



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

**CENTROS DE VIVÊNCIAS LÚDICAS – OFICINAS PEDAGÓGICAS (CVLOPs): A
LUDICIDADE COMO PRINCÍPIO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES E PROFESSORAS**

Brasília – DF
2024



DEISE AVELINA FELIPE SARAIVA

CENTROS DE VIVÊNCIAS LÚDICAS – OFICINAS PEDAGÓGICAS (CVLOPs): A
LUDICIDADE COMO PRINCÍPIO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES E PROFESSORAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, da Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA, sob a orientação da Professora Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Brasília – DF
2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS243c SARAIVA, Deise Avelina Felipe
Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas
(CVLOPs): a ludicidade como princípio para a formação
continuada de professores e professoras / Deise Avelina
Felipe SARAIVA; orientador Kátia Augusta Curado Pinheiro
Cordeiro da Silva. -- Brasília, 2024.
262 p.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2024.

1. Educação. 2. Formação Docente. 3. Ludicidade. I.
Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Kátia, orient.
II. Título.

DEISE AVELINA FELIPE SARAIVA

CENTROS DE VIVÊNCIAS LÚDICAS – OFICINAS PEDAGÓGICAS (CVLOPs): A
LUDICIDADE COMO PRINCÍPIO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES E PROFESSORAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora em Educação,
da Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo
e Avaliação.

Orientadora: Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro
Cordeiro da Silva

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - Orientadora
Faculdade de Educação – FE/PPGE/UnB

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho – Membro Interno
Faculdade de Educação – FE/PPGE/UnB

Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa – Membro Externo
Faculdade de Educação – FE/PPGE/UFG

Profa. Dra. Altina Abadia da Silva – Membro Externo
Faculdade de Educação – FE/PPGE/UFCAT

Profa. Dra. Edileuza Fernandes da Silva – Membro Interno - Suplente
Faculdade de Educação – FE/PPGE/UnB

Dedico este trabalho
a todos que buscam uma educação pública de qualidade,
socialmente referenciada.
Aos que acreditam no papel da ludicidade para a vida e para o trabalho.
Aos que lutam pela consolidação de uma formação docente
mais crítica e emancipadora.
Aos que, como eu, entendem ser possível consolidar uma educação com ludicidade
desde os espaços formativos!

AGRADECIMENTOS

Ao Autor e Consumador da fé, ao meu Deus, em quem confio e que me cercou das pessoas certas nos momentos certos! Sem Ele nada posso alcançar, com Ele consigo alçar voos...

À SEEDF, instituição que me acolheu tanto no meu percurso enquanto discente como também na caminhada docente, e pela oportunidade de realizar meus estudos com dedicação exclusiva ao Doutorado em Educação – FE/PPGE/UnB.

Aos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas, espaço formativo por onde passei como professora em formação e professora formadora, espaço que me inspirou em minha investigação, mostrou-me os encantos da ludicidade na formação continuada de professores e onde encontrei parcerias no âmbito da formação continuada na SEEDF.

A cada professora formadora e cada professor formador que, juntamente com as professoras e professores em formação, contribuíram com minha investigação.

Ao nosso Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Formação e Atuação de Professores e Pedagogos (GEPFAPe), que me acolheu e tem me ensinado sobre a práxis transformadora de forma tão solidária!

Às companheiras de caminhada acadêmica, desde o primeiro dia com Eneida, Mykaela Soares, Tatiane Emerick, Laise Ataídes, Fernanda Gasparini, Tayane, Quérem, Maira e Lays.

Aos membros da banca examinadora, mulheres e intelectuais orgânicas: Profa. Dra. Ivone Garcia, Profa. Dra. Altina Abadia, Profa. Dra. Cristina Massot e Profa. Dra. Edileuza Fernandes, que gentilmente aceitaram o nosso convite para contribuir com a pesquisa e também com minha formação acadêmica, profissional e humana.

Às amigas de vida e de fé que sempre torceram por mim nesta trajetória de estudo e pesquisa: Rosemare, Aracely, Deoclides, Fabíola, Janete, Adriana, Carla, Chris, Bernadete, Vanísia e tantas outras mulheres incríveis e profissionais críticas e criativas.

A minha família: papai Antônio Felipe (*in memoriam*), mamãe Sônia, minha única irmã Débora, meu esposo Josias e meus meninos Nathanael e Marcos e minha enteada Priscila! Cada um que, a sua maneira, incentiva-me, apoia-me e ainda me compreende nos momentos de ausência no percurso acadêmico, nas ideias mirabolantes e conquistas, nos sonhos projetados e nas horas de lágrimas da vida!

A minha orientadora Prof^a. Dra. Kátia Curado, um ser humano incrível, amiga e parceira nesta conquista... uma mulher inspiradora!

Florir e Viver
Kleber Castro

Porque na vida temos alegrias;
Aproveitar.
Porque na vida temos objetivos;
Cumprir.
Porque na vida temos aprendizados;
Crescer.
Porque temos primaveras;
Florir.
E porque temos a vida;
Viver.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, que tem como objeto de estudo a Formação Continuada com Ludicidade de Professores no contexto dos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas (CVLOPs) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O estudo teve como problema central: Quais concepções e práticas de ludicidade orientam a formação continuada ofertada pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal? A tese tem como objetivo central: analisar as perspectivas, as concepções e a base epistemológica do processo de formação continuada ofertado pelos CVLOPs da SEEDF. Para nos aproximarmos da compreensão da ludicidade no contexto da formação docente, elencamos como objetivos específicos: analisar o Estado do Conhecimento, mapeando os trabalhos produzidos sobre a formação continuada com ludicidade no período de 2011 a 2021 em Periódicos Qualis A e B, Google Acadêmico, em teses e dissertações nos Banco de Dados da CAPES e do IBICT e ainda nas reuniões anuais da ANPED; identificar as bases epistemológicas para a formação continuada presentes no contexto histórico de formação nos CVLOPs; categorizar as concepções de ludicidade na formação continuada presentes no processo histórico de constituição dos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas; identificar os princípios norteadores para a formação continuada ofertada pelos CVLOPs. Concebemos o Materialismo Histórico Dialético como referencial teórico metodológico, segundo pressupostos de Curado Silva (2008), Marx (1980), Menezes (2022), entre outros. Assim, iniciamos o percurso metodológico com a análise documental e a realização do Estado do Conhecimento sobre Formação Continuada com ludicidade no período de 2011 a 2021 a partir de pesquisa bibliográfica. Nesta etapa, emergiram três categorias que nos conduziram a concepção de ludicidade como três manifestações lúdicas assumidas na formação continuada de professores: 1. O brincar na educação infantil, 2. O jogo como intervenção pedagógica em áreas específicas e 3. O brincar na formação continuada de professores. No segundo momento da pesquisa, houve o levantamento de dados por meio de questionário respondido por 30 professores formadores, questionário respondidos por 61 professores em formação, entrevista semiestruturada realizadas com 13 professoras formadoras e 4 professoras gestoras. Destarte, a análise dos dados foi realizada com base no referencial teórico pautado nas discussões sobre ludicidade numa perspectiva *Pedagogizada* (Instrumental: Muniz, 2011; Wajskop, 2001, Lopes, 2014 e Didatizada: Wajskop, 2001), *Atraente* (Chateau, 1987) e *Humanizadora* (Lopes, 2004, 2014; Luckesi 2000) e sobre a epistemologia na formação de professores (Contreras, 2012; Curado Silva, 2012, 2018, 2019, 2021). Dessa forma, conduzida pelo Materialismo Histórico Dialético, tornou possível delinear quatro categorias: i) A comunidade de trabalho e de formação dos CVLOPs: caracterização dos participantes (professoras formadoras, professoras em formação e professoras gestoras); ii) A identidade docente das professoras formadoras dos CVLOPs; iii) As concepções de Ludicidade na formação docente; e iv) Ludicidade como princípio formativo: avanços e contradições no trabalho docente. No movimento dialético, **afirmamos a tese de que os Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas apresentam um projeto de formação docente que inaugura a possibilidade de os próprios professores e professoras realizarem uma formação que tenha a ludicidade como princípio. Entendemos que este movimento é central para a formação continuada, fundamentada na unidade realização-vivência-trabalho que se**

delineia por meio da prática social elaborada como pensamento abstrato intencional e que se realiza no cotidiano a partir de um processo transformador com ludicidade, constituindo-se, portanto, em práxis.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada. Ludicidade. Práxis. CVLOPs.

