



A LUDICIDADE NO PROCESSO FORMATIVO: APRENDIZAGENS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Anderson Silva Pereira
Lúcia Gracia Ferreira

Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil

Resumo: O artigo objetivou conhecer, na perspectiva de estudantes do curso de Pedagogia da UESB, as contribuições da disciplina de 'Arte e Ludicidade na Educação', para construção de concepção(ões) de ludicidade que se ancoram na formação inicial. Para produção dos dados, primeiramente, foi realizada a análise documental, para conhecer como as concepções presentes no projeto pedagógico do curso de Pedagogia se estabelecem. Posteriormente, a partir de um espaço de visitação montado com diversos instrumentos que se relacionavam a ludicidade foram realizadas Práticas de Intervenção Formação. Após, este momento fizemos um grupo focal com os participantes para compreender as concepções de ludicidade presentes na formação inicial, na leitura de mundo, e se o espaço das práticas formativas, elaboradas na segunda parte da pesquisa, foram eficazmente formativas ou não. Desse modo, as concepções de ludicidade na formação inicial devem possibilitar a compreensão da ludicidade como fenômeno formativo.

Palavras-chave: formação inicial, pedagogia, ludicidade.

LA LUDICIDADE EN EL PROCESO DE FORMACIÓN: APRENDIZAJES DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

Abstract: The article aimed to know, from the perspective of students of the Pedagogy course at UESB, the contributions of the discipline of 'Art and Playfulness in Education', for the construction of conception(s) of playfulness that are anchored in initial training. For the production of data, first, a document analysis was carried out, to know how the concepts present in the pedagogical project of the Pedagogy course are established. Subsequently, from a visitation space assembled with various instruments related to playfulness, Intervention Training Practices were carried out. After this moment, we held a focus group with the participants to understand the conceptions of playfulness present in the initial formation, in the reading of the world, and if the space of the formative practices, elaborated in the second part of the research, were effectively formative or not. In this way, the concepts of playfulness in initial training should enable the understanding of playfulness as a formative phenomenon.

Keywords: initial formation, pedagogy, playfulness.

THE PLAYFULNESS IN THE TRAINING PROCESS: LEARNINGS OF PEDAGOGY STUDENTS

Resumen: El artículo tuvo como objetivo conocer, en la perspectiva de los estudiantes del curso de Pedagogía de la UESB, los aportes de la disciplina de 'Arte y Lúdica en la Educación', para la construcción de concepciones de la lúdica que se anclan en la formación inicial. Para la producción de datos, en primer lugar, se realizó un análisis documental, para conocer cómo se establecen los conceptos presentes en el proyecto pedagógico de la carrera de Pedagogía. Posteriormente, a partir de un espacio de visitación armado con diversos instrumentos relacionados con la lúdica, se realizaron Prácticas de Entrenamiento de Intervención. Luego de este momento, realizamos un grupo focal con los participantes para comprender las concepciones de lúdica presentes en la formación inicial, en la lectura del mundo, y si el espacio de las prácticas formativas, elaborado en la segunda parte de la investigación, era efectivamente formativo o no. De esta forma, los conceptos de lúdica en la formación inicial deberían posibilitar la comprensión de la lúdica como fenómeno formativo.

Palabras clave: formación inicial, pedagogia, ludicidad.

Received on July 18, 2022
Accepted on December 15, 2022

INTRODUÇÃO

Todos sabemos que, em nosso país, a profissão docente é atravessada por diversos entraves - remuneração baixa, falta de condições de trabalho, insegurança, entre outros aspectos. Por isso, as reflexões sobre a formação docente na atualidade são permeadas por diferentes questões, necessidades e perspectivas teóricas. Muito se discute sobre a importância de uma formação conjugada com os diversos apontamentos da cultura, da contemporaneidade e dos novos mecanismos de aprendizagem que são relevantes para a harmonização de uma prática com ênfase em uma didática que se mostre eficaz para o ensino.

O texto em questão remete à ludicidade no processo formativo de estudantes do curso de Pedagogia. Sabemos da enorme dificuldade e tensões que foram estabelecidas ao longo dos anos para que se abrisse espaço no currículo para uma disciplina que pensasse a formação inicial em que os estudos sobre o lúdico estivessem presentes, algo que por décadas foi marginalizado tendo em vista que, na academia, sempre se privilegiou os saberes científicos em detrimento dos demais saberes mais “abstratos”. Dessa forma, trazemos neste texto a experiência do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Itapetinga, ao implementar o componente curricular obrigatório, ‘Arte e Ludicidade na Educação’, no 5º semestre do curso.

Desse modo, as contribuições desta disciplina tornaram-se parte do estudo realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de mestrado, da Universidade Federal da Bahia, do qual apresentamos aqui um recorte. Este objetiva conhecer, na perspectiva de estudantes do curso de Pedagogia da UESB, as contribuições da disciplina de ‘Arte e Ludicidade na Educação’, para construção de concepção(ões) de ludicidade que se ancoram na formação inicial.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Ludke e André (1986), é caracterizada pelo contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Para Minayo (2003) é um tipo de pesquisa que procura responder às questões que são muito específicas. De acordo com a autora, a pesquisa qualitativa trabalha com uma realidade que não pode ser quantificada, porque possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Tudo isso corresponde às relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis.

Teve como campo empírico a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, localizada na rodovia BR 415, em Itapetinga-BA. A cidade de Itapetinga fica localizada na região sudoeste da Bahia, a 562 km de Salvador, capital do estado. Esta pesquisa foi realizada com nove estudantes do Curso de Pedagogia, do Campus de Itapetinga, do 7º semestre, turno noturno, visto que eram alunos que já havia cursado o componente curricular ‘Arte e Ludicidade na Educação’.

