

Formação potencialmente lúdica: um diálogo possível com a educação

Potentially playful training: a possible dialogue with education

Formación potencialmente lúdica: un diálogo posible con la educación

Rafaela Sousa Guimarães – Universidade Federal da Bahia | Salvador | BA | Brasil | E-mail: rafiusk80@hotmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0581-9712>

Lúcia Gracia Ferreira – UFBA\UESB\UFRB | Amargosa | BA | Brasil | E-mail: lucia.trindade@uesb.edu.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>

Resumo: Este artigo potencializa uma discussão sobre a formação lúdica, aprofundando conceitualmente a ludicidade. Teve como objetivo contribuir para ampliarmos nossos conhecimentos a respeito das concepções de ludicidade e a formação lúdica. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e exploratório, realizada em Amargosa-Bahia, contando com a participação de quatro professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas através do *Google meet*, no ano de 2020 e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo. Ficou evidente que as professoras concebem a ludicidade como estando relacionadas a jogos e brincadeiras e possuem insegurança para caracterizar a formação lúdica, porém expõe que esta deve ter caráter utilitarista para auxiliar na sua prática. Assim, concebemos que a formação potencialmente lúdica traz inovação e reverbera numa qualidade educacional e deve ser componente da formação.

Palavras-chave: formação docente; ludicidade; educação.



<https://doi.org/10.22484/2177-5788.2022v48id4941>

Copyright © 2022. Conteúdo de acesso aberto, distribuído sob os termos da Licença Internacional –

 [Creative Commons — Atribuição 4.0 Internacional — CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Abstract: This article enhances a discussion about playful formation, conceptually deepening playfulness. Its objective was to contribute to expand our knowledge about the concepts of playfulness and playful training. This is a qualitative and exploratory research, carried out in Amargosa-Bahia, with the participation of four teachers from the early years of elementary school. The data were produced from semi-structured interviews through Google meet, in the year 2020 and analyzed using the content analysis technique. It was evident that the teachers conceive playfulness as being related to games and play and are insecure to characterize playful training, but exposes that it must have a utilitarian character to assist in its practice. Thus, we conceive that potentially playful training brings innovation and reverberates in educational quality and should be a component of training.

Keywords: teacher education; ludicity; education.

Resumen: Este artículo enriquece una discusión sobre la formación lúdica, profundizando conceptualmente la ludicidad. Su objetivo fue contribuir para ampliar nuestro conocimiento sobre los conceptos de ludicidad y formación lúdica. Se trata de una investigación cualitativa y exploratoria, realizada en Amargosa-Bahia, con la participación de cuatro docentes de los primeros años de la enseñanza fundamental. Los datos fueron producidos a partir de entrevistas semiestructuradas a través de Google meet, en el año 2020 y analizados mediante la técnica de análisis de contenido. Se evidenció que los docentes conciben la ludicidad como relacionada con los juegos y el juego y se muestran inseguros al caracterizar la formación lúdica, pero expone que debe tener un carácter utilitario para auxiliar en su práctica. Así, concebimos que la formación potencialmente lúdica aporta innovación y repercute en la calidad educativa y debe ser un componente de la formación.

Palavras claves: formação docente; ludicidade; educação.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2022.

Aprovado em: 21 de novembro 2022.

1 Introdução

Este artigo origina-se da dissertação de mestrado em educação desenvolvida na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, intitulada “Ludicidade, para quê? as concepções de ludicidade de professoras e o processo de construção da docência”, que 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. Destarte, neste recorte aqui proposto, buscamos analisar a concepção destas professoras sobre a formação lúdica e o processo de formação docente das mesmas.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, tendo como instrumento para a produção dos dados as entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente e de maneira virtual, a partir da plataforma do *Google meet*, devido a pandemia da COVID-19, no ano de 2020. As entrevistas aconteceram em data e horário escolhidos pelas docentes e possuíam um roteiro único, mas como este era semiestruturado outras questões mais específicas foram surgindo a partir das respostas das professoras.

As professoras participantes da pesquisa são do quadro efetivo do município de Amargosa-Bahia, tendo entre 10 a 18 anos de atuação no ensino público. Todas são graduadas em Pedagogia, sendo três formadas pela instituição de ensino privada e uma pela instituição de ensino pública. As mesmas receberam nomes fictícios, de poetisas brasileiras como: Cora, Cecília, Marina e Clarice.

