:50	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoludicidade.pdf	22/02/2019 10:53:52	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	24/01/2019 17:53:44	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	24/01/2019 17:11:34	Lúcia Gracia Ferreira Trindade	Aceito

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710
 Bairro: Centro CEP: 44.380-000
 UF: BA Município: CRUZ DAS ALMAS
 Telefone: (75)3621-6850 Fax: (75)3621-9767 E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br



Continuação do Parecer: 3.551.188

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CRUZ DAS ALMAS, 03 de Setembro de 2019

Assinado por:

**Carolina Yamamoto Santos Martins
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710

Bairro: Centro

CEP: 44.380-000

UF: BA

Município: CRUZ DAS ALMAS

Telefone: (75)3621-6850

Fax: (75)3621-9767

E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br

APÊNDICE A- PRODUTO DA DISSERTAÇÃO



Produto Educacional

Ensaio Formativo

**Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia-UFRB**

**Programa de Pós-Graduação em Educação
Científica, Inclusão e Diversidade -PPGECID**

ENSAIO FORMATIVO
POTENCIALMENTE LÚDICO

Rafaela Sousa Guimarães
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Gracia
Ferreira Trindade

2021

Introdução

Esse ensaio formativo é fruto de uma pesquisa de mestrado, a qual teve como proposta analisar qual (is) a (as) concepção (ões) de ludicidade dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais e as relações que esta (s) tem com o processo de construção da docência. O material é estruturado no entendimento que a formação docente pautada na ludicidade possibilita uma (re) significação do fazer pedagógico e uma imersão formativa pautada na centralidade do ser docente. O ensaio foi organizado e baseado em estudos teóricos e práticos que sustentam toda a concepção aqui trabalhada, partindo da ludicidade como plenitude e inteireza dos sujeitos, configurando-se em um movimento interno e subjetivo, mas que precisa ser ativada por ações de ordem externa. Assim, o ensaio estruturou-se em um material com sugestões para um curso formativo potencialmente lúdico, que abranja assuntos teóricos e práticos.

A iniciativa surge mediante os dados da pesquisa em que as docentes pesquisadas narram as suas concepções de ludicidade e sobre o seu processo formativo que, muitas vezes, deixa de ocorrer por falta de tempo, de condição de deslocamento ou mesmo por entendimento do que seria uma formação lúdica voltada para formação dos professores. Outro dado relevante revelado na pesquisa diz respeito aos processos formativos ao qual elas são submetidas, que não possui uma conotação lúdica.

Percebemos ainda que o processo formativo docente se configura em um movimento utilitarista que coloca a carga do professor a mudança e a responsabilidade de que a formação por ele submetida seja um artifício para elevar os índices e a qualidade da educação. Para tanto, é necessário iniciar um movimento contrário a isso, para que a formação docente seja, inicialmente, uma formação para auxiliar o professor no seu processo constitutivo pessoal e profissional.

Sendo assim, pensamos como produto da dissertação um Ensaio Formativo Potencialmente Lúdico, trazendo como eixos norteadores as artes visuais, as brincadeiras, a música e o teatro. O que se apresentará em seguida é apenas um ensaio que poderá ser adaptado conforme perfil do grupo de professores a usufruir dele e seus interesses.

Esse ensaio foi gestado em conformidade com um trabalho construído a partir de bases teóricas e práticas, e também pelas entrevistas semiestruturadas concedidas pelas

docentes. Este material pode ser utilizado como um curso de formação continuada que ofertado em instituições educacionais públicas. Entendemos que um primeiro passo para possibilitar uma formação que seja significativa, demande a aplicação prévia de um instrumento (um questionário, por exemplo) para conhecer o grupo de professores que participarão da formação, ou seja, um instrumento para diagnosticar, conhecer quais são as concepções dos professores sobre uma formação lúdica²⁰, quais são suas expectativas em relação à sua formação de forma geral, entre outros aspectos. Ao longo do processo formativo, será solicitado aos participantes o registo e sistematização de todas as impressões, sensações e vivências ao longo do curso. Um momento de extrema relevância é a avaliação a ser realizada após o término do processo, que pode se dar a partir do convite aos professores para responderem a um questionário²¹. Compreendemos que a formação deve ser um espaço de discussão, reflexão, vivências, experiências, diálogos e novidades, contribuindo para a reelaboração da maneira como os docentes concebem a educação.

Enfim, desejamos que este Ensaio Formativo Potencialmente Lúdico, possa ser um componente significativo para inspirar, motivar e proporcionar uma formação que reverbere na sua trajetória pessoal e também na renovação das suas práticas docentes.

Objetivo Geral

Vivenciar um processo formativo potencialmente lúdico, mobilizando saberes a partir de práticas cotidianas e experiências através das artes visuais, música, brincadeiras e teatro.

Objetivos Específicos

- ✓ Refletir sobre a importância das artes, música, brincadeiras e teatro, para renovação das práticas em sala de aula;
- ✓ Construir saberes a partir das práticas pautadas em atividades potencialmente lúdicas.