ABSTRACT

This research is linked to the Teaching Profession, Curriculum and Assessment Research Line, its object of study is Continuing Education with Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas (CVLOPs) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). The central problem of the study was: What conceptions and practices of playfulness guide the continued Education offered by the Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas (CVLOPs) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)? The thesis has as its central objective: to analyze the perspectives, conceptions and epistemological basis of the continuing education process offered by SEEDF CVLOPs. To get closer to understanding playfulness in the context of teacher Education, we list the following as specific objectives: analyzing the State of Knowledge, mapping the work produced on continued training with playfulness in the period from 2011 to 2021 in Qualis A and B Periodicals, Google Scholar, in theses and dissertations in the CAPES and IBICT Databases and also at ANPEd annual meetings; identify the epistemological bases for continuing education present in the historical context of training in CVLOPs; Categorize the concepts of playfulness in continuing education present in the historical process of establishing Playful Experience Centers – Pedagogical Workshops; identify the guiding principles for the continuing training offered by CVLOPs. We conceive Dialectic Historical Materialism as a theoretical methodological reference, according to the assumptions of Curado Silva (2008), Marx (1980), Menezes (2022), among others. Thus, we began the methodological journey with documentary analysis and the creation of the State of Knowledge on Continuing Education with playfulness in the period from 2011 to 2021 based on bibliographical research. At this stage, three categories emerged that led us to the conception of playfulness as three playful manifestations assumed in the continuing education of teachers: 1. Playing in early childhood education, 2. Playing as a pedagogical intervention in specific areas and 3. Playing in continuing education of teachers. In the second stage of the research, data was collected through a questionnaire answered by 30 teacher trainers, a questionnaire answered by 61 teachers in training, and semi-structured interviews carried out with 13 teacher trainers and 4 teacher managers. Therefore, data analysis was carried out based on the theoretical framework based on discussions about playfulness from a Pedagogized (Instrumental: Muniz, 2011; Wajskop, 2001, Lopes, 2014 and Didatized: Wajskop, 2001), Attractive (Chateau, 1987) and Humanizing (Lopes, 2004, 2014; Luckesi 2000) and about epistemology in teacher training (Contreras, 2012; Curado Silva, 2012, 2018, 2019, 2021). In this way, driven by Dialectical Historical Materialism, it made it possible to outline four categories: i) The work and training community of the CVLOPs: characterization of the participants (teachers, teachers in training and teacher managers); ii) The teaching identity of the teachers training CVLOPs; iii) The concepts of Playfulness in teacher training; and iv) Playfulness as a formative principle: advances and contradictions in teaching work. In the dialectical movement, **we affirm the thesis that the Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas present a teacher Education project that opens up the possibility for teachers themselves to carry out training that has playfulness as its principle. We understand that this movement is central to continued education, based on the unity of achievement-experience-work that is outlined through social practice elaborated as intentional abstract thought and that takes place in everyday life through a transformative process with playfulness, constituting itself, therefore, in praxis.**

Keywords: Teacher's Education. Teacher's Continued Training. Playfulness. Praxis. CVLOPs.

RESUMEN

Esta investigación es vinculada a la Línea de la Investigación sobre Profesión Docente, Currículo y Evaluación, su objeto de estudio es la Formación Continua con la Ludicidad para Los Docentes en el contexto de los Centros de Experiencias Lúdicas – Oficinas Pedagógicas (CVLOP) de la Secretaría de Educação do Estado do Distrito Federal (SEEDF). El problema central del estudio fue: ¿Qué concepciones y prácticas de ludicidad orientan la formación continua que ofrecen los Centros de Experiencias Lúdicas – Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal? La tesis tiene como objetivo central: analizar las perspectivas, concepciones y fundamentos epistemológicos del proceso de educación continua que ofrecen los CVLOP de SEEDF. Para acercarnos a la comprensión de la lúdica en el contexto de la formación docente, enumeramos como objetivos específicos los siguientes: analizar el Estado del Conocimiento, mapear el trabajo producido sobre la formación continua con la ludicidad en el período de 2011 hasta 2021 en las Revistas Qualis A y B, Google Académico, en tesis y disertaciones en las Bases de Datos CAPES e IBICT y también en las reuniones anuales de la ANPEd; identificar las bases epistemológicas de la educación continua presentes en el contexto histórico de la formación en CVLOP; Categorizar los conceptos de ludicidad en la educación continua presentes en el proceso histórico de creación de Centros de Experiência Lúdicas – Oficinas Pedagógicas; Identificar los principios rectores de la formación continua ofrecida por los CVLOP. Concebimos el Materialismo Histórico Dialéctico como un referente teórico metodológico, según los presupuestos de Curado Silva (2008), Marx (1980), Menezes (2022), entre otros. Así, iniciamos el recorrido metodológico con el análisis documental y la creación del Estado del Conocimiento sobre la Formación Continua con lúdica en el período 2011 hasta 2021 a partir de una investigación bibliográfica. En esta etapa surgieron tres categorías que nos llevaron a concebir la ludicidad como tres manifestaciones lúdicas asumidas en la formación continua de los docentes: 1. El juego en la educación infantil, 2. El juego como intervención pedagógica en áreas específicas y 3. El juego en formación continua de los docentes. En la segunda etapa de la investigación, los datos fueron recolectados a través de un cuestionario respondido por 30 formadores de docentes, un cuestionario respondido por 61 docentes en formación y entrevistas semiestructuradas realizadas a 13 formadores de docentes y 4 docentes directivos. Por lo tanto, el análisis de los datos se realizó a partir del marco teórico fundamentado en discusiones sobre la ludicidad desde una perspectiva Pedagogizada (Instrumental: Muniz, 2011; Wajskop, 2001, Lopes, 2014 y Didatizada: Wajskop, 2001), Atractiva (Chateau, 1987) y Humanizadora (Lopes, 2004, 2014; Luckesi 2000) y sobre epistemología en la formación docente (Contreras, 2012; Curado Silva, 2012, 2018 2019, 2021). De esta manera, impulsado por el Materialismo Histórico Dialéctico, permitió perfilar cuatro categorías: i) La comunidad de trabajo y formación de los CVLOP: caracterización de los participantes (docentes, docentes en formación y gestores docentes); ii) La identidad docente de los docentes que forman los CVLOP; iii) Los conceptos de Ludicidad en la formación docente; y iv) La ludicidad como el principio formativo: avances y contradicciones en el que hacer docente. En el movimiento dialéctico, **afirmamos la tesis de que los Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas presentan un proyecto de formación docente que abre la posibilidad a los propios docentes de realizar una formación que tenga como principio la ludicidad. Entendemos que este movimiento es central para la formación continua, basada en la unidad logro-experiencia-trabajo que se perfila a través de la práctica social elaborada como pensamiento abstracto**

intencional y que se desarrolla en la vida cotidiana a través del proceso transformador con carácter lúdico, constituyéndose, por tanto, en la praxis.

Palabras clave: Formación Docente. Formación Continuada del Profesorado. Ludicidad. Praxis. CVLOPs.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa do Distrito Federal	38
Figura 2. Etapas da Pesquisa	61
Figura 3. Percentual de trabalhos publicados sobre Ludicidade na Formação Continuada de Professores no Brasil	81
Figura 4. Estado do Conhecimento: Categorias de análise	82
Figura 5. Ludicidades em Movimento.....	109
Figura 6. Categorias advindas dos Dados coletados	119
Figura 7. Esquema Lúdico da Tese.....	232

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Formação Docente: Autores mais citados	76
Gráfico 2. Ludicidade: Autores mais citados	77
Gráfico 3. Tipo de Pesquisa quanto à natureza dos dados	78
Gráfico 4. Tipo de Pesquisa quanto às fontes dos dados	79
Gráfico 5. Tipo de Pesquisa quanto às estratégias utilizadas	79
Gráfico 6. Tipo de Pesquisa quanto aos objetivos da Pesquisa.....	80
Gráfico 7. Tipo de Pesquisa quanto à rede de ensino.....	80
Gráfico 8. Identificação de docentes participantes por gênero/sexo	120
Gráfico 9. Identificação de docentes participantes por etnia/raça	122
Gráfico 10. Identificação de docentes participantes por faixa etária	124
Gráfico 11. Identificação de professoras formadoras por escolaridade.....	126
Gráfico 12. Identificação de professoras em formação por escolaridade	126
Gráfico 13. Identificação de professoras gestoras por escolaridade	127
Gráfico 14. Tempo de atuação na SEEDF	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese do Desenho Metodológico da Pesquisa	64
Quadro 2. Estado do Conhecimento – trabalhos Seleccionados	73
Quadro 3. Ludicidade: Autores citados pela comunidade dos CVLOPs.....	77
Quadro 4. Codinome dos Professores Entrevistados.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Quantitativo de sujeitos participantes da pesquisa.....	60
Tabela 2. Síntese de Busca na BDTD/IBICT.....	69
Tabela 3. Síntese de Busca de Periódicos Qualis/CAPES	70
Tabela 4. Síntese de Busca na Plataforma <i>Google</i> Acadêmico.....	70
Tabela 5. Síntese de Busca nas reuniões anuais da ANPED/GT 8	71
Tabela 6. Síntese de Trabalhos Selecionados, por ano e tipo	72
Tabela 7. Trabalhos distribuídos por categoria de análise	83
Tabela 8. Quantitativo de sujeitos participantes da pesquisa.....	113
Tabela 9. Agendamento de Visitas aos CVLOPs	115
Tabela 10. Cronograma de entrevistas com gestores.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

#TEAR	Revista de Educação, Ciência e Tecnologia
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNC	Base Nacional Comum
CAIC	Centro de Atendimento Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDIS	Correção Distorção Idade Série
CEB	Câmara de Educação Básica
CEC	Centro de Educação Complementar
CECAPRO	Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação
CEPIs	Centros de Educação da Primeira Infância
CIOP	Ciclo de Integração das Oficinas Pedagógicas
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COP	Coordenação Central das Oficinas Pedagógicas
COVID 19	Doença do coronavírus
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CREI	Centro de Referências em Educação Infantil
CRT	Centro de Recursos Tecnológicos
CVLOP	Centro de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas
DETRAN/DF	Departamento de Trânsito do Distrito Federal
DF	Distrito Federal
DRE	Divisão Regional de Ensino
DRH	Divisão de Recursos Humanos
EA	Educação Ambiental
EAD	Educação a distância
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (a partir de 14.11.2017)
ENC	Escola Normal de Ceilândia
ENEs	Escolas de Natureza Especial
FE	Faculdade de Educação
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPFAPe	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e atuação de Professores/Pedagogos
GETOP	Gerência de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional dos Eixos Transversais e das Oficinas Pedagógicas
GOET	Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educacional e Eixos Transversais
GT	Grupo de Trabalho