Para produção dos dados, primeiramente, realizamos a análise documental para conhecer como as concepções presentes no projeto pedagógico do curso de Pedagogia se estabelecem. Na análise documental foi pesquisado o projeto mais atual, referente a reforma curricular do curso de Pedagogia implementado em 2011. Posteriormente, no Laboratório de Assessoria Pedagógica da UESB foi montado um espaço de visitação com diversos instrumentos relacionados a ludicidade para os participantes da pesquisa, nessa pesquisa, chamamos esse espaço de Práticas de Intervenção Formação. Após, fizemos um grupo focal com os participantes para compreender as concepções de ludicidade presentes na formação inicial, na leitura de mundo, e se o espaço das práticas formativas, elaboradas na segunda parte da pesquisa, foram eficazmente formativas ou não.

Através das questões norteadoras as categorias formação inicial e formação contínua foram evidenciadas, de modo que houve a necessidade de inserir no contexto da pesquisa a Análise do Conteúdo, o que Bardin (2010) define como um método de categorias que permite a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécie de gavetas. Segundo a autora, uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação. É preciso dizer que com relação às questões abertas, destaca-se que as respostas não foram avaliadas a partir de categorias pré-estabelecidas, ou seja, buscou-se nas respostas dos pesquisados elementos que dessem pistas para estabelecê-las. Desse modo, as categorias formação inicial e formação contínua emergiram dos dados.

Esta técnica está frequentemente presente em pesquisas na área de ciências humanas. De acordo com Minayo (2001), trata-se de um método de tratamento de dados mais habitualmente utilizado em pesquisas dessa especificidade. Bardin (2010, p. 48) conceitua a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que e comunicação 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 destas mensagens.

Logo, é correto inferir que a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de

seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. O *corpus* da pesquisa possibilitou que emergisse duas categorias de análise, sendo: Ludicidade no currículo e Ludicidade para atuação docente.

A LUDICIDADE E SUAS PLURALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Definir a ludicidade não é uma tarefa fácil, uma vez que a ludicidade é uma palavra polissêmica e cheia de ramificações. Primeiro não existe uma só definição do que seja ludicidade. Por isso, visivelmente, ao falar de ludicidade é notório associarmos a palavra a algum tipo de brincadeira ou jogo, visto que por anos, na educação, disseminou-se uma abordagem lúdica voltada para a perspectiva da infância. Todavia, com o advento das novas concepções já consolidadas (Huizinga, 2008; Luckesi, 2000; Lopes, 2004), surgem outros olhares sobre a ludicidade que não se resume somente ao público infantil. Essa associação leva-nos a encarar diversos questionamentos: toda brincadeira é lúdica? Todo jogo é lúdico? A ludicidade é uma condição ou um estado?

Para Luckesi (2002), a ludicidade é um estado interno do sujeito e pode ser estabelecida em diferentes estágios da vida. Desse modo, atividades podem ser vivenciadas com ou sem ludicidade, nem todo movimento feito pelos sujeitos, seja eles crianças, adultos ou idosos, podem ser considerados como lúdicos. Para Luckesi (2002, p. p. 31, 33), a ludicidade é definida como um estado de consciência, assim,

[...] 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 poderá lhe oferecer, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, esta sensação é interna a cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum.

A definição da ludicidade a partir do estado de plenitude, deixa de considerar, como aspecto central, as brincadeiras, os jogos e os brinquedos, uma vez que, o centro da ludicidade reside na experiência que é vivenciada e partilhada, já que esta partilha, por ser individual e subjetiva pode gerar sensações de prazer e bem-estar e estas características se configuram como um fenômeno interno. Todavia, Segundo Luckesi (2007) a ludicidade, por seu turno, é o estado de quem se desenvolve, se integra à experiência, se constitui, toma posse de si, de modo fluido.

Em Lopes (2004, p. 11) a ludicidade é conceituada como “[...] uma condição humana que se manifesta diversamente no brincar, no jogar, recrear, lazer, na construção de artefatos lúdicos e na criatividade”. Ainda, a partir da autora, encontramos três dimensões da ludicidade que se complementam entre si, são elas:

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

Por ora, todas estas dimensões são partes da compreensão do fenômeno da ludicidade humana, concepção da qual é defendida por Lopes (2004) e que, também, faz outra importante discussão sobre a forma e o lugar de manifestação da ludicidade. Sobre isso, Lopes (2014), afirma que, mesmo a palavra ludicidade não sendo dicionarizada, os falantes da língua portuguesa utilizam seis palavras que se destacam para classificá-la, cujas significações aludem às manifestações da ludicidade, são elas: brincar, jogar, brinquedo, jogo, recrear e lazer. Por outro lado, Huizinga, ao falar de ludicidade, buscou abordar mais suas manifestações do que o vocábulo propriamente dito. Para o autor “[...] *ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” (Huizinga, 2008, p. 41).

Por outro lado, fica evidente que a ludicidade como estado de plenitude (Luckesi, 2000), não se limita ao aspecto do jogo ou da brincadeira, a compreensão é mais latente, pois, o aspecto da ludicidade transversaliza-se a ambientes, objetos ou qualquer outra forma de enquadramento, tendo em vista a sua abrangência e a sua subjetividade.

Assim, nossa implicação como educador sobre o conceito de ludicidade é encontrar um sentido dentro dessa prática, costurar as amarras ou fazer essa conjuntura partindo do ponto de vista de cada aluno. O diálogo dentro dessas amarras não pode negar a existência ou os processos culturais que os indivíduos carregam ao passo que o processo formativo voltado para essa área envolve a própria práxis dos indivíduos. Por outro lado, estamos salientando que os conhecimentos científicos, empíricos e culturais dos sujeitos fazem parte, ou deveriam fazer, da construção e do planejamento do professor no desenvolvimento de sua pedagogia.