Público-Alvo

²⁰ O questionário está disponibilizado em anexo.

²¹ O questionário está disponibilizado em anexo

Professores, coordenadores e diretores que atuam em escolas que ofertam o Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Metodologia

O Ensaio Formativo Potencialmente Lúdico tem como proposta metodológica a realização de oficinas lúdicas que consiste em oito (08) encontros com grupos de doze (12) professores, no máximo, com duração de até 3h por encontro. Será destinado 02 encontros para cada eixo temático, o encontro inicial será para apresentar a proposta, conhecer os professores participantes e aplicar o questionário diagnóstico. No último encontro buscaremos realizar a avaliação.

Em função do objetivo do ensaio formativo apresentado, propõem-se que: os professores participem por livre e espontânea vontade; estejam disponíveis para cumprir a proposta do curso; o curso não deve se restringir a um espaço fechado, pode ser ministrado em praças, teatros, jardins, patrimônios históricos, entre outros; é importante que seja construído um processo de vinculação entre o mediador e os participantes; os professores devem conhecer e aceitar a metodologia que será utilizada no curso.

Contextualização teórica

A arte é essencialmente um misto de sentimentos que nutrimos a partir de movimentos interiores e exteriores. É uma linguagem singular expressa mediante as concretizações dos atos sociais. Segundo Duarte Jr. (1981), a arte teria entre outras, uma função cognitiva e também pedagógica, onde hospeda eventos pertinentes à esfera dos sentimentos, que não podem ser acessadas na ordem do pensamento discursivo. Dessa forma, “através da arte, somos levados a conhecer nossas experiências vividas, que escapam a linearidade da linguagem” (DUARTE JR, 1981, p. 94). A arte se conecta com a nossa subjetividade, sentimentos, desejos e prazer, estabelecendo uma relação interior (eu) com exterior (outro). Não somos seres apenas da racionalidade, mas dos simbolismos e das emoções, onde a arte atua como “importante instrumento para compreensão e organização de nossas ações” (DUARTE JR, 1981, p. 95). Nesse movimento social entre o homem e a sociedade as expressões artísticas seria a grande vinculação dos sujeitos com as maneiras de interagir e estar no mundo.

Segundo Duarte Jr (1981, p. 96), “o segundo fator pedagógico da arte seria a agilização da imaginação, a sua libertação da prisão que o pensamento rotineiro impõe”. Ainda para o autor, “a arte é também um fator de descoberta: por ela a imaginação descobre e cria elementos até então insuspeitados na maneira de nos sentirmos no mundo” (DUARTE JR., 1981, p. 96). Assim, pensar um contexto de negação da arte seria negar possivelmente a existência do homem, pois a arte não só se configura numa relação com a expressão ou a estética, ela se envolve na materialização do pensamento humano. A arte também possui um fator educativo como sinaliza Duarte Jr. (1981), que seria a educação dos sentimentos, num processo de familiarização, expressão e do pensamento numa lógica de aprimoramento daquilo que vivenciamos entre o belo, a estética e a nossa subjetividade. Existe também a vertente pedagógica da arte, o “sentir e vivenciar aquilo que, de uma forma ou de outra, nos é impossível experienciar na vida cotidiana” (DUARTE JR, 1981, p. 98). É uma maneira de nos colocar perante as experiências de outros sujeitos, é uma imersão no outro, nas emoções expressadas através da atuação, dos registros, das linguagens e das emoções alheias.

Neste contexto, a arte pode e deve ser uma grande potencializadora da educação do sensível, desde a tenra idade, os sujeitos que imergem numa relação direta com a arte, tende a se conectar com uma educação dos sentidos, estabelecendo uma educação da sensibilidade. Uma educação através da arte não possui a pretensão de formar artistas, mas estimular o desenvolvimento do saber sensível, saindo da relação de ensino, imergindo na relação das vivências. Duarte Jr. (2000) aponta que o verdadeiro desenvolvimento da sensibilidade se faz através de um trabalho com experiências sensíveis.

Experiências as quais, diga-se logo, não se restringem à simples contemplação de obras de arte, seja ouvindo música, seja assistindo teatro ou frequentando museus. Elas devem, sobretudo, principiar por uma relação dos sentidos com a realidade que se tem ao redor, composta por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. Há um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser frequentado com os sentidos atentos, ouvindo-se e vendo-se aquele pássaro, tocando-se este outro animal, sentindo-se o perfume de um jardim florido ou mesmo o cheiro da terra revolvida pelo jardineiro, provando-se um prato ainda desconhecido e típico de uma dada cultura, bem como outras experiências de mesmo teor (2000, p. 190).

Portanto, uma educação através da arte provoca nos sujeitos sensações, emoções e conexões com o seu interior. Ativa os sentidos, aguça a forma de conceber o conhecimento, reelaborando a maneira de pensar não só pela via racional, mas também pela emocional. A educação sensível tem na arte o fio condutor para se alcançar os sujeitos e na ludicidade a vivência de uma experiência plena.