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICB	Instituto de Cegos da Bahia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IESA	Instituto Superior de Educação de Samambaia
ISEB	Instituto Superior de Educação de Brasília
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPA	Licença Prêmio por Assiduidade
MEAs	Materiais de Ensino Aprendizagem
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo-Histórico-Dialético
NOP	Núcleo das Oficinas Pedagógicas
NUTEL	Núcleo de Teleducação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
OPs	Oficinas Pedagógicas
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PEF	Professor(a) em Formação
PF	Professor(a) Formador(a)
PIE	Pedagogia para professores em exercício no Início de Escolarização
PNAIC	Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RA	Região Administrativa
RAM	Random Access Memory (Memória de Acesso Aleatório)
RIFP	Revista Internacional de Formação de Professores
SARS-Cov-2	Severe Acute Respiratory Syndrome - Corona Vírus 2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave – Corona Vírus 2)
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SESC	Serviço Social do Comércio
SINPRO/DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUBEB	Subsecretaria da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEEs	Unidades Executoras
UEs	Unidades de Ensino
UFG	Universidade Federal do Goiás
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos – São Paulo.
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIEB	Unidade de Educação Básica

SUMÁRIO

1	MEMORIAL E OBJETO DE PESQUISA: MINHA VIDA E A PESQUISA	18
1.1	Aproximações do Objeto de Pesquisa.....	28
1.2	CVLOPs: Contextualização do tema e do objeto.....	33
1.2.1	CVLOPs e Legislação: Caminhos para a Formação Continuada de Professores.....	46
1.3	O Método e suas Categorias	53
1.3.1	Sobre <i>lócus</i> e participantes da pesquisa.....	58
1.3.2	Etapas, Instrumentos e Técnicas de Pesquisa	60
2	ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	66
2.1	Estado do Conhecimento: Aspectos Metodológicos.....	67
2.2	Estado do Conhecimento: o que os dados apresentam?	72
2.3	Estado do Conhecimento: Categorias de análise	82
	O brincar na educação infantil	83
2.3.1	83	
2.3.2	O jogo como intervenção pedagógica em áreas específicas	86
2.3.3	O brincar na formação continuada de professores	94
3	(RE)PENSANDO A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS	98
3.1	<i>A Ludicidade Pedagogizada: estabelecida apenas para fins de aprendizagem.....</i>	103
3.2	<i>A Ludicidade Atraente: engendrada na prática pedagógica cotidiana</i>	105
3.3	<i>A Ludicidade Humanizadora: forjada na dialética e no movimento das relações sociais</i>	108
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	113
4.1	A comunidade de trabalho e formação dos CVLOPs: caracterização dos participantes (professores formadores, professores em formação e professores gestores)	120
4.2	A constituição da identidade docente das professoras formadoras dos CVLOPs	136
4.2.1	Identidade construída na relação entre a formação e a ludicidade....	138
4.2.2	Identidade construída na relação dialógica com os professores em formação e gestores	141

4.2.3 Identidade construída na relação entre o coletivo de professoras formadoras e o “eu professora”	146
4.2.4 Identidade construída na relação com o campo da formação continuada de professores	150
4.2.5 Identidade silenciada: classe trabalhadora	153
4.3 As concepções de Ludicidade na Formação Docente.....	154
4.3.1 A Ludicidade concebida no âmbito de suas manifestações e atividade humana: o brincar, o jogo, e a brincadeira.....	157
4.3.2 A Ludicidade concebida como possibilidade potencializadora do ensino e da aprendizagem	160
4.3.3 A Ludicidade concebida na dimensão do humano.....	167
4.3.4 A Ludicidade que aspira e inspira a Práxis Transformadora.....	175
4.4 Ludicidade como princípio formativo: avanços e contradições no trabalho docente.....	176
4.4.1 Condições de Trabalho: desafios do trabalho docente para a formação com ludicidade.....	178
4.4.2 Epistemologia na Formação docente com ludicidade: construção e movimento	193
4.4.3 O trabalho e a formação docente com ludicidade: Reconhecimento-Realização-Objetivação	201
4.4.4 Ludicidade Humanizadora: transformação revolucionária dos sujeitos.....	218
CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
REFERÊNCIAS.....	233
APÊNDICES.....	2511
APÊNDICE A – FICHA CATALOGRÁFICA PARA ORGANIZAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS (Referente aos artigos).....	2511
APÊNDICE B – FICHA CATALOGRÁFICA PARA ORGANIZAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS (Referente às Teses e Dissertações).....	2522
APÊNDICE C– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	2533
APÊNDICE D – INFORMATIVO SOBRE A PESQUISA.....	2555
ANEXO – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	256

1 MEMORIAL E OBJETO DE PESQUISA: MINHA VIDA E A PESQUISA

Sou Deise Avelina Felipe Saraiva, cristã, filha de Antônio Felipe e Maria Avelina Felipe, irmã mais velha de Débora, esposa de Josias Saraiva e mãe de Nathanael Phelipe e de Marcos Paulo. Desde muito pequena, o meu encantamento pela educação já era percebido por familiares e pessoas mais próximas. Por vezes, nas brincadeiras de faz de conta, eu me via professora cercada por alunos (minhas bonecas). O apreço pelas artes, pela poesia, pela música e pelas apresentações teatrais sempre estiveram presente no meu cotidiano em casa, na escola e na igreja. Um importante marco para mim foi o meu processo de alfabetização com a professora que mais amo nesta vida, até hoje! Com a minha própria mãe aprendi as primeiras letras e leituras, ela, que do seu jeito me ensinou o alfabeto manuscrito e cheio de desenhos e permeado por histórias dos bichinhos que emergiam a cada letra! Mamãe, uma dona de casa sem nenhuma formação específica em docência, mas, com muita criatividade e ludicidade me ensinou a juntar letras e palavras, ensinou-me a escrever e a contar! E assim cheguei ao pré-escolar totalmente alfabetizada!

Após concluir o Ensino Fundamental, vi-me desafiada a passar pelo processo seletivo para o ingresso no curso de Magistério na Escola Normal de Ceilândia - Distrito Federal e, para minha alegria, fui aprovada! Tornei-me normalista e em breve seria professora!

Em 1989, iniciei os primeiros passos na educação, recebendo uma formação em tempo integral com uma matriz curricular densa e repleta de didáticas e de instrumentalização técnica, que me credenciavam a cada ano do curso de Magistério para o exercício da docência. Nas disciplinas de didática, encantei-me com várias possibilidades de recursos lúdicos para a atuação em cada área do conhecimento e principalmente para os futuros planos de aula que teria que propor, quando chegasse o período de estágio com regência. Até lá, estaria como observadora no 1º ano e como observadora participante no 2º ano em salas de aula de escola pública. Fui estagiar, justamente, na primeira escola em que estudei, Escola Classe 43 de Ceilândia-DF! Logo no primeiro ano, passei meses apenas observando, sentada ao fundo da sala, a atuação de professores de diferentes séries. De tempos em tempos, trocávamos de sala de aula e conseqüentemente de professora. Entretanto, uma delas muito me chamou a atenção, pois em cada aula a professora trazia uma novidade que me encantava! Nunca me esqueci da casa do fantoche em que ela recitou a poesia “A flor

amarela”, contando a história de Arabela. Mesmo escondida atrás da casa, sem poder “fiscalizar o comportamento dos alunos”, tanto eu quanto eles, ficamos paralisados com a apresentação, uma concentração total!

Assim, o período de estudos no curso de Magistério, na Escola Normal de Ceilândia – DF (ENC), foi seguindo e se constituiu fundamental para a minha formação, não apenas como docente, mas também para a minha formação como sujeito crítico e ativo numa sociedade de classes, pois tínhamos a oportunidade de discutir a nossa condição como “trabalhadores da educação” e também o processo de proletarização docente, enfrentado pela “classe de professores”. A experiência nos períodos de estágio supervisionado proporcionou-me a convicção de que a minha escolha profissional era de fato o ofício de professor, mas ao mesmo tempo apresentou-me os desafios que teria neste exercício. Lembro-me de muitas vezes em que busquei histórias da literatura infantil, poesias, jogos e cantigas para compor meu planejamento no último ano de Estágio Supervisionado, no 3º ano que era o ano da regência e que seria avaliada pela professora da classe. Lembro-me que até um animalzinho eu levei para a sala de aula, um coelho branquinho para introduzir a letra “C” e a família silábica. As crianças tocaram o animal, sentiram seu pelo e temperatura, conversamos sobre seu *habitat* e, obviamente, trabalhamos a letra “C” e a sua família simples. Além disso, levei caixas de sapato em forma de casinhas (03, uma para cada sílaba simples: CA, CO e CU) e com o coelho brincamos de “coelhinho sai da toca”. Posteriormente, também brinquei de “coelhinho sai da toca” com as próprias crianças, organizadas em trios.

A cada novo planejamento, o desafio de assumir a regência da sala de aula juntava-se a outros desafios que iam além da formação técnica recebida, pois era preciso compreender as condições de trabalho que enfrentaria tanto em escolas públicas como em escolas particulares.

Iniciei minha trajetória profissional, com carteira assinada, aos dezenove anos, como professora da educação infantil no sistema de ensino privado do Distrito Federal, em Ceilândia. Era uma escola bem estruturada e com uma clientela selecionada pelo poder aquisitivo das famílias que custeavam as mensalidades escolares. Neste período, deparei-me com a necessidade de aprimorar minha prática e realizar um fazer pedagógico mais dinâmico e inovador que, de certa forma, contrastava com a pedagogia tradicional instituída pela própria instituição. Por inúmeras vezes, a coordenadora conversava comigo por conta das aulas barulhentas

e animadas que eu fazia e isto, de alguma forma, incomodava outras salas de aula, pois sempre gostei de brincar com as crianças com os conteúdos das aulas, por meio de um jogo que produzia no final de semana para motivar as crianças a aprender ou até mesmo dramatizações e caracterizações sobre os temas das aulas.