O lúdico como uma dimensão deve fazer parte da formação docente, seja como uma linguagem, como metodologia ou fenômeno formativo, e deve perpassar a ideia de complementação, deve ocupar lugar principal juntamente com outros aspectos. O lúdico é tratado como uma dimensão na Resolução 02 de 2015 (Resolução CNE/CP nº 2, 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, que preconiza que a formação docente deve abarcar a multidimensionalidade e a interdisciplinaridade. Assim:

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

[...]

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, 'lúdica', artística, ética e biopsicossocial (Resolução CNE/CP nº 2, 2015, grifo nosso).

Ao remetermos o lúdico como dimensão a colocamos numa posição de abstração. Alguns autores (Andrade, 2019; Ferraz & Ferreira, 2019; Cruz, Silva, & Silva, 2019; Ferreira, 2015, 2020; Guimarães, & Ferreira, 2020, 2022a, 2022b, 2022c; Pereira & Jesus, 2020; Silva, Ferreira, & Silva, 2020) remetem a importância do lúdico, do saber lúdico e de uma formação lúdica para uma construção social. O lúdico como uma dimensão do ser se vincula a formação ontológica do sujeito que aprende e ensina e contribui para a atuação profissional docente.

No que se refere à ludicidade na educação, mais especificamente, na formação de professores, pode-se afirmar que esta se torna necessária na formação inicial, continuada e contínua. Essa discussão em torno de uma formação voltada para o campo da ludicidade é muito importante uma vez que espaços de reflexão sobre as diversas práticas são criados/gerados, a partir de novos modos de atuação pedagógica. Sobre a formação (potencialmente) lúdica, Ferreira (2020, p. 423) discorre:

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

Nesse contexto, deve emergir uma dinamização e um olhar mais atento para os vastos campos de concentração de formação, uma vez que a educação, prioritariamente, integra-se na contemporaneidade. Assim, a formação de professores na atual conjuntura social necessita ser aprimorada para poder dar conta das diversas mudanças culturais que da sociedade emergem.

Pensar na formação sem ao menos identificar os campos metodológicos, pragmáticos e existenciais seria inviável, por isso, muito se discute sobre o surgimento de um professor atento a mundialização dos diversos cenários. Também porque a ludicidade se configura de alguma forma, como elemento que compõe o processo formativo, portanto, é intrínseca e subjetiva.

Não raro, tomamos conhecimento, que os campos de formação de professores são verdadeiros campos minados, onde se descontrolou todo e qualquer tipo de conhecimento empírico. Contudo, nosso objetivo é entender e estabelecer mudanças para que se possa formar um professor prático-reflexivo com visão amplamente dinâmica e não apenas um mero executor do currículo. Acerca da formação, Imbernón (2011, p. 14), afirma que:

Hoje a profissão já não é transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...] E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Por isso, cabe a formação de professores o incentivo à luta em favor de seus ideais criando espaços de reflexões para que pessoas se adaptem com as ambiguidades existenciais, desta feita, a formação precisa ser plenamente permanente. E, se essa formação não for reflexiva, permanente e experiencial torna-se desprovida de sentido e não tem caráter formativo.

A FORMAÇÃO INICIAL EM ANÁLISE: A LUDICIDADE EM FOCO

Nessa seção apresentamos e discutimos as principais concepções de ludicidade encontradas na formação inicial. Os autores deste texto tomaram a concepção de ludicidade como estado interno como parâmetro para análise. Os dados mostraram a perspectiva de formação inicial que vem sendo ofertada pelo curso de Pedagogia. Isso foi perceptível a partir dos três instrumentos utilizados (Análise documental, Práticas de Intervenção-Formação e Grupo Focal) para produção dos dados. As categorias de análises são Ludicidade no currículo e Ludicidade para atuação docente e estas dão título as subseções seguintes.

LUDICIDADE NO CURRÍCULO

Adisciplina ‘Arte e Ludicidade na Educação’ que foi objeto de análise desse trabalho, segue descrita no quadro 01, a partir de sua ementa:

ARTE E LUDICIDADE EM EDUCAÇÃO: Conceito e concepções de arte e de ludicidade. Função e princípio da Arte/Educação e do lúdico. Arte e ludicidade na educação infantil e no ensino fundamental. O currículo e a formação do professor da Educação Infantil e do ensino fundamental e seu conhecimento em arte e ludicidade. Análise de propostas de ensino de Arte e da vivência lúdica na Educação Infantil e no ensino fundamental. As linguagens da arte e do lúdico no espaço escolar.

Quadro 01 - Ementa da disciplina Arte e Ludicidade na Educação.

Fonte: Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia [UESB], (2011).

Esta ementa se refere a um componente curricular ligado à formação docente, mas que pouco tende a possibilitar vivências na perspectiva da plenitude da experiência proporcionada pela ludicidade, pois seu foco, em grande medida, reside mais em questões propriamente da arte do que da própria ludicidade. Sobre a concepção de ludicidade dos alunos, percebemos que está muito voltada para jogos e brincadeiras deixando de associar o lúdico ao desenvolvimento do indivíduo. A forma como foram aprendidos no componente sobressai, conforme explanado através das palavras descritas a seguir:

- A - Brincar
- B - Jogo
- J - Atividade
- H - Uma forma mais divertida de aprender
- I - Prazer
- F - O colorido das imagens
- E - Brincadeira

Constatamos que os discentes conhecem a ludicidade conforme sentido e significado da palavra remetido por Huizinga e trabalhado na literatura por outros autores (Kishimoto, 1997; Winnicott, 1975), sempre evoluindo na mesma direção. Foi perceptível que o curso de Pedagogia não vem possibilitando a esses alunos conhecer outras concepções de ludicidade, além desta que já foi explanada na ementa da disciplina citada anteriormente e dessa perspectiva já apresentada nas falas dos participantes. Chamamos atenção para viabilidade de possibilitar aos sujeitos uma formação que lhes permitam a produção de conhecimento, para isso, é preciso possibilitar aos discentes se inserirem num processo formativo em que possam conhecer as várias teorias, concepções, significados, sentidos existentes sobre um determinado tema, dando-lhes oportunidade de opinar sobre, de escolher a e de se identificar com. Entendemos que o currículo carrega esta responsabilidade, mas também, sabemos que ele não é neutro e carrega, muitas vezes, interesses particulares de uma classe ou de um grupo político.