A pesquisa aconteceu em quatro escolas distintas, com quatro professoras, uma de cada escola. Duas professoras são do 1º ano e duas do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Referenciamos que três

professoras possuem uma jornada de trabalho de 40h e uma 20h, mas esta tem um comércio, trabalhando no estabelecimento mais 20h. Das quatro professoras, uma desempenha também o cargo de coordenadora pedagógica. As instituições que as professoras atuam estão localizadas em bairros mais distantes do centro da cidade e recebem alunos oriundos da classe popular.

Como técnica de tratamento dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, passando desde a organização do material produzido, a codificação, classificação e categorização dos dados. Após esse processo, houve a interpretação referencial, trazendo substâncias teóricas interpretativas para fundamentar a análise dos dados.

Esta pesquisa estava 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.

2 Então... O que é uma formação lúdica?

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 apresentada como construção da docência nos processos formativos, soma-se 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. 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 auto formação 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 promover 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.

Durante esta seção discutiremos sobre a formação potencialmente lúdica, que segundo Ferreira (2020a, 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.

Mas, por que formação lúdica? Segundo Luckesi (2018), *ludus*, termo latino, significa, etimologicamente, jogo. Semanticamente, foi ganhando, ao longo do tempo, outras significações, dentre elas o adjetivo lúdico, “significando a qualidade daquilo que é alegre, prazeroso, bem-humorado” (LUCKESI, 2018, p. 138). Dessa forma, entendemos que o termo lúdico cresce e acaba ganhando espaço na educação tanto na perspectiva da prática

quanto da pesquisa. Nessa perspectiva, almejar uma formação lúdica não é estranho, mas necessário, visto que há potência no significado deste vocábulo que agrega positivamente na educação.

Para Luckesi (2014), o termo não dicionarizado ludicidade carrega o entendimento de um estado interno do sujeito, estado de inteireza, de plenitude que se dá a partir de atividades e ações que provoquem no sujeito, individualmente, um estado de animosidade. Desse modo, somente o sujeito que vivencia a atividade, a ação ou a experiência (do mundo exterior), pode dizer se ela foi lúdica ou não. Entendemos então que, na formação docente os estímulos (externos) precisarão compô-la para que desperte o sujeito internamente e esta se configure como lúdica, pois conforme Luckesi (2014, p. 18),

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.

A partir da perspectiva desse autor, 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. Consequente, 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 (2020a), 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.

Destacamos que o termo potencialmente lúdico é utilizado por Mineiro (2021) em 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 não. Como subjetividade, a ludicidade acontece a depender de quem a vivencia, podendo ser estimulada no contexto em que a ação ocorre.

Para Ferreira (2020a, 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 mobilizados se das aprendizagens consolidadas, pois entendemos que uma formação precisa provocar mudanças.

O processo formativo na contemporaneidade corresponde a uma educação que se organiza na diversidade e nos conflitos, promovendo 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, em que 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. Assim sendo, não basta apenas dominar os conteúdos e ter a capacidade para realizar a transposição didática, é preciso ter autonomia, tomar decisões. 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, Imbernón (2011a, p.15), expõe que,

[...] 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.

O professor não é um profissional aparte da sociedade, pelo contrário, ele acompanha ou deveria acompanhar as mudanças que a sociedade atual oferece para promover inovações para a sua prática pedagógica, assim como (re) interpretações da realidade vigente. Certamente, entendemos que a formação docente não ocorre de maneira linear e passiva, ela é concebida num processo de desequilíbrio e equilíbrio. Esta formação também busca 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. 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 seus saberes. Nesta conjuntura, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme Brasil (2019), para formação de professores, deixa a desejar, entre outros aspectos, também neste, é a Diretriz anterior, Brasil (2015), que melhor atende aos anseios dessa nossa compreensão, principalmente em seu Artigo 12, quando 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.

3 Formação potencialmente lúdica: narrativas de professoras

Sabemos que 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 lúdicas constituídas de 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, e são extremamente importantes na constituição dos sujeitos. Na perspectiva das trajetórias de vida, a formação docente acontece e vai adquirindo uma nova configuração, onde os professores saem da condição de sujeitos passivos que só ouvem e concordam, para uma formação em movimento, no qual eles são sujeitos da sua própria formação. Desse modo, nos propomos a apresentar os dados e suas análises a partir de duas categorias – formação contínua e formação potencialmente lúdica, a seguir.