Contudo, mesmo sendo professora formada pela Escola Normal de Ceilândia-DF, sentia falta de “algo mais” na minha formação e foi justamente nesta época que iniciei o curso de graduação em Pedagogia na Universidade Católica de Brasília (UCB), pois como trabalhadora jamais conseguiria me sustentar e auxiliar minha família estudando na Universidade Pública o dia todo. Essa graduação agregou muitos conhecimentos e preencheu algumas lacunas (que somente hoje percebo) da formação recebida no curso de Magistério, especialmente em relação à compreensão de como o conhecimento científico é produzido, sobre metodologias de pesquisa e escrita científica. Ao escolher “Administração Escolar”, um dos percursos do então curso de Pedagogia, distanciei-me do caráter lúdico que havia para os que optaram por “alfabetização”, por vezes pensei em mudar, mas como não gosto de iniciar um curso e não terminar, fui até o fim com Administração Escolar!

Os debates sobre as condições de trabalho do professor também foram significativos no período em que fiz Pedagogia, embora fosse pontual em algumas disciplinas. O debate na graduação descortinava o que eu vivenciava diariamente com a exploração da minha força de trabalho na escola particular, e ainda precisava me adequar à exigência do mercado que demandava contínua e progressiva formação. Tal exigência de formação inicial e continuada, contraditoriamente, contrastava com as condições de trabalho e de salário em uma instituição particular, que não proporcionava acesso a esta formação, apenas vislumbrava margens de lucro da mantenedora cada vez maiores!

Antes mesmo de concluir a graduação, fui aprovada no concurso para Professor (a) de Atividades (professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), até então chamada de Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF). No ano de 1995, comecei minha trajetória na escola pública, atuando inicialmente na Educação Infantil em um Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC) em Santa Maria – DF. Lá, deparei-me com uma realidade muito diferente da vivenciada na escola particular, pois o CAIC apresentava inúmeras dificuldades frequentemente identificadas na rede pública de ensino como: falta de recursos e de

materiais, estrutura física não satisfatória, superlotação das turmas, crianças com supostos problemas de comportamento e de aprendizagem, entre outros. Contudo, neste período convivi com uma diretora muito especial, a professora Mardete Sampaio, que buscava consolidar uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, com base no trabalho coletivo e na estruturação de ações de formação dentro da própria escola, estimulando a nossa participação em cursos de formação continuada ofertados pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE¹) e também por instituições como o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO/DF), Departamento de Trânsito do Distrito Federal (DETRAN/DF), Universidade de Brasília (UnB) entre outras instituições que ofertavam cursos de formação continuada, à época.

Além disso, como a formação da diretora Mardete era em Artes, ela sempre estimulava os professores a buscarem nas artes o encantamento para o ensinar e para o aprender. Uma decisão importante do coletivo, assumido por ela, foi a criação da Ludoteca com uma professora responsável chamada Marli, que realizava incríveis contações de histórias, totalmente caracterizada, produzia brinquedos com e para as crianças por meio de material alternativo em horários definidos para o atendimento de cada turma da escola. Com a chegada da Professora Wilca como coordenadora pedagógica da educação infantil, o trabalho lúdico e o valor dado ao brincar para as turmas tornou-se ainda mais efetivo! E com o apoio destas três profissionais incríveis e com o engajamento de todos os docentes, comecei a vivenciar momentos como contadora de histórias para todas as crianças da Educação Infantil.

Acredito que os cinco anos que trabalhei com a professora Mardete e toda equipe (coordenação, docentes, auxiliares de educação) foram cruciais para minha constituição como docente, pois foi justamente em sua gestão que tive a oportunidade de participar intensamente de cursos de formação continuada, ampliei as possibilidades lúdicas em sala de aula, participei de diversos encontros e debates sobre a condição do “trabalhador professor”, inclusive em situações de assembleias de professores, paralisações e greves. Essas vivências como docente e também como trabalhadora da educação, contribuíram tanto para a minha forma de conceber o trabalho docente como para minha visão de mundo numa perspectiva mais crítica. As possibilidades de formação continuada que tive neste período ajudaram-me muito

¹À época, EAPE era a sigla referente a: Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

a refletir sobre a prática pedagógica e o meu olhar como classe trabalhadora, subjugada pelo Estado e pelo capital. Neste mesmo período, sindicalizei-me (SINPRO/DF), vivenciei períodos de luta com várias paralisações e greves em busca da valorização do professor da escola pública, da autonomia docente, de melhores condições de trabalho e também de salário.

No ano de 1997, logo que concluí minha graduação, já ingressei numa Especialização em Educação Especial – Deficiência Mental, também na Universidade Católica de Brasília, pois percebi esta fragilidade em minha formação profissional e frequentemente deparava-me com crianças com deficiência e não sabia exatamente como proceder e o que fazer. A monografia, meu trabalho de conclusão da especialização, apresentou as especificidades da deficiência mental e a importância da formação docente para que o currículo em ação atenda as especificidades do estudante com deficiência, intitulada “Síndrome de West na Escola Pública do Distrito Federal nos moldes da ‘Escola Candanga’” (Saraiva, 1998).

O fato é que o exercício da profissão e os desafios do cotidiano escolar foram me conduzindo a novas etapas de formação e a várias reflexões sobre o fazer pedagógico e a minha influência no processo educativo como um todo e também sobre o papel social e transformador (ou não) do professor. As necessidades imediatas foram o “pontapé” inicial pela busca da formação continuada e pela compreensão do conhecimento científico que fundamentava e fundamenta a prática pedagógica cotidiana. Continuei a participar de cursos de formação continuada nos horários de coordenação pedagógica e ampliei percepções e conceitos, especialmente no que se refere ao meu papel não apenas como professora, mas também em relação a como proporcionar aulas mais dinâmicas, alegres e lúdicas, sem perder de vista a formação humana e a compreensão do saber que vem do trabalho e que impacta a formação dos estudantes também.

Pouco tempo depois, percebi a possibilidade de colaborar na formação dos professores e, no ano de 1999, participei de um processo seletivo para atuar como professora formadora em um projeto que surgiu, pela parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do DF e a Universidade de Brasília (Faculdade de Educação), intitulado popularmente na rede pública de “Projeto Professor Nota 10”. Esse se referia a um curso de graduação para professores da rede pública que não possuíam formação em nível superior, cuja exigência foi motivada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996), que exigia nível superior

para todos os professores da Educação Básica até o ano de 2007 – exigência essa não mais vigente, a partir dos pareceres CEB/CNE n. 01/03 e CEB/CNE n. 03/03.

Assim, o curso Pedagogia para professores em exercício no Início de Escolarização (PIE) foi implementado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) com a produção de material próprio (módulos semestrais redigidos pelos professores da FE/UnB), tutorias para nós professores formadores realizadas pelo corpo docente da FE/UnB, com a atuação direta na formação dos professores da rede pública realizada por nós professores da Secretaria de Educação que fomos selecionados (dentre os quais fui um deles). Para assumirmos essa nova função como professores formadores dos nossos próprios colegas de trabalho e de luta, ingressamo-nos também num processo peculiar de formação continuada por meio de uma especialização exclusiva para nós, voltada para Formação de Professores com um currículo muito denso e ao mesmo tempo dinâmico. Essa formação favoreceu à análise de conjuntura, ao debate político e emancipador no contexto educacional e social, ao aprofundamento teórico, à autonomia acadêmica, a minha organização pessoal em rotinas de estudos/leituras e discussão com pares, à articulação entre teoria e prática, à sensibilização de todos nós professores membros da classe trabalhadora e do nosso papel social, além do crescimento profissional que sempre busquei. Nesse projeto, assumi o papel de professora formadora com duas turmas com 25 professores cursistas que atuavam na educação especial, em classes de educação infantil, em classes de alfabetização e de anos iniciais. Nesta função de professora formadora ministrávamos um módulo por semestre e cada um deles abarcava diferentes áreas do conhecimento. Em meio a tantas discussões sobre as diferentes áreas do conhecimento, tais como: língua materna, educação matemática, ciências físicas e biológicas, ciências sociais, sociologia, filosofia, arte e movimento, currículo, aprendizagem e desenvolvimento e outros que compôs a grade do curso, os questionamentos sobre o trabalho docente, o processo de desqualificação e proletarianização do professor e as necessidades de formação docente eram confrontadas com a prática dos professores em formação tanto por eles mesmos como por nós formadores. Foram quase cinco anos de intensa discussão, intensos estudos e realização de projetos nas salas de aulas (de cada professor cursista) sobre questões pedagógicas, mas também sobre aspectos da profissão docente, da influência do Estado em nossa atuação profissional e também sobre o quanto é necessária uma postura crítica e transformadora por parte do próprio professor.

Aspectos da ludicidade emergiram em alguns fascículos pontuais que compunham diferentes módulos e muito me marcaram, foi o caso de “Arte e Movimento”, “Educação Matemática” e “Língua Materna”. A forma de avaliação também era um diferencial no PIE, que instituiu a construção processual de um Portfólio por semestre.

Os relatos dos professores em formação foram evidenciando as concepções de educação e de formação de professores que estavam expressas na organização do trabalho pedagógico em suas escolas de origem. Estas questões atraíram a minha atenção na busca por investigar o que de fato promove o diferencial na prática pedagógica do professor. A minha monografia foi a partir do estudo de caso intitulada “A professora que faz a diferença na construção do conhecimento” (Saraiva, 2002) uma docente do saudoso CAIC Santa Maria-DF e, assim, produzi meu trabalho monográfico da minha segunda especialização. Curiosamente, nesta sala de aula investigada era latente a ludicidade na condução das aulas e nas estratégias de ensino escolhidas pela professora e isso fazia uma grande diferença no cotidiano da sala de aula.