Nessa conjuntura, currículo e educação se interconectam ao processo cultural, mas o currículo não deve ser visto como “[...] veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura” (Moreira & Silva, 2000, p. 28). O currículo é visto como um campo contestado, em que se valoriza tanto a definição de cultura de uma classe quanto o conteúdo dessa cultura.

A cultura é vista como um modo de vida ligado aos grupos sociais, e é concebida também como campo de luta em torno de significações, ligado às relações de poder e às formas como os grupos devem ser, o que envolve a definição de identidade cultural e social dos grupos. O currículo seria então um amálgama de saber, poder e identidade e que vem sendo homogeneizado, transmitindo a ideologia dominante (Silva, 2002). Nessa perspectiva, muitas culturas são silenciadas no currículo. Nesse ínterim, o currículo atua de modo preponderante na formação de pessoas, numa relação complexa. Silva (2012) diz que o currículo é feito pelas pessoas e as

peças são feitas a partir do currículo e que essas peças levam consigo características reais do objeto que as produziram.

Assim, a seguir, os discentes falam se foram oportunizados conhecer outras concepções além desta já apresentada pela ementa:

G - Não, nenhuma.

I - Nem conseguimos ver a da ementa direito.

F - Por cima.

H - Não porque o professor era substituto e foi chamado para tampar buraco.

A - Literalmente não, fomos muito prejudicados por causa da falta de um professor que não era da área.

Dadas as respostas, pode-se dizer que os profissionais da educação têm direito a uma formação fundamentada em possibilidades multidimensionais, sendo o lúdico um deles. Isso é posto na Resolução nº 2 (2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, como perspectiva formativa, não apenas para ampliar os conhecimentos sobre a prática pedagógica, mas, também, para promover o crescimento como pessoa, para humanizar-se e, consequentemente, possibilitar essa humanização ao aluno dentro de um contexto que envolve o pensar, o sentir, o ser e o agir.

A ementa ‘fecha’ em si mesma numa perspectiva mais artística do que lúdica e conforme alunos remete a apenas uma concepção (conforme primeiras falas). Outro aspecto que, certamente, interfere no processo formativo desses alunos e que emerge como lacuna na formação inicial é a maneira como a disciplina é abordada, neste caso, foi com professor substituto que não estuda a área em questão, ou seja, pode não haver, ainda, afinidade com a disciplina.

Sobre as referências (bibliográficas e/ou não) que acompanham a ementa já citada, é perceptível a ausência de atualizações das mesmas. Conforme abaixo:

- Azevedo Junior, J. G. (2007). *Apostila de arte – artes visuais*. São Luís, MA: Imagética Comunicação e Design.
- Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (1985). *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo, SP: Max Limonad.
- Barbosa, A. M. (Org.). (1999). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo, SP: Cortez.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2017). *Base nacional comum curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2018). *Base nacional comum curricular: ensino médio*. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial curricular para a educação infantil*. Brasília, DF.
- Brougère, G. (1994). *Brinquedo e cultura*. São Paulo, SP: Cortez.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo, SP: Summus.
- Dewey, J. (1980). *A arte como experiência* (Coleção Os pensadores). São Paulo, SP: Abril, 1980.
- Feldman, E. (1970). *Becoming human through art*. New Jersey, NJ: Prentice May.
- Ferraz, M. H., & Fusari, M. F. R. (1999). *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo, SP: Cortez.
- Ferraz, M. H. T., & Siqueira, P. I. (1987). *Arte-educação: vivência, experimentação ou livro didático?* São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Fischer, E. (1983). *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Kishimoto, T. M. (1997). Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa: proposta curricular dos anos 90. *Revista Educação e Sociedade*, 18(60), 64-88.
- Maturana, H. & Zöller, G. V. (2004). *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo, SP: Palas Athena.
- Pimentel, S. C. (2006). O especial dos jogos e brincadeiras no atendimento às diferenças. Temática: Educação, arte e ludicidade. *Revista FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 15(25), 147-156.
- Soares, I. M. F., & Porto, B. S. (2006). Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas. Temática: Educação, arte e ludicidade. *Revista FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 15(25), 55-78.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1982). *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan.

Quadro 2 - Referências da disciplina Arte e Ludicidade na Educação.

Fonte: UESB (2011).

Dessa forma, fica claro a concepção de ludicidade norteadas pelo documento do curso, aquela que todos tomam como base para confecção dos planos de curso, que é mais voltada para a arte do que para a ludicidade.

Também que a concepção de ludicidade como jogo é a que permeia tal documento, não se fazendo presente referências atualizadas e que tragam outras concepções como aquelas discutidas por Luckesi, Lopes e Porto, por exemplo.

Os primeiros estudos¹ cunhados por Luckesi sobre o termo ludicidade como plenitude do sujeito datam como sendo de 1998. Portanto, no período da Reforma Curricular do Curso de Pedagogia da UESB, os textos de Luckesi sobre o tema já tinha notoriedade e o autor, inclusive, já havia intensificado suas produções sobre o tema, agregando mais autores que corroboravam com a concepção difundida por ele. Assim, a referência de Luckesi com a concepção de ludicidade como plenitude do sujeito, poderia fazer parte da ementa apresentada, se sua concepção fosse conhecida pelos integrantes da Comissão da Reforma Curricular, ou, se já era conhecida, para fazer parte da ementa deveria compor as crenças desses participantes, podendo ser reconhecida como outra concepção (plenitude do sujeito) para somar, a nível de conhecimento, com a concepção já consolidada (como jogo e brincadeira).