A ludicidade nesse ensaio formativo se torna a essência do processo, pois ela se configura como um fenômeno interno e de ordem subjetiva, sendo manifestada a partir de ações sociais individuais ou coletivas. A ludicidade é percebida socialmente como referência de entretenimento, lazer, alegria, cores, festas, brincadeiras, jogos, entre outras, a mesma possui uma multiplicidade de denominações. No entanto, aqui, entendemos a ludicidade como fator essencial para formação de professores, pois através dela que os sujeitos podem experimentar e vivenciar ações que se estruturam no campo da subjetividade de cada um, ativando elementos importantes a sua prática pessoal. A ludicidade não é algo pronto e acabado, o que é lúdico para uma pessoa, não é necessariamente lúdico para outra. Ela entra num campo da relatividade, pois cada sujeito traz e possui sua condição individual e subjetiva de estar no mundo. Para Luckesi,

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. Algumas atividades poderão parecer “chatas” para um, mas “lúdicas” para outros. Como isso pode ser? Exatamente devido a ludicidade ser um estado interno ao sujeito ao vivenciar uma determinada atividade externa (2014, p. 18).

Fica evidente que a ludicidade atua de maneira interna, mas precisa ser ativada por ações externas. Segundo Leal e D’Ávila (2013), pensar em formação docente lúdica, funciona como recursos de processo formativo e também de autodesenvolvimento para quem dela participa. Discutir novas e atuais possibilidades formativas para professores, “[...] contempla a construção do conhecimento a partir de múltiplas referências, de modo que o elemento lúdico possa vir a ocupar plano apropriado na educação” (LEAL; D’ÁVILA, 2013, p. 51). Entendemos que oportunizar para os professores uma formação lúdica potencializa uma formação efetivamente mais criativa.

Conforme Guimarães e Ferreira (2020), atualmente se faz necessário discutir a formação docente para além do saber didático, pois deve envolver os saberes plurais, na construção de uma prática de ensino benéfica não só para os alunos, mas também para o professor. Ainda para as autoras, “a ludicidade se ancora em nossa trajetória de vida e possibilita ampliar o olhar sobre a formação docente e suas interfaces” (2020, p. 176). Nesse movimento, a ludicidade só pode ser vivenciada e sentida de maneira particular, ou seja, por cada um (LUCKESI, 2014), em qualquer fase da vida, não sendo mérito apenas da infância.

Portanto, a inclusão da ludicidade nos processos formativos sob a forma das linguagens artísticas potencializa levar os professores para o campo da educação sensível, trabalhando na ordem da conexão corpo e mente (DUARTE JR. 2000). Assim, Guimarães e Ferreira (2020, p. 174) referencia que a “construção dos saberes sensíveis proporciona, nos sujeitos que ensinam, vivências e experiências de plenitude, ampliando seu repertório de mundo e, conseqüentemente, abrangendo a construção de práticas inovadoras na sala de aula, assim como a mediação dos processos de ensino e aprendizagem”. Entendemos que propor uma formação lúdica rompe com os padrões tradicionais de ensino e aprendizagem, principalmente para os professores que historicamente são concebidos como reprodutores de ações e modelos prontos. Existe também a finalidade unilateralmente construída a fim de homogeneizar as práticas em sala de aula, objetivando padronizar o ensino para atingir metas e números educacionais.

Não é um ato isolado que irá promover uma reestruturação da maneira de se conceber a formação docente, mas a integração que se faz como um processo que requer o entendimento não só do corpo docente, mas dos gestores de ensino. Com isso, “a finalidade é construir uma prática docente pautada numa relação inicialmente de sujeitos fazedores de si mesmos, comprometidos com a sua atuação no mundo, se fazendo autor de si próprio” (GUIMARÃES; FERREIRA, 2010, p. 179). Desta forma, tomamos como base formativa as artes plásticas, a música, o teatro e as brincadeiras que na sua essência promove uma relação com a educação sensível.

A arte atua no desenvolvimento de áreas do conhecimento que são ativadas no momento em que os sujeitos precisam mobilizar a criatividade, a imaginação, a interpretação, os aspectos afetivos, emocionais, as memórias, as narrativas e as habilidades motoras. Neste presente ensaio, tomamos a arte como conceito de saber/experiência, onde há um estímulo de ordem cognitiva, corporal, afetiva, sensível, emocional e social. Conforme Canda e Almeida (2018, p. 80), [...] “é importante sinalizar que o trabalho artístico favorece ao exercício da percepção, a exploração do potencial sensível, crítico, reflexivo e o estímulo à imaginação e à criação, sendo necessário, portanto, possuir um lugar de destaque na formação docente”. Um trabalho formativo pautado nas linguagens artísticas, pode reverberar numa renovação das práticas docentes.