No ano de 2002, inscrevi-me no processo seletivo para o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB) e, na minha segunda tentativa, ingressei no curso de Mestrado em Educação. Realizei estudos voltados para a infância, a qualidade na educação infantil e o desenvolvimento da criança, ainda muito atrelado à instrumentalização do professor para promover uma prática docente que atenda princípios para a qualidade na educação infantil, porém sem perder de vista a necessidade do brincar para o desenvolvimento da criança. No Mestrado defendi minha dissertação intitulada, “A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança: em busca da qualidade na educação infantil” (Saraiva, 2005). Nesse período, encontrava-me como professora formadora do Curso PIE/UnB e ao mesmo tempo pesquisadora, o que exigiu de mim muito esforço para o cumprimento das leituras, estudos, realização da pesquisa em campo e produção de relatório de pesquisa/dissertação.

Ao concluir o curso de Mestrado em Educação, optei por retornar à escola pública, mas em Ceilândia-DF, e encerrei, junto com a formatura dos nossos professores cursistas, minha atuação como professora formadora do curso PIE/UnB. Nessa mesma época, fui convidada a compor o corpo docente da Faculdade Brasília no turno da noite, posteriormente também do Instituto Superior de Educação de

Brasília, da Faculdade IESA e mais recentemente no Centro Universitário UDF e Faculdade do DF. Nessas instituições atuei por vários anos em licenciaturas de Química, Filosofia e no curso de Pedagogia, em especializações sobre a arte de contar histórias e Psicopedagogia, contribuindo para formação docente e construindo um olhar diferenciado sobre a competência técnica do professor e sobre o exercício do pensar crítico e da potencialidade do trabalho docente para transformar a sociedade. Por vezes, busquei na ludicidade as dinâmicas para fomentar o estudo e o debate em sala de aula com os universitários trabalhadores que faziam seu terceiro turno como estudantes. Nesse período, estive numa situação de duplo vínculo de trabalho: estava nos anos iniciais na Secretaria de Estado de Educação do DF e com o ensino superior nas Instituições Superiores privadas. Percebi relações de trabalho conflitantes e me via vendendo exaustivamente a minha força de trabalho!

Em paralelo à experiência de mais uma vez estar na condição de professora formadora no ensino superior, em 2005, atuei em uma turma de 4º ano (na época, 5ª série) e comecei a vivenciar as pressões avaliativas externas que são exercidas sobre o que ensinar e, obviamente, sobre o currículo expresso nas nossas ações e escolhas pedagógicas, bem como na formação continuada ofertada aos docentes. No ano seguinte, 2006, estava compondo a equipe gestora como vice-diretora da escola, vivenciando diariamente os desafios da construção do currículo que atendessem às especificidades dos estudantes e fornecesse elementos para uma formação crítica. Além disso, tínhamos o desafio de fazer do espaço de coordenação coletiva, um espaço de formação continuada e de análise sobre as ações pedagógicas da escola, em busca de construirmos juntos um Projeto Político Pedagógico próprio e autêntico, refletindo sobre as práticas curriculares a serem construídas e sobre a função social do professor. Nesse período, desenvolvi vários projetos – junto com os docentes, a coordenação e o apoio de demais membros da equipe gestora – envolvendo estudantes e professores, resgatando a perspectiva lúdica. Destacamo-nos em concursos culturais, promovidos pela Editora Ática e Fundação Santillana e em reconhecimento de mérito graças às ações consolidadas no trabalho coletivo. Meu envolvimento com o trabalho pedagógico me levou a atuar na equipe gestora não mais como vice-diretora, mas como Supervisora Pedagógica, desenvolvendo projetos *interventivos* – assim nomeados pelo próprio Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), visando atender crianças com dificuldades de aprendizagem, distorção idade/série e baixa autoestima – em parceria com os professores a partir das necessidades

apresentadas por eles, tais como: projetos de leitura e contação de histórias, projetos de musicalização infantil e projetos de origami que emergiram, justamente, a partir das minhas experiências anteriores e da formação continuada que vivenciei no espaço das Oficinas Pedagógicas. Além disso, aproveitávamos os momentos de coordenação coletiva, sempre às quartas feiras, para discutirmos questões administrativas, pedagógicas e também a nossa responsabilidade como agentes de transformação social e membros atuantes em uma classe profissional (de professores). Motivando-os assim como fui motivada por Mardete Sampaio e colegas do CAIC, a participarem de ações sindicais, movimentos grevistas entre outros.

Em 2012, decidi atuar como professora especializada em Sala de Recursos com vistas a retomar os estudos sobre a Educação Especial (temática que muito me encanta também) e me vi desafiada em relação ao atendimento a crianças com autismo. Logo busquei formação na área e a encontrei na Oficina Pedagógica de Brazlândia – DF. Essa formação trouxe não apenas o caráter lúdico, já esperado por mim devido a outros cursos que participei ofertado por outras Oficinas Pedagógicas do DF, mas também graças ao aprofundamento e à pesquisa, que sem os quais a formação continuada não alcançaria materialização na prática pedagógica. Em 2015, fui convidada a atuar como docente na Oficina Pedagógica de Ceilândia-DF e aceitei, mais uma vez encontrei-me envolvida com a formação de professores. No período de 2015 a 2020, estive como professora formadora na Oficina Pedagógica de Ceilândia-DF, onde estudei muito sobre currículo e ludicidade. Em minha atuação como professora formadora, numa parceria com a equipe de Ceilândia e demais Oficinas da rede pública de ensino do DF, busquei na ludicidade o elemento que ainda faltava para o sucesso nas ações de formação, a fim de contribuir para o trabalho docente das professoras e dos professores, revendo e ampliando ações pedagógicas ao materializar o que vivenciava no curso em sua sala de aula, em sua escola e com seus pares.

Em meio a tantos estudos com o coletivo de professores formadores das Oficinas Pedagógicas durante as quartas feiras, manhã e tarde, passei a produzir algumas reflexões e relato de experiência no livro “Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces” – Edições SESC (Saraiva, 2015), publicação do artigo “Oficina pedagógica: por uma educação lúdica e inclusiva” (Saraiva, 2017) e do artigo “Formação continuada: caminhos para uma educação humanizada” (Saraiva, 2018) –

Revista Com Censo². Neste interim, surge a oportunidade de frequentar, em 2018, as reuniões de estudo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe) que em muito tem contribuído para a ampliação da minha visão crítica sobre formação docente e também nos estudos sobre a Filosofia da Práxis, a Epistemologia da Práxis e a lente crítica do Materialismo Histórico Dialético, entre outros.

Assim, em 2020, usufruindo de Licença Prêmio por Assiduidade (LPA), com a chegada da pandemia de Covid-19 e com o isolamento social e a suspensão total das atividades nas escolas, passei a me dedicar ainda mais à leitura e à escrita sobre as temáticas: Autismo, Infância e Ludicidade, além de textos de literatura infantil. Estes escritos, mais tarde, consolidaram-se em obras que foram publicadas no final de 2020, em 2021 e também em 2022.

Em 2020 também me inscrevi no processo seletivo de Doutorado Acadêmico da FE/UnB, mais uma tentativa, desejosa por retornar à atuação como pesquisadora, considerando que há aspectos da formação continuada de professores que podem ser rediscutidos, analisados e ampliados, tais como a necessidade de desenvolver nos professores não apenas a competência técnica, as didáticas ou a produção de recursos inovadores, mas também a busca pela unidade teoria e prática e a consolidação de princípios fundamentais para a formação docente, dentre os quais a ludicidade! Assim, em meio às limitações da pandemia, o processo seletivo foi muito conturbado com as datas das provas por vezes sendo remarcadas, mas em dezembro, ao final do processo seletivo fui contemplada com a vaga para o Doutorado Acadêmico da FE/UnB sob a orientação da professora que o meu coração escolheu desde o dia em que a vi pela primeira vez em 2018, a professora Dra. Kátia Curado.

No ano de 2021, iniciei os estudos cursando as disciplinas, participando ativamente com publicação de trabalhos nos eventos nacionais e internacionais compartilhados pela minha orientadora, todos em ambiente *online* devido às limitações impostas pela pandemia. Todavia, também pude fazer duas disciplinas de outros Programas de Pós-Graduação em Educação, por serem ofertadas de modo remoto, uma na Universidade Federal de São Carlos – São Paulo (UFSCar) e outra na Universidade Federal do Goiás (UFG). Em 2022, concluí os créditos referentes ao curso, participei de bancas de Trabalhos de Conclusão de Cursos e publiquei em

²Revista produzida pela própria Secretaria de Educação do Distrito Federal.

parceria com a Professora Dra Kátia Curado o artigo “Centro de Vivências Lúdicas – Oficina Pedagógica (CVLOP): pressupostos para a formação continuada de professores e o brincar em sala de aula” (Saraiva; Curado Silva, 2022) na Revista #TEAR (Qualis A3). Em 2024, também publicamos juntas o artigo “Centros de Vivências Lúdicas- Oficinas Pedagógicas: a ludicidade na formação continuada de professores e professoras” (Saraiva; Curado Silva; 2024) na RIFP - Revista Internacional de Formação de Professores (Qualis A4). Ou seja, estou vivenciando ao máximo todas as oportunidades formativas que o Doutorado em Educação pode proporcionar!

Ter como objeto de estudo a formação continuada com ludicidade nas especificidades dos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas (CVLOPs) da Secretaria de Educação do Distrito Federal, é poder resgatar e estudar o que de mais marcante vivenciei em minha trajetória de vida pessoal e profissional: a ludicidade que me constitui como ser humano e, principalmente como professora. Acredito que esta pesquisa trará contribuições para o arcabouço de conhecimentos já consolidados na academia e também para o contexto de formação docente no Distrito Federal e no Brasil como um todo, a fim de buscar proposições que contribuam para uma educação pública de qualidade socialmente referenciada, mais igualitária, fraterna, emancipadora e com ludicidade!