A disciplina Arte e Ludicidade na Educação poderia/deveria associar-se a outros componentes do currículo, já que arte e ludicidade são termos interdisciplinares, necessários e essenciais, para a formação do professor polivalente, como bem ressaltado e afirmado, a todo o tempo por Imbernón (2009). Mas, a análise mostrou que esta não se associa a nenhum outro componente, nem mesmo 'Fundamentos da Educação Infantil' e 'Metodologia da Educação Infantil' já que elas tratam de um público específico, sendo que a ludicidade presente na disciplina, foco do estudo, é formalizada para o ensino com crianças.

Ainda, é perceptível que a disciplina 'Metodologia da Educação Infantil', ministrada no mesmo semestre que 'Arte e Ludicidade na Educação' e para os mesmos alunos, não dialogam entre si. Verificamos também que a ementa da primeira disciplina contempla as diversas linguagens em sua composição, que abrange, inclusive, a arte e a ludicidade, como linguagens, mas o diálogo não acontece, nem mesmo de modo a abranger a arte como tema transversal ou a arte e a ludicidade como linguagens e dimensões presentes no ensino.

Vale ressaltar que a ludicidade se relaciona ao ser humano, pois, quando se entrega inteiramente (ludicamente), vivencia uma experiência plena. Assim, enquanto estamos participando plenamente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além da vivência lúdica.

Desse modo, é necessário pensar em uma educação que explore os diversos campos de abordagem da ludicidade. Neste sentido, a educação, se pensada no seu viés de emancipação e integralidade humana, deve sempre aludir ao desenvolvimento das potencialidades do ser humano tais como: inteligência, comunicação, percepção estética e sensorial e capacidades físicas. Para confirmar esta assertiva acima, Duarte Júnior (2004, p. 172) enfatiza que:

O sujeito de que necessitamos para atravessar a presente crise não pode mais ser entendido como aquele preconizado pelo iluminismo [...]. Ao contrário, necessita-se primordialmente de um sujeito antes de tudo sensível, aberto às particularidades do mundo que possui à sua volta, o qual sem dúvida nenhuma, deve ser articulado à humana cultura planetária. Buscar o universal no particular, e vice-versa, parece constituir, pois, o grande desafio da educação contemporânea, tarefa para a qual esta não deve e não pode lançar mão apenas dos procedimentos estreitos e parciais permitidos pelo conhecimento lógico-conceitual, mas também ampliar sua área de atuação para os domínios corporais e sensíveis que nos são dados com a existência. O que implica, necessariamente, num confronto com o esquema traçado pela moderna sociedade industrial, a qual sempre colocou a educação formal a seu serviço e sob o jugo de seus interesses.

Assim, em grande medida, o desafio da educação é vislumbrar o universal, não permitindo somente uma educação a partir de conceitos lógicos, mas também a partir do sensível e de domínios corporais conforme apontado pelo autor. Em suma:

[...] uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (Santos, 2002, p. 12).

Adicionamos ainda a fala de Santos a sensibilidade. Desse modo, uma prática pedagógica pode (e deve) ser permeada por uma prática em que a ludicidade se faz presente, capaz de promover esses aspectos nos sujeitos que dela participam. Essa prática deve abranger a perspectiva formativa.

LUDICIDADE PARA ATUAÇÃO DOCENTE

Em relação à complexidade da prática e a formação ofertada pelo curso de graduação para atuação na docência, os estudantes pesquisados ressaltaram que:

¹ Conforme currículo Lattes de Luckesi este é o primeiro texto: Luckesi (1998).

A - Na academia não, sempre uso outros recursos como vídeos do youtube para auxiliar na minha formação.

H - A nossa formação sobre educação infantil foi baseada em nossos conhecimentos e não por causa da formação que a gente aprendeu.

F - Eu sinto que a gente é muito questionado. Ah! Não tem lúdico na EJA. Ah! Na educação infantil tem que ser lúdico, mas não encaminha a gente como é esse processo, ou como é fazer o lúdico lá na sala de aula. A gente que tem que correr atrás e se virar para aprender.

Desse modo, é perceptível que os alunos não sentem que a formação ofertada contribuiu para uma atuação docente voltada para a ludicidade. Sendo assim, remetem que as aprendizagens do dia a dia são oriundas muito mais da procura (formação contínua) em outros espaços do que, necessariamente, da formação no curso de Pedagogia. Apesar de saber e entender que o curso de Pedagogia não pode dar conta de tudo, é perceptível que a formação desses pedagogos está carregada de 'lacunas' no que se refere a ludicidade e ao lúdico.

É inegável que para se cumprir o objetivo de educar os alunos é preciso cuidar do ambiente formativo dos professores, reconhecendo como direito desses profissionais, compreendendo que esses processos de formação devem ser percebidos como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática (Kramer, 2002). Segundo Kramer (2002, p. 128), "[...] a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica". A autora defende "[...] a formação como direito de todos os professores: formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade" (Kramer, 2002, p. 128).

Assim, é necessário fomentar e fortalecer o discurso de uma formação que tenha como foco a contemplação e os anseios da sociedade, mas também é preciso concretizá-lo. É necessária uma formação de qualidade para um ensino público de qualidade, sendo essa, base para atuação docente.

Percebemos que os resultados demonstram que a ludicidade como estado interno (Luckesi, 2000, 2007) e como condição humana (Lopes, 2004), não aparecem como perspectiva teórica para discussão nem na ementa nem na perspectiva prática, nas aulas. Isso nos leva a inferir que a construção de conhecimento sobre a ludicidade limita-se a concepção ligada a infância e a jogos e brincadeiras, através da qual o aspecto da ludicidade como fenômeno formativo torna-se desprovido de sentido.