3.1 Formação contínua

A formação contínua abrange tanto o processo de formação inicial quanto continuada, pois se configura como a formação que dialoga com ambas, formação inicial tida como a graduação e a continuada coma a pós-graduação. Assim, a formação contínua as atravessam, podendo ser cursos, seminários, participação em grupos de pesquisas, diálogos orientados, encontros formativos etc. Nessa perspectiva, a seguir expomos 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 contínua não compõe a pauta das prioridades das professoras, pela ausência de tempo e cansaço, sendo apresentada como atividade secundária. Os relatos possibilitaram identificarmos um dos componentes do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), as condições de trabalho, pois Clarice aponta a carga excessiva. Sua jornada não cessa nas 40 horas em sala de aula, mas se estende na preparação das aulas, atravessando o 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? Esta é importante, mas deve vir acompanhada de condições dignas para sua realização, no caso aqui, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação. Deve também abarcar as especificidades da área de atuação docente, o nível de ensino, faixa etária dos alunos, disciplinas etc.

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, as professoras 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 a 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 contínua. Conforme 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 contínua, entendemos que é a maneira do professor adotar atitudes que dialogue com a realidade vigente, acompanhando as mudanças e transformações sociais e compreendemos que a formação é um caminho para que isto aconteça.

A formação (inicial, contínua e continuada) como elemento do DPD deve ser promotora de reflexões e de mudanças. Esse DPD abarca processos de vida e trabalho e envolve a construção profissional docente, segundo Garcia (1999); Imbernón (2011b); Ferreira (2014; 2017; 2020b; 2021); Cruz, Barreto e Ferreira (2020) e Cruz (2020). Para isso, esta formação não precisa ocorrer de maneira solitária, isolada e/ou descontextualizada, mas com possibilidades de atender aos anseios formativos do atual cenário educacional em questão; além de ser resultado de ações coletivas, apontadas por situações reais de trabalho e abranger as necessidades das instituições em que atuam.

A formação contínua 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, em que participar de cursos, palestras ou seminário, sejam necessários para alcançar os resultados almejados. Essa concepção de treinamento reflete em comportamentos e técnicas de ensino para serem reproduzidas em sala de aula. Os professores, conforme Imbernón (2010), se tornam protagonistas da ação, assumindo responsabilidades por sua própria formação e pelos projetos de mudanças. Logo, entendemos que a formação contínua assume um alicerce que vai estruturando o exercício do fazer docente, deve ser contextualizada e ofertada de modo a atender as necessidades da prática.

Diante disso, convêm ressaltar que a formação contínua 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, conforme 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/buscada como parte integrante do desenvolvimento profissional. A seguir 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 contínua, a partir da participação em cursos e seminários, como algo que está além de suas possibilidades e especificidades. 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 contínua tem seu lugar no movimento da docência e da profissionalização, por isso, tem sua importância marcada no âmbito do fazer docente.

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 como docente, isso é um processo complexo que depende da intencionalidade da formação para ser almejada.

Diante disso, compreendemos que a formação contínua pode/deve ser discutida no contexto da educação com o viés de almejar/buscar a mudança. 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. Mas é preciso também lutar, pois a formação docente é responsabilidade também dos órgãos federados. Para Imbernón (2010, p. 32):

somente quando os professores constatam 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 professor, quando ele se vê 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 ratificada 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 delegando 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 âmbito do desenvolvimento pessoal, mas também de todos que o cerca, e do desenvolvimento profissional. Justifica-se então pensarmos que a formação possibilita ao professor um movimento de reflexão não só das

práticas, mas também das concepções estabelecidas ao longo da sua trajetória. 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.

Desse modo, retomamos as narrativas já expostas e questionamos: as professoras colaboradoras têm 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. Portanto, cada professor possui suas próprias concepções sobre o processo formativo e sobre os sentidos atribuídos a ela, se para inovação ou reprodução.

3.2 Formação potencialmente lúdica

Sobre a formação lúdica compreendemos que esta possibilita ao professor assumir uma posição importante no seu processo formativo, pois para que ela possa se concretizar, o professor precisa estar entregue, pleno e inteiro, em que 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”. Compreendemos que uma formação

lúdica tem que estar pautada num movimento interno que parta, 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 saberes etc. Saberes que, conforme D'Ávila e Ferreira (2016; 2019), são estruturantes da formação e do fazer docente e promotores da aprendizagem da docência.