Propõe-se que o processo formativo através das artes visuais seja relevante. Trabalhar com os elementos artísticos potencializa provocar sensações e emoções através das cores, formas, imagens, texturas, representações, materiais diversos, entre outros. Assim, “as artes visuais atuam na formação do olhar do leitor da obra, e nas artes cênicas, diversos sentidos são ativados, como a audição, a visão, o toque entre os sujeitos, dentre outras experiências sensoriais possíveis” (CANDA; ALMEIDA, 2018, p.81). Assim, a formação estará pautada no uso das artes visuais para incentivar os professores a uma imersão interior a partir de elementos artísticos, objetivando trazer para os docentes o contato com a experimentação, o diálogo, a reflexão e a possível transformação da sua maneira de conceber a arte e a sua formação.

Teatro

A linguagem teatral traz no seu bojo a essência de trabalhar a expressão corporal dos sujeitos, num movimento de sensação reflexiva do seu atuar no mundo, entre o simbolismo e a realidade social numa perspectiva cultural. Entendemos que a partir da linguagem teatral os professores estarão imersos em enredos de consciência corporal, contextualização social e num processo de recriação da lógica de interpretação da sua vida em sociedade. No teatro, lançamos mão de uma imaginação que poderá levar os professores para além da situação presente, se colocando em movimentos de ordem emocional, afetiva e social. Assim, “a atividade teatral oferece uma possibilidade de atuação e recriação cênica da realidade” (CANDA, 2010, p. 253). Ainda, para autora

“concebemos o teatro enquanto forma de conhecimento e expressão humana que articula a cognição, a sensibilidade e o conhecimento da cultura no processo criativo por meio do desenvolvimento progressivo das potencialidades gestuais, rítmicas, afetivas e intelectuais” (CANDA, 2010, p. 254).

Desta maneira, levar a linguagem teatral como proposta para uma formação docente é potencializar o trabalho através da entrega corporal mediante as expressões, a criação, a imaginação e de uma consciência corporal.

Música

A música é arte mais direta e acessível a todos desde a infância. Através das cantigas de ninar, das cantigas de roda, das brincadeiras cantadas, a música faz enredo na vida dos sujeitos. Ela possui uma relação direta com as experiências de ordem emocional e afetiva dos indivíduos durante a sua trajetória social. Atemporal e em um contexto universal, a linguagem musical vai se estruturando com a arte manifestada através dos sons, que envolve os instrumentos, as letras, os ritmos e as melodias, servindo para comunicação e expressão.

Entendemos a música como uma linguagem artística culturalmente construída através das relações estabelecidas entre os povos. Conforme Queiroz (2005), a música é uma das mais significativas expressões do homem, pois é produto de vivências, crenças e valores adotados em uma sociedade. Como manifestação cultural, se configurando como expressão humana, a música transcende as atividades, ela pode ser pensada como uma área fundamental para a educação dos sentidos (QUEIROZ, 2005). Pelo poder de alcance da música, sabemos que ela chega de maneira geral à população brasileira, com suas variações de ritmos e letras, a música fornecida pelos meios de comunicação de massa é acessível a todos. No entanto, a educação através da linguagem musical possui uma restrição de alcance, sendo privilégio de uma determinada camada social.

Nesse contexto, a proposta para a formação docente através da linguagem musical, está pautada na pluralidade cultural musical que o Brasil possui, onde será utilizada a música como variadas formas de expressão, sensação e reflexão.

Brincadeiras

Brincar é a expressão humana que denota uma motivação interior, porém precisa de uma relação estabelecida com o mundo social. Dessa forma, “brincar é uma atividade dotada de enraizamento cultural, sendo uma ação aprendida mediante a incorporação dos sujeitos dentro de uma cultura específica e cheia de significados” (GUIMARÃES, 2020, p. 07). Assim, entendemos a brincadeira como algo que busca promover o desenvolvimento do ser humano na sua totalidade. Brincar faz contextualização com a expressão formativa dos sujeitos, mediando a sua constituição social. Ainda se possui a crença de que o brincar está atrelado à infância, embora estudos científicos comprovem a sua importância e significação durante toda a vida dos indivíduos. Conforme Fortuna (2011, p. 72) “o jogo e a brincadeira contém a ideia de laço, relação, vínculo: algo que põe o indivíduo em relação com ele mesmo, com os outros e com o mundo”. Entendemos que ao longo das fases humanas, o brincar vai sendo reestruturado possuindo outras conotações, mas nunca pode ser deixado de mão.

Assim, entendemos que a brincadeira faz parte de um repertório muito importante para o desenvolvimento humano e precisa ser validado no contexto escolar, não apenas como recurso pedagógico, mas como potencializador de aprendizagens múltiplas, de produção cultural, de elaborações emocionais, enfim. Para isso o professor precisa compreender a sua importância, não porque seja algo imposto ou teórico, mas porque precisa ser experienciado, vivenciado e resgatado o prazer e a plenitude do tempo da infância. Para tanto, entendemos que a formação docente pautada no brincar tende a provocar o professor a entender e validar o brincar na sua essência.