Uma formação potencialmente lúdica (Guimarães & Ferreira, 2020), para existir precisa ser possibilitada ainda na formação inicial. Para isso, o conhecimento precisa ser livre, não monopolizado; não se deve possibilitar acesso apenas a algumas teorias, mas mostrar o caminho para a busca de outras. Desse modo, é inegável que a formação inicial tem sido um dos campos de conhecimento educacional mais discutido no meio acadêmico e profissional ao longo das últimas décadas. É na formação inicial que o futuro docente deve conceber as bases para "[...] poder construir um conhecimento pedagógico especializado [...]"; diz Imbernón (2011, p. 65). E o autor explica que os cursos de formação devem fornecer aos futuros docentes uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, psicopedagógico e pessoal, que lhes permitam "[...] assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários" (Imbernón, 2011, p. 60).

Gatti (2010, p. 496) é enfática, ao dizer que as características apontadas nos cursos de formação e a ausência de um eixo formativo claro para a docência indicam "[...] frágil preparação para o exercício do magistério". Para tanto, o docente em formação precisa estar dotado de experiências que favoreçam a reflexão, saberes e práticas (lúdicas), para que ele possa, mais tarde, colocar em prática com seus alunos.

É possível afirmar que na formação de professores, a história escolar não está dissociada das demais dimensões históricas. O brincar revelará todos esses aspectos. Brincar, como possibilidade de refletir sobre como o afeto, sentimento e sensações interagem com a aprendizagem dos professores e a partir de um conjunto de situações (lúdicas) que permitam a eles experimentarem e expressarem um conjunto de características de sua personalidade, de seu estilo pessoal, profissional, de sua dimensão histórica.

Para Freitas (2014), existe uma relação intrínseca entre o sentido da formação docente e o reconhecimento dos saberes docentes mediados na formação do professor. O saber lúdico é um desses saberes. Assim, para a autora, o brincar e a ludicidade se inscrevem como saberes que têm uma especificidade na atuação docente, em uma razão que por ser sensível, criativa e crítica impulsiona o ser humano a lutar contra a domesticação, na reinvenção de si próprio, o que na criança ocorre a partir da brincadeira de faz-de-conta (por exemplo) como lugar de transgressão e transformação.

Já ficou claro a importância da ludicidade na formação do pedagogo, na verdade, de qualquer licenciando, e que esta influencia de alguma forma no modo de ser professor. Os discentes pesquisados falaram sobre isso, sobre a contribuição da formação para promoção de um ensino potencialmente lúdico para públicos variados. Conforme relatos:

- A - Não;
- G - Para qualquer tipo de público não;
- H - Não mesmo, nenhum;
- I - Nada, zero por cento;
- J - Eu particularmente não, a minha formação na academia sobre ludicidade, zero;
- F- Nós estamos correndo atrás do prejuízo pesquisando por conta própria.

É perceptível notar que, pela proposta do curso de Pedagogia em tela, os alunos deveriam estar sendo preparados pelo menos para elaborar uma prática lúdica para educação infantil. Todavia, o que percebemos é que eles não se sentem preparados porque são desprovidos, inclusive de um saber teórico sobre o tema. Desse modo, o que é vago na fala dos discentes, não é a questão do público a ser atendido, mas da ludicidade, ou seja, eles mostram ter um conhecimento superficial, raso, incipiente sobre a prática potencialmente lúdica.

Outro aspecto importante é que a concepção de ludicidade que é difundida pelo curso não tem sido suficiente para possibilitar uma formação de pedagogos para disseminar um ensino potencialmente lúdico em que o sujeito vivencia a experiência por inteiro, ou seja, a concepção ensinada não caminha para se configurar como fenômeno formativo, pois não tem conseguido levar os alunos ao processo de reflexão. Isso fica bastante evidente nas falas dos discentes e precisa ser repensado urgentemente, visto que a formação é base para as práticas de ensino.

Diante disso, é coerente afirmar que a formação docente requer elementos que possibilitem ao sujeito um desenvolvimento para ações futuras de seu trabalho, fase esta onde a teoria precisa caminhar juntamente com práticas, que sejam dotadas de conteúdos e atos lúdicos, principalmente, nas suas ações destinadas a educação básica, criando assim possibilidades para o desenvolvimento integral do sujeito.

A reflexão, portanto, acerca dos assuntos que envolvem a realidade social, étnica, cultural e dentre outras, precisa estar presente na formação dos professores que irão atuar no desenvolvimento do sujeito. Assim sendo, a Universidade tem o papel de possibilitar ao estudante em formação, situações que o estimule a construir conhecimentos, a reflexão e atitudes envolvendo a realidade.

Fica perceptível que a Universidade exerce um importante papel para a formação docente, pois nesse espaço é possível tornar, este profissional, um sujeito investigador e reflexivo, diante de suas práticas educativas, reforçando assim seus pilares permeados pelo ensino, pesquisa e extensão, possibilitando ao aluno uma melhor formação, ou seja, a formação devida e necessária ao processo de ensino e aprendizagem para a atualidade.

Dessa forma, entendemos que a formação inicial deve abranger o inteligível (razão), porque o ambiente universitário é esse lugar da racionalidade, mas deve possibilitar, a dimensão da sensibilidade, no âmbito formativo, porque o ambiente universitário é esse lugar, também da formação. A disciplina 'Arte e Ludicidade na Educação' precisa favorecer isso, mas percebemos que ela atende a questão do inteligível de modo artificial (já que apresenta apenas uma concepção, não possibilitando a aprendizagem de outras existentes), deixando outras demandas sem atender.

Neste sentido, Rau (2011) destaca que o lúdico pode ser uma proposta que possibilita ao educador desenvolver em seu aspecto didático, metodologias criativas e inovadoras. Os profissionais que buscam metodologias criativas para desenvolver seu trabalho na educação vêm observando que as pessoas aprendem quando brincam, pois, a ludicidade envolve as habilidades de memórias, de atenção e concentração, além do prazer em participar de atividades pedagógicas de maneira diferente e divertida. Portanto, o diálogo da didática com a ludicidade, pode oferecer ao professor a possibilidade de criar novas metodologias e de realizar uma educação que contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito em suas diversas competências e habilidades.