Destarte, uma formação (potencialmente) lúdica precisa fazer sentido não só no processo formativo, mas na prática; tem que permear a identidade laboral e promover saberes da/para a docência. Por certo, compõe uma formação integrada, inovadora, promotora de mudanças. No entanto, sabemos que atrelada a tudo isso também perpassa a concepção de formação lúdica que as professoras revelaram 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 buscam 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 expõem algumas interrogações sobre a formação lúdica, ou seja, elas falam dessa formação com insegurança, com dúvidas, portanto, falam supondo que seja algo, mas ao mesmo tempo pergunta se é de fato aquilo. Estas concepções sobre a formação lúdica narradas se mostram voltadas ao utilitarismo e como algo técnico que pode auxiliar a prática; mostram-se como recurso, que pode ser utilizado na prática. Entendemos que é através da formação inicial e contínua que os professores vão construindo seus conceitos e conhecimentos sobre o ensino e onde deveriam, também, construir sobre a ludicidade, se considerarmos as contribuições desta para a educação.

Assim, podemos inferir que essa não apropriação do que seria uma formação lúdica, está correlacionada a lacunas tanto na formação inicial, quanto na contínua, em que, poucas vezes é atribuído a ludicidade um papel relevante relacionado à produção de conhecimento, pois está mais ligada a

diversão infantil ou ao recurso didático-pedagógico. Podemos inferir que, para as professoras, a formação lúdica precisa estar a serviço de algo.

Ao serem questionadas sobre a concepção de ludicidade, as professoras abordaram como algo funcional, instrumental, pedagógico e didatizado, relacionado aos jogos e as brincadeiras como instrumento do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, compreendemos a importância da formação inicial e contínua fundamentadas numa perspectiva que não restringe o sujeito ao objeto manipulável, conforme Imbernón (2011a), mas a um objeto ativo [e também subjetivo] no seu processo formativo, ou seja, aquele que vivencia a formação como algo a agregar a 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 apresentaram a concepção de ludicidade atrelada ao jogar e brincar e que a formação contínua tem contribuído bem mais para essas aprendizagens do que a formação inicial. A formação proposta conseguiu abranger a compreensão da ludicidade, proporcionando transformações e reflexão sobre o processo formativo.

Portanto, o estudo de Pereira apresenta 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 contínua.

Mas, o que seria então uma formação lúdica? Para responder, recorreremos a Ferreira (2020a), 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 tem de 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 colaboradoras desta pesquisa, percebemos que o entendimento caminha para uma formação lúdica atrelada ao utilitarismo. A concepção de formação lúdica exposta pelas docentes remete a jogos e brincadeiras como elementos norteadores e que podem ser incluídos como recursos pedagógicos, tendo o foco central à criança, deixando-as de fora 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 esse é um processo que acontece a longo prazo. Ainda, conforme Guimarães e Ferreira (2020, p. 179):

[...] 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.

Dessa forma, apontamos que para isso se concretizar, é necessária uma reestruturação no que concerne ao entendimento sobre a formação lúdica, pois os sujeitos precisam estar abertos as novas propostas formativas, ampliando o entendimento da formação como aquela que oferta 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 somente como ou 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 contínua 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 e/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, em que 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 é preciso reconstruir conhecimentos, mas também imprimir reflexão crítica acerca das implicações políticas desse conhecimento.

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

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 potencialmente 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 a atuação profissional e a 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, sair 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, 2020a), possibilitando aos professores que dela usufruem 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, 2020a, 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 mediante as interações e vivências, sendo fomentado a partir das formações potencialmente lúdicas.

A formação potencialmente lúdica revigora 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 toca em cada um de maneira muito particular.

É necessário 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, seguimos buscando fazer uma educação lúdica com significados e sentidos. Outros estudos como os de D'Ávila e Ferreira (2017); Ferraz e Ferreira (2019); Cruz, Silva e Silva (2019); Pereira e Jesus (2020); Silva, Ferreira e Silva (2020); Mineiro (2021); Ferraz, R. D. e Ferreira (2021), e Ferraz, R. C. S. N. e Ferreira (2021) mostram a importância da ludicidade na educação e da ludicidade como experiência humana que colaboram para pensarmos sobre a formação lúdica.