PLANOS DE INTERVENÇÃO

Encontros	Conteúdos	Objetivos Específicos	Atividades	Ação formativa
Oficina 1 Roda de conversa	Apresentação da proposta de formação; Metodologia; Ludicidade;	Apresentar a proposta formativa; Criar um ambiente de confiança e segurança para que os professores fiquem a vontade com a formação.	Roda de conversa; Questionário inicial; Mapa de ideias ²² ; Contação de história.	Através de roda narrativa conhecer os participantes (nome, falar sobre a infância, sua trajetória formativa e qual a expectativa deles em relação ao curso); Construir um mapa de ideias coletivo; Contar e discutir a história: A flor vermelha de caule verde. Preenchimento do questionário.
Oficina 2 e 3 Arte Sensações e emoções através da arte	A cultura popular e a literatura presente na vida e obra de Tarsila do Amaral. O nordeste monumental de Aldemir Martins	Trabalhar com artistas que usam diversas linguagens artísticas no seu trabalho de composição; Apresentar uma conexão entre o fazer artístico e o fazer pedagógico dos docentes, criando uma	Apresentar a vida e obra do artista através de fotografias e vídeos. Apresentar algumas telas destes artistas contar a história dessas obras e propor a releitura. Apresentar as obras de vinis	1º Momento: através de uma roda de conversa apresentar a vida de Tarsila do Amaral; Recursos: datashow 2º Momento: criar o jardim afetivo através da vida e obra de Tarsila do Amaral. Um convite para uma viagem sensorial, com animações e sons, como os ruídos da

²² Decidimos por um mapa de ideias, pois segundo Mineiro e Moreira (2020), eles não possuem uma rigidez teórica, e podemos misturar elementos ao gosto do elaborador. “O mapa de ideias é uma representação gráfica que reúne pouca técnica de organização do pensamento em diagrama, podendo ser utilizada para estudar, para planejar seu trabalho ou qualquer outro tipo de projetos” (MINEIRO; MOREIRA, 2020, p. 113).

		<p>relação que amplie o olhar destes profissionais sobre as artes visuais na sala de aula; Promover sensações visuais, sensoriais auditivas e cenestésicas.</p>	<p>inspiradas nas artes destes artistas; Ouvir músicas que tenham como base a leitura de mundo desses artistas; Apresentar através de imagens o local de nascimento, de formação cultural e artística destes artistas; Propor a releitura das experiências apresentadas para cada artista.</p>	<p>estação de ferro, da caixinha de música, o coaxar do sapo e os grilos, que remetem diretamente aos quadros de Tarsila; Recursos: datashow, caixa de som, tecidos, penas, plumas, folhas secas e verdes. 3º Momento: uma conversa com as obras de Tarsila: em um ambiente promover uma exposição com as obras, trazendo impresso o contexto histórico da época. Recursos: impressão gráfica, caixa de som. 4º Momento: reprodução tátil do quadro: Abapuru, construir em tamanho grande em 3D no intuito dos professores com olhos fechados ter sensação do quadro. Através do quadro: A lua, levar os professores de preferência para um ambiente aberto para que eles brinquem em um balanço, no intuito de terem a sensação de alcançar a lua. Recursos: papelão, tinta, pincel, isopor.</p>
--	--	---	--	--

				<p>1º Momento: roda de conversa sobre a brasilidade nordestina da obra de Aldemir Martins.</p> <p>Recursos: datashow, caixa de som</p> <p>2º Momento: documentário- Aldemir Martins: https://www.youtube.com/watch?v=0_55PQ5Nfrg</p> <p>Recursos: datashow, caixa de som</p> <p>3º Momento: disponibilizar as obras de Aldemir Martins em uma área aberta, fora da sala de formação. Depois propor uma releitura das obras através da confecção delas com materiais de sucata, montando uma exposição.</p> <p>Recursos: papelão, impressão, sucatas em geral, cola quente, tinta, pincel, tesoura, estilete, barbante, cola branca, penas, isopor.</p>
<p>Oficina 4 e 5 Expressão corporal e social através do teatro com inspiração no Teatro do Oprimido</p>	<p>Expressão corporal Teatro do Oprimido</p>	<p>Apresentar a importância do trabalho com o teatro para expressão corporal; Sensibilizar os professores para o trabalho de empoderamento social e político do Teatro do Oprimido;</p>	<p>Exposição do tema; Expressão corporal; Leitura de texto; Criação de cenas.</p>	<p>1º Momento: iniciar com um trabalho de respiração e conexão com o corpo através de exercícios de expressão corporal (liberar as tensões, expressões faciais, movimentação espacial, representação de sons, objetos e imagens).</p> <p>2º Momento: trabalhar através do diálogo expositivo a metodologia aplicada no</p>