Portanto, inferimos que a formação docente vai bem além da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, pois deve ser considerada sua contribuição para a construção da sensibilidade do sujeito em formação. Referente a presença da ludicidade na formação em Pedagogia, os discentes expressaram com o corpo negativamente, balançando a cabeça, referenciando o não. Verbalmente, confirmaram essa negação, apontando que um professor sempre passava a 'bola' para o outro (vocês verão isso em tal disciplina). Conforme narrativas:

- F - Em todas [as disciplinas] não.
- G - Não, os professores usam a justificativa que não entra no assunto no momento porque teríamos essa disciplina lá na frente.

É perceptível notar que o problema da formação inicial não é somente oriundo do currículo institucionalizado e tradicional. Talvez seja mais compreensível, para nós, concordar com os alunos usando a justificativa de que os professores não ensinam ou não trabalham a ludicidade nos componentes que são interligados ao de 'Arte e Ludicidade na Educação', porque talvez eles também não saibam ou não compreendem a ludicidade na sua totalidade. O que nos leva a inferir que, talvez, esses profissionais que ensinam, também não tenha tido uma base de formação voltada para pensar os diversos aspectos da ludicidade e suas concepções. Todavia, por conta

disso, cria-se um ciclo vicioso de formação ‘defasada’ que perpetua, passando semestre por semestre, turma por turma e gerando formações com lacunas.

Entendemos, neste momento, que no âmbito acadêmico, ainda há pouco relacionamento entre a formação profissional docente e a ludicidade. Isso é apontado nos estudos de D’ávila (2007), Fortuna (2018) e Guimarães e Ferreira (2020, 2022a) etc., em que se evidencia que o componente lúdico pode (e deve) fazer parte da prática docente, pela sua possibilidade de contribuição, abrangência e caráter interdisciplinar. Ao desvincular (ou não vincular) a ludicidade da sua prática, o professor corre o risco de apenas tratar a ludicidade como receitas prontas de jogos e brincadeiras.

Nessa perspectiva, a ludicidade no processo formativo nos remete a novas experiências e novas aprendizagens. Isso significa que a ludicidade pode contribuir nos modos de ser professor, movendo-se a partir de práticas que contribuam para isso, como por exemplo, um docente mais reflexivo a partir de práticas lúdicas. A ludicidade deve e pode se configurar como fenômeno formativo, contribuindo com práticas, com perspectiva do ser docente e compondo o rol de saberes dos docentes.

De acordo com Santos (2001), a ludicidade, é, antes de tudo, a adoção de estratégias de intervenção pedagógica que nos possibilita não apenas oferecer e oportunizar momentos lúdicos, mas extrair deste tempo substrato que permita interpretar o valor que as pessoas atribuem a estes momentos. Santos (2001, p. 13) afirma ainda que o lúdico é:

[...] dar uma nova dimensão a existência humana, baseada em novos valores e novas crenças que se fundamentam em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, o autoconhecimento, a arte do relacionamento, a cooperação, a imaginação e a nutrição da alma.

Os dados mostraram que, para chegarmos no que fala a citação anterior, a concepção de ludicidade do curso não é suficiente. Todavia, entendemos que se fosse trabalhado a concepção de Luckesi e/ou Lopes, isso poderia ser diferente, pois são concepções que carregam um grande potencial para que a ludicidade se configure como fenômeno formativo; talvez, com elas, os alunos conseguissem interagir e refletir melhor a ludicidade em seu processo formativo.

Assim, é extremamente necessário fazer com que o docente em formação vivencie e entenda conceitos básicos da ludicidade, a fim de que se estabeleça maior segurança em relação ao desenvolvimento de uma prática lúdica e oportunize aos seus educandos um envolvimento com o conteúdo, o lúdico e a aprendizagem. Logo, a ludicidade precisa não só ser estudada, mas também experimentada pelo educador em formação.

Dessa forma, o docente em formação, no curso de Pedagogia, precisa estar disposto a aprender, abrindo caminho para que sua prática docente possibilite aos seus alunos a ampliação dos conhecimentos, a partir de uma vivência lúdica. Com isso, é necessário fomentar uma formação com um viés lúdico. Assim, é necessário dizer que a formação inicial deve ser o pilar para a incorporação de saberes e que sejam capazes de permear todo o processo formativo dos professores. Entretanto, se de alguma forma, essa formação deixar lacunas, é necessário fortalecer e intensificar a importância da formação contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o trabalho pedagógico deve ser planejado com a finalidade primeira de promover a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo, por meio de experiências sociais ricas e potencialmente lúdicas, já que não se admite do ponto de vista metodológico uma educação para a passividade e para a submissão.

Para tanto, é essencialmente necessário que a Universidade como espaço de construção do pensamento crítico e reflexivo, sobretudo, no que diz respeito à formação humana e científica, priorize uma formação inicial de qualidade, para que os estudantes de Pedagogia possam compreender a ludicidade como um fenômeno formativo e de desenvolvimento humano.

Vale ressaltar que, o professor, ao vivenciar a ludicidade como fenômeno formativo durante o processo de formação, tende a desenvolver melhor as suas ações, criando e recriando conceitos e refletindo dentro de uma criticidade, aguçando a sua sensibilidade, a sua liberdade, melhorando, com isso, a sua prática docente. Portanto, compreendemos que a ludicidade como fenômeno formativo é uma necessidade na formação inicial.

REFERÊNCIAS

- Andrade, D. M. M. (2019). O saber lúdico na formação do professor. In D. M. M. Andrade, & R. Abreu (Orgs.), *Formação de professores e ludicidade: sobre sonhos possíveis* (p. 19-37). Curitiba, PR: CRV.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa, PT: Edições 70.