1.1 Aproximações do Objeto de Pesquisa

Esta é uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, na linha Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). A investigação teve seu início durante o período de pandemia por Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Em todo o mundo, ocorreu a suspensão total e/ou parcial das atividades presenciais não-essenciais devido à alta taxa de transmissão e também letalidade do vírus. Da mesma forma, no Brasil e na Universidade de Brasília (UnB), as atividades precisaram ser reorganizadas, inicialmente com suspensão de aulas e atividades, preservando o atendimento remoto em algumas situações e, posteriormente com a retomada das aulas e calendário acadêmico com ações não presenciais, caracterizando-se o ensino remoto/*online*. Neste contexto, as ações de formação docente, como todas as ações humanas, precisaram se adequar a esta nova realidade envolvendo o ensino e a aprendizagem

mediados por tecnologias, sem dúvida um grande desafio para a educação no Brasil e no mundo. E, mais uma vez a formação de professores constitui-se em uma das temáticas mais discutidas na atualidade e, não raramente, políticas públicas são definidas, especialmente, visando o aprimoramento da formação inicial do professor. Arelado a isto, estão ações voltadas também para a sua formação continuada.

Assim, nos últimos anos, e especialmente no período pandêmico, a discussão sobre formação continuada tem sido pauta de vários estudos (Alves *et al.*, 2022; Coutrim; Amorim, 2022; Cunha; Santos; Medeios, 2022) voltados para a formação docente, considerando-a como um *continuum* na atividade profissional do professor permeada por entraves, avanços e retrocessos, desafios e contradições. Nisto, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)³, como diretriz do trabalho docente numa perspectiva de dez competências gerais e doze específicas, associadas a 62 habilidades, reafirma a tentativa de responsabilização e controle da prática docente (Brasil, 2019) que, em tempos tão adversos e com sérios problemas de saúde pública, dissemina uma concepção de organização curricular baseada em competência.

Nesse contexto de pandemia, as possibilidades apresentadas para esta formação são diversas, antes envolvendo cursos presenciais com apenas horas diretas, outros que mesclavam horas diretas e indiretas e agora com mais intensidade os cursos à distância, modalidades estas ofertadas pelo próprio Ministério da Educação, por Universidades Federais, Estaduais e Particulares, por Centro de Formação de Professores Particulares e também pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Muitos dos cursos ditos de “formação continuada” demandavam de “modismos do mercado educacional”, outros por motivos que envolvem aspectos legais, outros para atender mudanças nos currículos, outros promovidos por iniciativa das instituições escolares, outros como resultado da busca de professores para se adequarem às exigências do mercado, entre outros motivos. E nos anos de 2020,

³Destaca-se que após a Resolução CNE/CP n. 2/2019 foi elaborada e instituída a Resolução CNE/CP n. 01/2020. Várias instituições realizaram manifesto em prol da revogação de ambas resoluções, todavia a Resolução CNE/CP Nº 1, de 2 de janeiro de 2024, altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e a mantém, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

2021 e parte de 2022, a formação continuada buscou se “enquadrar” no modelo *online*.

Nesse contexto, numa perspectiva de formação continuada lúdica, chama à atenção a proposta dos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas (CVLOPs) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que há mais de trinta anos desenvolve ações de formação continuada nesta Secretaria, atendendo os professores da rede pública e também de instituições de ensino conveniadas, todas atuantes na Educação Básica, presencialmente e híbrido⁴, em anos anteriores e na pandemia em formato *online*.

Inicialmente, na década de 80, as Oficinas Pedagógicas concentravam suas ações na produção de recursos e materiais pedagógicos como jogos, painéis e outros materiais concretos para serem utilizados em sala de aula pelos professores. Para isto, contou com a iniciativa de alguns professores que se propuseram a compartilhar ideias com outros colegas num espaço físico pequeno e cedido por uma escola, em 1986. Com o passar do tempo, a SEEDF percebe possibilidades nesta iniciativa e institui, ainda que timidamente e aos poucos, as Oficinas Pedagógicas assim chamadas na época. Estas passaram a ter um espaço físico em cada uma das Coordenações Regionais de Ensino (CRE) situadas em cada região administrativa do Distrito Federal (DF), organização que perdura até os dias atuais.

O atendimento aos docentes ainda se limitava à produção de materiais, porém a discussão entre os próprios professores formadores das Oficinas Pedagógicas desencadeou a possibilidade de, nos últimos vinte anos, oferecer cursos de formação continuada, permeados pela produção também de materiais, todavia não apenas isto, sendo uma vez por semana no horário de coordenação dos professores.

De alguma forma, o projeto “Oficinas Pedagógicas” (OPs), amparado por Portarias da própria SEEDF que vão e vem, tem perdurado até hoje e milhares de professores tem passado pelas formações oferecidas em forma de cursos semestrais e anuais, presenciais ou híbridos e certificados pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE). Mas também por meio de palestras, oficinas

⁴A formação continuada com ensino híbrido refere-se àquela em que a carga horária de curso mescla horas presenciais com horas em ambiente *online*.

temáticas⁵ nos momentos de coordenação dos professores, solicitadas pelas próprias escolas conforme suas demandas internas.

Visto desta maneira, o trabalho de formação das Oficinas Pedagógicas, os CVLOPs, atrai a atenção para a reflexão sobre a(s) concepção/concepções de formação que permeiam as ações de formação continuada desenvolvidas pelos CVLOPs nessas quase quatro décadas de existência, assim como a sua base epistemológica. Uma questão que nos motiva e justifica este estudo é: Quais concepções de ludicidade orientam a formação continuada ofertada pelos CVLOPs da SEEDF? Esta questão sugere a relevância de conduzir uma pesquisa sobre este trabalho de formação continuada desenvolvido na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Assim, diante da relevância e dos avanços em pesquisas que discutem a formação docente em diferentes perspectivas, inclusive da formação continuada, considerando a abrangência que o trabalho pedagógico dos CVLOPs representa na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a cada semestre (pois, a cada grupo de professores que passa pelos cursos de formação continuada em todas as regiões administrativas do DF resultam em centenas de escolas públicas e em centenas e mais centenas de salas de aula e de alunos alcançados), e entendendo que é possível contribuir no campo acadêmico com o estudo deste tipo peculiar de formação docente apresentado na SEEDF, propomos esta pesquisa que trará significativas contribuições para os estudos no contexto da formação continuada brasileira.

Nesse sentido, o objeto do nosso estudo é a formação continuada de professores com ludicidade ofertada nos CVLOPs da SEEDF. Buscamos, portanto, compreender o movimento dado à formação continuada nos CVLOPs, entendendo que o nosso objeto de estudo é parte da totalidade do fenômeno da formação continuada num contexto histórico, temporal, social, político econômico singular.

É importante destacar que a essência da ludicidade compõe a própria existência do ser humano desde o início da civilização, como apresenta Brougère (1998), Chateau (1987), Huizinga (2010) e Vigotski (2021) e, paulatinamente, as

⁵ As Oficinas Temáticas são ações de formação, propostas pelas professoras formadoras, que possuem curta duração com até quatro encontros de 3h de duração cada. As professoras formadoras planejam, organizam e elaboram a proposta pedagógica da “Oficina Temática” e submetem ao EAPE. Após serem aprovadas pelo EAPE, a “Oficina Temática” pode ser divulgada em toda a rede pública. Assim, os professores da SEEDF se matriculam e, ao finalizarem, recebem a certificação pelo EAPE.

manifestações lúdicas passam a incorporar também os processos educativos. Vários autores como Kishimoto (1996), Lopes (2016a, 2016b), Luckesi (1998, 2014), Murcia (2005), Santos (1997, 2011), Schiller (1989) e Silva e Teixeira (2016), entre outros, já apresentavam a importância do viés lúdico nos processos de ensino e aprendizagem, assim como a compreensão da dimensão lúdica presente durante toda a vida humana, porém de forma diferenciada, uma vez que é mais evidenciada no período da infância. Além disso, a percepção da ludicidade como possibilidades para pensar recursos de apoio ao trabalho pedagógico atrativos para a aprendizagem de conteúdo, e até mesmo como uma nova abordagem para o currículo escolar, tem se configurado em um consenso entre estudiosos. Todavia, a nossa perspectiva para esta pesquisa aponta para a ludicidade como um dos princípios norteadores para a formação docente, ao considerar a categoria totalidade como primordial na vivência lúdica para o ato de ensinar, de aprender e, especialmente, de ser professor e ser professora.

Assim, apesar das dificuldades estruturais, de recursos humanos, da progressiva desvalorização dos professores, da fragmentação, da burocratização do trabalho docente e das condições objetivas e subjetivas que permearam estas quase quatro décadas de atuação dos CVLOPs, como uma instituição formadora pública da SEEDF, a centralidade da ludicidade como eixo norteador das ações de formação continuada que este Centro se propõe a realizar, impulsiona a nossa pesquisa na busca por consolidar a educação com ludicidade, não apenas no âmbito da educação básica, mas também no âmbito da formação continuada de professores.

É fundamental, portanto, desvelar aspectos da ludicidade que envolve a formação docente nos CVLOPs e suas especificidades. Nesse sentido, a questão central desta investigação é: Quais concepções de ludicidade orientam a formação continuada ofertada pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal? As questões secundárias que compõem a nossa investigação são: Quais estudos e pesquisas já investigaram a formação continuada com ludicidade no período de 2011 a 2021? Quais as bases epistemológicas para a formação continuada estão presentes no contexto histórico de formação nos CVLOPs? Quais as concepções de ludicidade na formação continuada estão presentes no processo histórico de constituição dos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas (CVLOPs)? Quais princípios se constituem como norteadores para a formação continuada ofertada pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas?