		<p>Promover a participação dos professores como atores conectando-os a participação de forma ativa na resolução das perguntas/problemas; Instigar os professores a trabalhar suas opiniões; Trabalhar técnicas teatrais com inspiração do Teatro do Oprimido.</p>		<p>Teatro do Oprimido de Augusto Boal. (o teatro funciona como um veículo para a organização e para o debate dos problemas, empoderando os sujeitos/atores sociais na defesa dos seus direitos e incentivando a sua participação social). Contextualizar o Brasil no surgimento do Teatro do Oprimido. Apresentar a relação do Teatro do Oprimido com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire; 3ºMomento: lançar para a plateia cenas/fatos/histórias que ocorrem no contexto educacional para ser recontextualizadas com os professores, instigando os participantes a reflexão crítica e artística.</p>
<p>Oficina 6 e 7 Conhecer, Ouvir Explorar e Brincar</p>	<p>Brincadeiras e brinquedos; Cirandas de roda.</p>	<p>Trabalhar as sensações e emoções através dos brinquedos e das brincadeiras;</p> <p>Apresentar as brincadeiras como formação do desenvolvimento humano; Promover a imersão dos educadores no movimento lúdico das cirandas de roda.</p>	<p>As cantigas e cirandas de roda; Brincadeiras: escravo de Jó; ciranda de roda; cama de gato; capitão; Aula expositiva sobre Lia de Itamaracá; Confecção de uma boneca;</p>	<p>1º Momento: montar uma tenda com brinquedos e fotos ampliadas de brincadeiras e objetos lúdicos antigos e atuais para apreciação dos professores. Após a apreciação ouvir as narrativas com as sensações obtidas. Recursos: brinquedos, tecidos, barbantes, tapetes, imagens impressas, aparelho de som. 2ºMomento: apresentar o vídeo: Casinha no Vale do Jequitinhonha https://territoriodobrincar.com.br/videos/ca</p>

				<p>sinhas-no-vale-do-jequitinhonha/. Resgatar as memórias de infância a partir da oralidade das professoras.</p> <p>Recursos: datashow e caixa de som.</p> <p>3º Momento: brincadeirasescravo de Jó; cama de gato; capitão; trem maluco.</p> <p>Recurso: barbante e copos plásticos.</p>
				<p>1ºMomento: apresentar através de aula expositiva a vida e obra de Lia de Itamaracá. A origem da ciranda.</p> <p>Recurso: Datashow</p> <p>2º Momento: dançar ciranda: Minha Ciranda-Lia de Itamaracá; Cirandeiro; Mantegueiras e Redescobrir (as cantigas são apenas sugestões, podendo ser utilizadas outras)</p> <p>Recursos: pandeiro e violão.</p> <p>3º Momento: trabalhar o simbolismo afetivo, emocional e cultural da boneca, finalizando com a confecção de uma boneca de pano.</p> <p>Recursos: tecido, lã, tesoura, linha, agulha, hidrocor, enchimento.</p>
Oficina 8 Amarrando os fios	Avaliação do curso Diário de Bordo	Apreciar os relatos dos professores escritos no diário de bordo;	Leitura do Diário de Bordo; Preenchimento do questionário final;	Diálogos sobre o curso Questionário final

		Identificar as contribuições e considerações dos professores sobre a formação.	Avaliação do curso.	
--	--	--	---------------------	--

Referências

- CANDA, C. N.; ALMEIDA, V. D. Arte e saberes sensíveis na formação e prática da docência. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 39, mai./ago, p. 71-90, 2018. Disponível em:
<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7965>
 Acesso em: 21 mar. 2021.
- CANDA, C. N. Sentido da arte: diálogos entre o teatro, a experiência estética e a educação. **Revista Científica/ FAP**, Curitiba, v. 5, p. 243-261, jan./jun. 2010. Disponível em:
<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1583>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- DUARTE JR. J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.
- LEAL. L. A. B.; D'ÁVILA, M.C. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas-Educação**. Aracaju, v.1, n.2, p. 41-52, fev. 2013.
- LUCKESI, C.C. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.
- FORTUNA. T.R. **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2011.
- GUIMARÃES, R.S.; FERREIRA, L.G. Formação lúdica: processos de construção da docência. In: CASTRO, J. T.; GALVÃO, T.F.; LUNA, V. A.; GALVÃO, N.S. **Educação Científica, Inclusão e Diversidade**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2020, p. 171-182.
- 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, A.A. (Org.). **Docência universitária e formação docente**: perspectivas, movimentos e inovação pedagógica. São Carlos: Pedro e João editores, 2020, p. 109-127.
- QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 99- 107, mar. 2004. Disponível em:
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367/296>. Acesso em: 21 mar. 2018.

Indicações de leitura

- <https://www.institutobrincante.org.br/itinerante/>
<https://institutotear.org.br/lydia-hortelio-e-a-brincadeira-musicada/>
<https://territoriobrincar.com.br/videos/brinquedos-e-brincadeiras/>

ANEXO-1

Conto: Flor vermelha de caule verde!

Helen Barckley (2010)

Era uma vez um menino. Ele era bastante pequeno e estudava numa grande escola. Mas, quando o menino descobriu que podia ir à escola e, caminhando, passar através da porta ficou feliz. E a escola não parecia mais tão grande quanto antes.