- Cruz, L. B. S., Silva, M. A. A., & Silva, M. G. A. A. (2019). A ludicidade se faz presente: caminhos teórico-práticos que conduzem o fazer da ação humana. In D. M. M. Andrade, & R. Abreu (Orgs.), *Formação de professores e ludicidade: sobre sonhos possíveis* (p. 117-134). Curitiba, PR: CRV.
- D' Ávila, C. (2007). Eclipse do lúdico. In C. D' Ávila (Org.), *Educação e ludicidade ensaios 4* (p. 21-44). Salvador, BA: UFBA, 2007.
- Duarte Jr., J.-F. (2004). *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba, PR: Criar.
- Ferraz, R. C. S. N., & Ferreira, L. G. (2019). O ato de ensinar como estado de ludicidade. In D. M. M. Andrade, & R. Abreu (Orgs.), *Formação de professores e ludicidade: sobre sonhos possíveis* (p. 77-86). Curitiba, PR: CRV.
- Ferreira, L. G. (2015). Os ateliês biográficos de projeto e os processos formativos de professores: diálogos, (auto) biografia e ludicidade. *Aprender - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação, IX*(15), 99-110.
- Ferreira, L. G. (2020). Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade, 1*(2), 410-431.
- Fortuna, T. (2018). Sala de aula é lugar de brincar? In M. L. Xavier, & M. I. H. Dalla Zen (Orgs.), *Planejamento em destaque: análises menos convencionais* (p.147-164). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Gatti, B. (2010). Licenciaturas: crise sem mudança? In *Anais do 15º ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (p. 485-508). Belo Horizonte, MG.
- Guimarães, R. S., & Ferreira, L. G. (2022a). Práticas pedagógicas e ludicidade: uma conexão com a salade aula. *Revista Exitus, 12*(1), 01-25.
- Guimarães, R. S., & Ferreira, L. G. (2022b). Concepções de ludicidade: o que as professoras apresentam sobre o tema? *Revista Tempos e Espaços em Educação, 15*(35), e17446.
- Guimarães, R. S., & Ferreira, L. G. (20222). Formação potencialmente lúdica: um diálogo possível com a educação. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, SP, 48. e022018.
- Guimarães, R. S., & Ferreira, L. G. (2020). Formação lúdica: processos de construção da docência. In J. T. Castro, T. Galvão Filho, A. V. A. Luna, & N. C. S. S. Galvão. *Educação científica, inclusão e diversidade* (p. 171-182). Cruz das Almas, BA: EDUFRB.
- Huizinga, J. (2008). *Filosofia Homo Ludens* (4a ed.). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Imbernón, F. (2009). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza* (6a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (9a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Kramer, S. (2002). Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In M. L. A. Machado (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil* (p. 117-132). São Paulo, SP: Cortez.
- Kishimoto, T. (1997). Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa: proposta curricular dos anos 90. *Educação & Sociedade, 18*(60), 64-88.
- Lopes, M. (2014). Design de ludicidade. *Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, 3*(2), 25-46.
- Lopes, M. (2004). *Ludicidade humana: contributos para a busca dos sentidos do humano*. Aveiro, PT: Universidade de Aveiro.
- Luckesi, C. (2000). Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. *Ludopedagogia, 1*, 9-42.

- Luckesi, C. C. (2004). Estados de consciência e atividades lúdicas. In B. Porto. *Educação e ludicidade* (Ensaio 3, p. 11-20). Salvador, BA: UFBA/FACED/GEPEL.
- Luckesi, C. (2002). Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In *Educação e ludicidade* (Ensaio 2, p. 22-60). Salvador, BA: UFBA/FACED/ GEPEL.
- Luckesi, C. (2007). Ludicidade e desenvolvimento humano. In C. D'ávila (Org), *Educação e ludicidade* (Ensaio 4, Vol. 1). Salvador, BA: UFBA/FACED/GEPEL.
- Luckesi, C. C. (1998). Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In E. S. PASSOS (Org.), *Cadernos de Pesquisa NUFHE*, 1, 09-25.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Minayo, M. C. S. (2003). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (7a. ed.). São Paulo, SP: Hucitec.
- Minayo, M. C. S. (Org.) (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (18a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moreira, A. F. B., & Silva, T. T. (2000). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. F. B. Moreira, & T. T. Silva (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedade* (p. 7-37). São Paulo, SP: Cortez.
- Pereira, A. S., & Jesus, L. K. S. (2020). Formar professores na/para a contemporaneidade: a ludicidade como possibilidade. In G. B. Cruz, C. T. Gabriel, M. Vasconcellos, & P. B. Azevedo (Orgs.), *Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente* (1a. ed., p. 593-602). Petrópolis, RJ: Faperj.
- Rau, M. (2011). *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. Curitiba, PR: Ibpx.
- Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. (2015, 2 de julho). 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*. Seção 1, n. 124, p. 08-12.
- Santos, S. M. P. (2001). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Santos, S. M. P. (2002). *O lúdico na formação do educador* (5a. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, M. A. A., Ferreira, L. G., & Silva, J. G. (2020). Ludicidade e/ou lúdico no ensino de química: uma investigação nos trabalhos apresentados no ENEQ. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 11(4), 39-57.
- Silva, T. T. (2012). Currículo e identidade social: territórios contestados. In T. T. Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (p. 185-201). Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Silva, T. T. (2002). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2a ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia [UESB]. (2011). *Processo de renovação e reconhecimento do curso de pedagogia*.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Anderson Silva Pereira: Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. and.pereira92@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7136-945X>

Lúcia Gracia Ferreira Trindade: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, Bahia, Brasil. lucia.trindade@uesb.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-3655-9124>

DECLARAÇÃO

Os autores deste artigo declaram a autorização da publicação na revista *Teoria e Prática da Educação*, levando em consideração que o artigo é inédito e não foi submetido à avaliação em outro periódico.