A partir do exposto, temos como objetivo geral: Analisar as perspectivas, as concepções e a base epistemológica do processo de formação continuada ofertado pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

São os objetivos específicos:

- Analisar o estado do conhecimento, mapeando os trabalhos produzidos sobre a formação continuada com ludicidade no período de 2011 a 2021 em Periódicos Qualis A e B, Google Acadêmico, em teses e dissertações nos Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e ainda nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd);
- Identificar as bases epistemológicas para a formação continuada presentes no contexto histórico de formação nos CVLOPs;
- Categorizar as concepções de ludicidade na formação continuada presentes no processo histórico de constituição dos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas;
- Identificar os princípios norteadores para a formação continuada ofertada pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas.

Assim, o estudo sobre o processo de formação continuada com ludicidade que é desenvolvido pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas faz-se necessário e fundamental no campo da formação docente.

1.2 CVLOPs: Contextualização do tema e do objeto

A nomenclatura Centro de Vivências Lúdicas – Oficina Pedagógica (CVLOP) atribuída ao setor de formação continuada de professores vinculado ao EAPE⁶ da Secretaria de Educação do DF é algo recente, instituída somente a partir da Portaria

⁶A sigla EAPE significou “Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação” até a data de 13/11/2017, quando passou ser entendida como Centro de Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação a partir da Portaria n.º 503 de 14/11/2017 (BRASÍLIA, 2017).

nº 388 de 28/11/2018. Até então, nos seus 32 primeiros anos de existência foi chamado unicamente de “Oficinas Pedagógicas (OPs).”

De acordo com relatos de professores que participaram e estiveram nos primeiros movimentos da Oficina Pedagógica, a proposta robusta e consolidada, que atualmente os CVLOPs representam no campo da formação continuada de professores no DF, não teve sua origem numa ação voluntária do Estado ou da própria Secretaria de Educação da capital federal. Ao contrário, em 1986, surgiu de necessidades do cotidiano da realidade de uma professora atuante no Pré Escolar⁷, conforme afirma Fernandes (2016): *“a Oficina Pedagógica começou praticamente com jogo, existia uma professora chamada Betinha⁸ que trabalhava em sala de aula com educação infantil e viu a necessidade dos professores com materiais para os alunos. Aí essa professora começou a fazer jogos e passar para os professores. Começaram em Ceilândia-DF e depois passaram para Taguatinga-DF. O Ruitter que era amigo dela e professor, também, vendo o interesse, resolveu montar uma oficina para ela”*. A gênese do CVLOP se deu pautada numa necessidade instrumental para atender as demandas curriculares da Educação pré-escolar da época, na perspectiva de uma professora que buscava ampliar as possibilidades de seu trabalho pedagógico em sala de aula com materiais didáticos mais atrativos e lúdicos. Esta perspectiva de ter na Oficina Pedagógica um espaço para idealização e produção de materiais/recursos lúdicos e jogos pedagógicos, foi ressaltada nas entrevistas realizadas com as professoras formadoras dos CVLOPs – entrevistadas que aparecem com codinome de flores nos trechos a seguir – que afirmaram:

Pelo o que eu sei, os professores estavam precisando de espaços para produzirem material, tipo jogos. E aí eles começaram a ter esses espaços para produzir jogos pedagógicos (Professora Astromélia).

Era só confecção de material, né? Material de ensino e aprendizagem (Professora Flor de Cacao).

Então, muito antes de curso, ela começou como uma oficina mesmo, produzindo um material pedagógico para o professor. O professor trazia a ideia e eles criavam ali um jogo. Você vê que, cada jogo, cada matriz, tem ali qual a Oficina que criou, né? A gente usa o lacre de verso até hoje! A Oficina,

⁷“Pré Escolar”: termo atribuído, na época, à Educação Infantil.

⁸Apelido carinhoso que os colegas de profissão chamavam a professora, à época.

ela começa como oficina mesmo, para produzir material (Professor Flor do Deserto).

No início, ela investia mais com essa questão dos jogos pedagógicos e aí foi crescendo, crescendo, foi dando os cursos, foi tendo as pesquisas, foi formando os cursos e tal (Professora Flor de Maracujá).

Era um espaço que tinha esse privilégio de fazer (Professora Girassol).

Eu soube, logo que as oficinas começaram em 1986 como um projeto, um grupo de professores para atender a necessidade de materiais concretos, de jogos, material de apoio para os professores da educação infantil, depois para os professores da etapa de alfabetização (Professora Lavanda).

Eu sei que surgiu com um grupo de professores que estavam preocupados em melhorar a forma como os estudantes, as estudantes aprendiam, trazendo atividades práticas e lúdicas. Eles se reuniram em torno desse grupo e começaram a criar oficinas. Primeiro em algumas regionais, que foram as primeiras. Eu acho que Brazlândia é uma delas, não sei se Planaltina... Gama...mas, aí depois, esses grupos foram se fortalecendo e começaram a surgir em outras regionais também. E quando a EAPE passou a centralizar a formação continuada da Secretaria de Educação, elas (Oficinas Pedagógicas) passaram a ser coordenadas pela EAPE no Núcleo de Oficinas Pedagógicas. Mas, antes, elas eram independentes ou vinculadas às regionais, mas se organizavam apenas entre as oficinas (Professor Lírio do Campo).

O foco não era propriamente as formações, era a produção de materiais. Tanto, que isso era muito forte. No ano que eu vim trabalhar a primeira vez, em noventa e cinco, a gente tinha já os kits, a marcenaria funcionava o dia inteiro, ela cortava muito material, era muita produção de material. E aí eu lembro que a gente divulgava nas escolas o nosso catálogo de MEAs, os professores escolhiam, a gente marcava um dia e vinha todo mundo naquele dia e produzia aqueles jogos (...) A ideia era oferecer ao professor esses recursos para que ele pudesse usar em sala de aula (Professora Rosa).

As lembranças que a gente tem é que começou com a necessidade de se fazer, de construir jogos pedagógicos (Professora Tulipa).

Surpreendentemente, em 1986, a ideia inicial da professora “Betinha”, atraiu a atenção do professor Ruiter que ministrava aulas de Práticas Industriais no Ensino Fundamental e, portanto, tinha à disposição o maquinário adequado para a produção dos materiais necessários para as suas aulas e também para atender as demandas suscitadas pela professora do pré-escolar. O próprio Ruiter afirma que este movimento começou a ser difundido entre os colegas atuantes nesta modalidade de ensino em Ceilândia-DF e em Taguatinga-DF. Estes passaram a se reunir, em sua única coordenação semanal, e até mesmo no noturno, para preparar jogos e materiais que seriam compartilhados e utilizados em sala de aula (Lima, 2016). Percebemos, portanto, que uma ação individual encontrou outros homens e outras mulheres e,

coletivamente, transformam intencionalmente a natureza, o real vivenciado pela professora *Betinha* fazia parte do que era também realidade do trabalho de outros professores, pois essas ações foram desencadeadas pelo trabalho que humaniza o ser, neste caso, o trabalho docente. Em nossa pesquisa, os professores Ruiter e Betinha foram também apontados como os idealizadores das Oficinas Pedagógicas nas entrevistas que realizamos:

Eu lembro que, quando eu cheguei, quando eu perguntei sobre a história das Oficinas, que foi a Betinha e o Ruiter (Professora Flor de Cacao).

Eu fiz uma pesquisa de como que começou tudo. Começou com a professora Betinha, hoje é aposentada, e o professor Ruiter. Eram dois professores de Ceilândia e eles eram ótimos professores! Eles gostavam muito de ludicidade! Então, um dia, os dois sentaram, conversaram e as ideias foram florescendo (Professor Copo de Leite).

Eu acho que foi até com aquele professor, o Ruiter, que é repentista. Aí, ele começou a montar esse espaço. Ele foi um dos primeiros a organizar a estrutura da Oficina (Professora Gérbera).

Foi Ruiter e uma professora. Soube que eles começaram a trabalhar, fazer jogos pedagógicos e tal (Professora Flor de Maracujá).

Passei a conhecer o que era o trabalho da Oficina e quem eram os mentores. Na época, a Betinha – ainda estava – e o Ruiter – que já não estava mais – mas ela (Betinha) sempre falava dele, apesar de eu sempre ter entendido que era a Beth quem começou, entendeu? (Professora Margarida).

Assim, as reuniões entre os professores que buscavam recursos pedagógicos para as suas salas de aula com os professores Ruiter e Betinha, constituíam-se em genuínas coordenações coletivas, que aconteciam num espaço de oficina com maquinários bem específicos, onde surgiu o nome “Oficina Pedagógica”. O fato é que, embora fosse uma oficina, no sentido estrito da palavra, a produção realizada ali trazia a intencionalidade pedagógica advinda das demandas de sala de aula. Tratava-se de um “projeto com linha básica de ação, respeitando a realidade de cada regional de ensino. Foi idealizado a partir de reuniões onde todos os professores envolvidos nas oficinas buscavam solucionar as dificuldades vividas neste trabalho” (Campos, 1989). O uso desses espaços também foi destacado nas entrevistas realizadas por nós:

Ela surgiu nos espaços em que havia umas disciplinas de práticas. Naquela época tinha as oficinas de P.A.E., P.I.L, as Práticas Integradas, né? Aí, na verdade, alguns professores iam lá produzir alguns jogos e daí surgiu a ideia de se começar a Oficina Pedagógica (Professora Gérbera).