Certa manhã, quando o menininho estava na aula, a professora disse:

– Hoje faremos um desenho. – Que bom! Pensou o menino. Ele gostava de fazer desenhos. Podia fazê-los de todos os tipos: leões, tigres, galinhas, vacas, barcos e trens. Pegou então sua caixa de lápis e começou a desenhar. Mas a professora disse:

– Esperem. Ainda não é hora de começar. E ele esperou até que todos estivessem prontos.

– Agora, disse a professora, desenharemos flores. – Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de desenhar flores. E começou a desenhar flores com seus lápis cor-de-rosa, laranja e azul.

Mas a professora disse:

– Esperem. Vou mostrar como fazer. E a flor era vermelha com o caule verde.

Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse: – Hoje faremos alguma coisa com barro.

– Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de barro. Ele podia fazer todos os tipos de coisas com barro: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e a amassar a sua bola de barro. Mas a professora disse:

– Esperem. Não é hora de começar. E ele esperou até que todos estivessem prontos.

– Agora, disse a professora, faremos um prato.

– Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos. A professora disse:

– Esperem. Vou mostrar como se faz. E ela mostrou a todos como fazer um prato fundo. Assim, disse a professora, podem começar agora.

O menininho olhou para o prato da professora. Então olhou para seu próprio prato. Ele gostava mais de seu prato do que do da professora. Mas não podia dizer isso. Amassou o seu barro numa grande bola novamente e fez um prato igual ao da professora. Era um prato fundo.

E, muito cedo, o menininho aprendeu a esperar e a olhar, e a fazer as coisas exatamente como a professora fazia. E, muito cedo, ele não fazia mais as coisas por si mesmo.

Então aconteceu que o menino e sua família mudaram-se para outra casa, em outra cidade, e o menininho teve que ir para outra escola.

No primeiro dia, ele estava lá. A professora disse:

– Hoje faremos um desenho.

– Que bom! Pensou o menininho. E ele esperou que a professora dissesse o que fazer. Mas a professora não disse. Ela apenas andava pela sala. Então, veio até ele e falou:

– Você não quer desenhar?

– Sim, disse o menininho. O que é que nós vamos fazer?

- Eu não sei até que você o faça, disse a professora.
- Como eu posso fazer? Perguntou o menininho.
- Da mesma maneira que você gostar. Respondeu a professora.
- De que cor? Perguntou o menininho.
- Se todos fizerem o mesmo desenho e usarem as mesmas cores, como eu posso saber quem fez o quê e qual o desenho de cada um?
- Eu não sei, disse o menininho. E ele começou a desenhar uma flor vermelha com caule verde.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3255227/mod_resource/content/1/Conto%20-%20Flor%20vermelha%20de%20caule%20verde.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO INICIAL DO PRODUTO**Nome:** _____**Série/período que ensina:** _____**Sua formação e tempo de formada:** _____

1) O que você entende por ludicidade?

2) Qual a importância da formação para sua prática docente?

3) O que é uma formação lúdica?

4) Você utiliza a ludicidade para planejar as suas aulas? De que forma?

5) Qual a sua relação com a arte?

6) Você utiliza as linguagens artísticas durante as suas aulas? Quais e de que forma?

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO FINAL DO PRODUTO

Nome: _____

Série/período que ensina: _____

- 1) Esta formação te possibilitou ampliar a concepção que você tinha de ludicidade ou mudá-la?

- 2) Nesta formação houve momentos em que você vivenciou um estado de inteireza? Qual? Relate.

- 3) Quais aprendizagens emergiram deste curso que te auxilia para pensar a prática docente?

- 4) Qual a relação das linguagens artísticas para aprendizagem humana?

- 5) Essa formação contribuiu ou não para sua formação pessoal e profissional?

APÊNDICE B- QUESTÕES PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questões orientadoras para entrevista	Objetivos	Perguntas suporte
✓ Como foi a sua infância?	Identificar a partir dos relatos, qual relação à ludicidade teve/tem na vida das professoras.	Você brincou? Teve brinquedos? Brincou na rua? Quais são as suas lembranças?
✓ Queria que falasse um pouco sobre você, sua trajetória de vida;	Conhecer a trajetória de vida das professoras.	Você teve alguma dificuldade na vida?
✓ Como se deu seu processo formativo?	Compreender como aconteceu a formação docente.	Como você se constituiu professora?
✓ O que você entende por ludicidade? ✓ Essa concepção é oriunda de onde? Formação inicial, continuada ou outro contexto? Leituras?	Conhecer quais as concepções sobre o termo ludicidade.	
✓ Como você constrói suas aulas? ✓ A ludicidade da forma como você a concebe está presente nelas?	Conhecer como as professoras elaboram as aulas, identificando elementos da ludicidade.	Quais suportes metodológicos você utiliza? O que você precisa para elaborá-las? Quais recursos você utiliza?
✓ O que é uma aula lúdica?		
✓ Você tem autonomia/ liberdade para escolher a metodologia que irá desenvolver para ministrar os conteúdos escolares?	Identificar se as professoras utilizam a ludicidade como processo metodológico.	
✓ Você participa de cursos, seminários ou congressos? ✓ A formação continuada possibilita quais aprendizagens sobre ludicidade?	Compreender se as professoras têm acesso a uma formação continuada.	✓ Você é liberada para realizar cursos? ✓ A Secretaria de Educação favorece essa formação?
✓ O que você entende por uma formação lúdica?	Conhecer o que as professoras entendem por formação lúdica	✓ Você participa de formações lúdicas?
✓ Como a ludicidade é reverberada em sua prática docente? Como ela aparece?		