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). Portanto, 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.

5 Considerações finais

Concebemos que o processo formativo requer atitude, vontade e possibilidade de transformar as realidades vigentes. Isso leva 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 reconstrução das concepções sobre qual educação se quer possibilitar aos sujeitos e sobre um processo de mudança pessoal e também profissional.

Diante disso, através de uma formação potencialmente lúdica, é provável que consigamos mediar atividades que promovam significados, sentidos e que os professores sejam tocados pelas experiências. Durante a produção e análise dos dados, 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 velhas concepções. Nesse contexto, é preciso metamorfosear em busca de uma educação que trabalhe numa perspectiva lúdica, construindo conhecimento, ao mesmo tempo em que os significados das coisas são atribuídos e o sentido exista para que seja revertido em sujeitos mais críticos e atuantes numa sociedade diferente.

Referências

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.

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

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

CRUZ, Lilian Moreira. Desenvolvimento profissional docente e formação continuada: possíveis diálogos. In: NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; GARCIA, Alexandra; REIS, Graça Regina Franco da Silva; RUST, Naiara Miranda; GIRALDO, Victor. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. 1. ed. v.

2. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; CNPq; Capes; Endipe. DP et Alii. E-book, 2020, p. 287-296.

CRUZ, Lilian Moreira; BARRETO, Andreia Cristina Freitas; FERREIRA, Lúcia Gracia. 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.

D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lúcia Gracia. Aprendizagem da docência e profissionalidade de docentes universitários iniciantes. **Linguagem, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 21, n. 35, jul./dez 2016. p. 5-22. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7441>. Acesso: 23 nov. 2018.

D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lúcia Gracia. Docência Universitária: uma experiência formativa lúdica com professores iniciantes. In: BARBOZA, M. A. F.; TEIXEIRA, I. A. de C.; COSTA, M. do P. S. de L. (orgs.) **Territórios da docência no ensino superior**. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 143-156.

D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lúcia Gracia. Saberes Estruturantes da Prática Pedagógica Docente: um repertório para a sala de aula. In: D'ÁVILA, C.; MARIN, A. J.; FRANCO, M. A. S.; FERREIRA, L. G. (orgs.). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 33-49.

FERRAZ, Rita de C. S. N.; FERREIRA, Lúcia Garcia. Práticas exitosas no ensino superior: um diálogo com a ludicidade. In: IX Encontro Nacional e II Encontro Internacional de Educação e Ludicidade (ENELUD), 9, 2021, Salvador-BA. **Anais [...]**. v. 9, Salvador-BA, UFBA, 2021. p. 372-377.

FERRAZ, Rita de C. S. N.; FERREIRA, Lúcia Garcia. 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.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento; FERREIRA, Lúcia. Vivência e ludicidade: diálogos possíveis numa perspectiva histórico-cultural. In: IX Encontro Nacional e II Encontro Internacional de Educação e Ludicidade (ENELUD), 9, 2021, Salvador-BA. **Anais [...]**. v. 9, Salvador-BA, UFBA, 2021. p. 448-452.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 6, p. 58-80, 2021. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/508/255>. Acesso em: 20 out. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des) continuidades. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11. jul. 2020b, p. 1-18. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 07 set. 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia. 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.

FERREIRA, Lúcia Gracia. 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. 2020a. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Os ateliês biográficos de projeto e os processos formativos de professores: diálogos, (auto) biografia e ludicidade. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, Ano IX n. 15, p. 99-110, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2458>. Acesso em: 13 out. 2016.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **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.

FORTUNA, Tânia Ramos. 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.

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.

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

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

IMBERNÓN, Francisco. 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.

LARROSA, Jorge. 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.

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

LUCKESI, Cipriano. 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.

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

MINEIRO, Márcia. **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.

PEREIRA, Anderson Silva. **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, Anderson Silva; 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. Petrópolis, RJ: Faperj; CNPq; Capes; Endipe, 2020. p. 593-602.

RUST, N. M.; GIRALDO, V. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. 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.

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

SILVA, Mara Aparecida Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia; SILVA, José Gilberto da. Ludicidade e/ou lúdico no ensino de química: uma investigação nos trabalhos apresentados no ENEQ. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, Belém, v. 11, n.4, p. 39-57, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/dizHK. Acesso em: 12 out. 2020.

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