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO²³**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA- UFRB****Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade – PPGECID****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Pesquisadora responsável:** Rafaela Sousa Guimarães**Orientadora:** Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Título do projeto: Formação Lúdica, para que? Ludicidade como processo metodológico na prática docente

Objetivos: Geral: 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.

Específicos: a) Identificar quais práticas lúdicas são inseridas ou utilizadas pelos docentes nas salas de aula dos professores dos Anos Iniciais do Ensino fundamental; b) Analisar se e como a ludicidade está presente na prática docente dos professores pesquisados; c) Propor oficinas como processo formativo para os professores, sujeitos da investigação.

Critério de seleção dos (as) colaboradores (as) da pesquisa: Você foi selecionada por ser professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º; 2º; 3º; 4º ou 5º); ser professora efetiva da rede municipal de educação de Amargosa-BA e encontra-se em

²³Os termos de Consentimento Livre e Esclarecido estão com o nome do projeto e objetivos diferentes da presente pesquisa, pois por conta da Pandemia do novo Coronavírus, não foi possível ir a campo fazer a observação, logo, não tínhamos como avaliar o processo metodológico das professoras. Desta forma, após a aplicação da entrevista semiestruturada, percebemos que tínhamos que modificar os objetivos e consequentemente o título da dissertação.

exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º; 2º; 3º; 4º ou 5º) e ter nível de escolarização entre graduação e especialização.

Participação: A sua participação não é obrigatória e consistirá em conceder a(s) entrevista(s) falando sobre a sua vida e atuação como docente. As entrevistas serão realizadas de maneira online.

Riscos: Pode ocorrer de você se sentir um pouco desconfortável no momento das narrativas, pois falar de si, por mais que pareça, não é algo fácil, assim como nas narrativas da sua atuação como docente. Há o risco de a pesquisadora utilizar uma informação de sua vida que você não quer explicitar, portanto, garanto que, antes do uso das informações elas serão compartilhadas com você. Esse estudo visa proporcionar que experiências da sua prática na sala de aula, sejam legitimadas em uma pesquisa de mestrado e reconhecidas como uma contribuição no campo da formação de professores. E para minimizar os riscos existentes, a pesquisadora estará durante toda a pesquisa dialogando com você para que informações pessoais e profissionais comprometedoras, que porventura estejam presentes nas narrativas sejam refeitas (reditas).

Confidencialidade do estudo: Será resguardada a identificação dos sujeitos da pesquisa.

Benefícios: O resultado da pesquisa pode possibilitar a construção de uma nova concepção sobre a formação de professores, aos processos metodológicos a partir da ludicidade, podendo ainda servir de eixo norteador de outras pesquisas que poderão surgir posteriormente.

Participação Voluntária: Toda a participação será voluntária, não havendo penalidade para aqueles que decidirem sair do estudo ou não participar. Mas, comprometo-me a ressarcir-las das despesas decorrentes da participação na pesquisa, como passagens de ônibus coletivo ou quaisquer prejuízos ocorridos durante a execução da pesquisa, ocorrido devido a pesquisa

Consentimento para participação:

Eu _____ estou de acordo com a participação no estudo descrito acima, referente à pesquisa de mestrado de Rafaela Sousa Guimarães, que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Diversidade e Inclusão da Universidade Federal do Recôncavo

da Bahia/UFRB, sob a orientação da professora Doutora Lúcia Gracia Ferreira Trindade. Fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos os quais serei submetido, os possíveis riscos envolvidos na minha participação, seus benefícios e a confiabilidade do estudo. A pesquisadora me garante disponibilizar qualquer esclarecimento adicional que venha solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família, bem como a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício econômico. Fui informado (a) que este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e que receberei uma cópia desse termo onde consta os telefones e endereços da pesquisadora responsável, dando-me acesso a retirar dúvidas, que por acaso venham a surgir, agora ou em qualquer outro momento.

Nome da Participante: _____

Assinatura da participante: _____

Compromisso da pesquisadora responsável

Eu discuti as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É de sua importância para mim que cada indivíduo entenda os riscos, benefícios e obrigações relacionadas a esta pesquisa.

Rafaela Sousa Guimarães

Amargosa, BA: de setembro de 2020.

Nome da orientadora: Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Assinatura da Orientadora _____