A necessidade, que no início foi mesmo de atender os professores para fazerem esses jogos, atender essa parte. Então, aproveitando as salas – que, por exemplo, lá em Planaltina mesmo era uma sala de Práticas Industriais (P.I.) – então, assim, foi esse reaproveitamento né? De pessoas, de material físico, de salas [...]. Então, juntava quem era artista e desenhava, fazia os desenhos, fazia a arte do jogo. Então, teve professores se unindo, primeiramente ao redor de jogos (Professora Caliandra).

As limitações de recursos financeiros para a produção de materiais eram reais e não intimidou os pioneiros das Oficinas Pedagógicas: “o material era muito pouco, sem recurso financeiro nenhum, então, eles iam atrás de caixas de maçã na Praça do Bicalho para começar a fazer os joguinhos pedagógicos” (Fernandes, 2016). Para produzirem os jogos pedagógicos e com a ausência de recursos financeiros,

o quê que eles fizeram? Eles começaram a recolher na rua, a pensar em materiais práticos para eles produzirem jogos e oferecer para os professores de forma que os professores pudessem aplicar lá na ponta. [...] Então, a partir desse momento é que começaram a rolar os jogos, as confecções de jogos e a Oficina (Professor Copo de Leite).

Contudo, é importante destacar o quanto ainda é necessário que esse histórico seja frequentemente contado e lembrado. Mesmo que os registros em vídeos institucionais e nos depoimentos de várias professoras formadoras em nossas entrevistas indiquem que o surgimento das Oficinas Pedagógicas se inicia num movimento liderado pelos professores Ruitter e Betinha, tanto entre professores formadores (Professora Girassol e Professor Flor do Mandacaru), como entre professores gestores dos CVLOPs (Professoras Cravo, Jasmim Manga e Orquídea Azul), ainda há os que não conhecem a história das Oficinas Pedagógicas:

Eu não sei como que surgiu elas surgiram, como que surgiu essa ideia. Eu sei que a Alda era uma das primeiras, que em Brazlândia e Ceilândia foi o começo (Professora Girassol).

Eu não sei exatamente quais começaram, eu não sei se Samambaia, não sei falar como que foi o início das Oficinas, mas já desde o final dos anos oitenta há essa luta e essa batalha por ter espaços, por status, por serem reconhecidas por esse tema da ludicidade (Professor Flor do Mandacaru).

Não sei como começou. Sei pouca coisa do início da Oficina Pedagógica. Sei o que as meninas (as formadoras) já me passaram. Sei que começou com uma necessidade muito grande de formação para o lado da ludicidade, das brincadeiras, para o resgate também de histórias (Professora Cravo).

Não sei. Infelizmente não tive tempo de ir atrás dessa história e nem ninguém me contou (Professora Jasmim Manga).

Humm... não sei da história! É aquilo que eu te falei, até quando eu estava na escola – eu venho do chão escola, eu tenho 20 anos de secretaria – eu não ouvia falar das Oficinas Pedagógicas! Eu só tive conhecimento quando eu cheguei na UNIEB (Professora Orquídea Azul).

A adesão de professores de outras regiões do DF (Brazlândia, Gama, Planaltina, Plano Piloto e Sobradinho) se tornou crescente, então, o Projeto intitulado “Faça você mesmo” das Oficinas Pedagógicas começa a ganhar forma e o professor Rüter decide escrevê-lo e encaminhá-lo para a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF⁹) (Lima, 2016). O projeto foi aceito e, progressivamente, foi implementado nas CREs e no DF como um todo (Figura 1).

Figura 1. Mapa do Distrito Federal



Fonte: Google Imagens, 2021.

Em 1987, o projeto passou a fazer parte do Plano Quadrienal de Educação do DF, tornando-se oficialmente “Oficinas Pedagógicas” e com a definição dos espaços físicos em duas Regionais de Ensino do DF: Ceilândia e Taguatinga. Nesse mesmo ano, foi realizado o curso de formação continuada intitulado, “Faça você mesmo”, em que os idealizadores orientaram os professores quanto ao manuseio de maquinário,

⁹FEDF: Fundação Educacional do Distrito Federal era a nomenclatura atribuída na época à atual Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

a produção de materiais e confecção de jogos a partir das temáticas identificadas pelos próprios professores cursistas. Todo este movimento buscava em sua essência oferecer possibilidades lúdicas intencionais para aprendizagem da criança. Tal perspectiva remete ao pensamento de Vigotski (2008, p. 35), ao estabelecer a relação entre o caráter lúdico do brincar e desenvolvimento infantil:

[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima do seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.

Em 1988, são consolidados espaços definitivos para as Oficinas Pedagógicas em Brazlândia, Plano Piloto e Planaltina. A participação de professores tornou-se tão efetiva que foi realizada a I Mostra de Materiais de Ensino Aprendizagem (MEAs) na Escola Normal de Brasília-DF, trazendo ainda mais visibilidade ao projeto inovador advindo da iniciativa dos próprios trabalhadores em educação, que também auto-organizavam suas ações. Essas ações realizadas pelos professores *oficineiros*, como eram carinhosamente chamados, foi normatizada na FEDF em 1989, no documento *Orientações Pedagógicas n.º 8*. No ano seguinte, em 1990, é criado o COP - Coordenação das Oficinas Pedagógicas vinculado ao NUTEL – Núcleo de Teleducação da FEDF, o setor que seria responsável pela articulação entre as OPs.

De acordo com Silva (2017), ainda no ano de 1990, foi realizada a primeira capacitação com certificação para os professores atuantes nas OPs. Tratava-se de uma formação voltada para orientações quanto ao manuseio e manutenção dos maquinários. Além da realização desse curso, deu-se início a momentos de estudos coletivos entre os professores *oficineiros*, contando com a condução de integrantes do NUTEL, da Universidade de Brasília e também por eles próprios. Esses estudos foram pautados na discussão sobre as atividades lúdicas a serem desenvolvidas, a fundamentação teórico metodológica, como também voltada para manuseio de equipamentos e uso de técnicas de serigrafia, entre outras. Com o tempo, os encontros passaram a ser semanais e em 1993 emerge o Ciclo de Integração das Oficinas Pedagógicas (CIOP), percorrendo as diferentes regionais de ensino do DF. Esse movimento de formação docente, culminou na participação das Oficinas Pedagógicas no evento VI Mostra de MEAs. Nesse mesmo ano, foram criadas mais

duas Oficinas Pedagógicas, uma em Samambaia-DF e outra no Guará-DF. Pouco a pouco, o projeto piloto idealizado em Ceilândia-DF começava a garantir espaços nas diferentes *cidades satélites*¹⁰ do DF.

No ano de 1994, o documento *Orientações Pedagógicas n.8* passou por uma atualização por iniciativa da própria FEDF e, neste mesmo ano, a Coordenação Central das Oficinas Pedagógicas (COP) recebe a primeira coordenadora, a Professora Maria Eunice Fernandes, responsável pela articulação dos trabalhos entre todas as Oficinas. Obviamente que nessas quase quatro décadas, vários professores e professoras estiveram na composição do núcleo COP, professores estes que, na maioria das vezes, foram indicados pelo próprio grupo de formadores e outras vezes indicados pela própria Secretaria. Todavia, ressaltamos que a professora Eunice participou da coordenação das Oficinas Pedagógicas ao longo de vários anos, até se aposentar na SEEDF em 2016. Assim, a equipe do COP foi sendo ampliada na medida em que as Oficinas Pedagógicas foram conquistando ainda mais espaço nas CREs, chegando até o quantitativo de seis coordenadores/articuladores. É fundamental destacar o engajamento desse grupo e a possibilidade de ter entre eles alguém que acompanhou as transformações, discussões e proposições que ocorreram no decorrer de quase três décadas de funcionamento de um mesmo projeto de formação continuada. A reformulação feita nas *Orientações Pedagógicas n.8* manteve praticamente as mesmas normativas e os mesmos princípios previstos em sua primeira edição, sendo acrescida a possibilidade de oferta de cursos certificados pela EAPE. Essa possibilidade representou um avanço nas diretrizes referentes à atuação das Oficinas Pedagógicas, que passa a conceber o trabalho dos professores formadores não apenas como o de orientar na produção de materiais lúdicos como jogos e outros recursos, mas também o de discutir e analisar o conhecimento científico sistematizado, em uma práxis que vislumbra a unidade teoria e prática. A possibilidade de oferta de cursos e do estudo que fundamenta a prática pedagógica traz uma nova configuração para o trabalho imaterial dos professores que ali atuam (Marx, 1980). Nesse mesmo ano, é lançado o curso anual (180h), “Papel Artesanal, fibras vegetais, cartonagem e encadernação”, para os professores *oficineiros* (professores formadores) e em 1996 outro curso anual (180h), “Contando histórias, fazendo

¹⁰Nesta época o termo cidades satélites era atribuído às diferentes localidades do DF, hoje conhecidas como RA – Regiões Administrativas.

bonecos; contando histórias, fazendo livros”, ofertado pela OP de Brazlândia-DF para os professores que desejassem participar (Silva, 2017).

Desde então, vários cursos foram ofertados pelas OPs com grande adesão por parte dos professores atuantes em sala de aula na rede pública do DF, independentemente se eram atuantes na Educação infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos ou até mesmo se faziam parte do Ensino Regular ou do Ensino Especial. Uma turma *heterogênea* de professores cursistas é mais uma característica constante no percurso de existência das Oficinas Pedagógicas. As turmas de professores cursistas contam com a participação de professores de diferentes tempos de experiência profissional, de diferentes anos ou séries e de diferentes formações, desde os formados por Escolas Normais e pedagogos a bacharéis licenciados em diferentes áreas do conhecimento. Assim, essa formação de professores pressupõe a aprendizagem por pares por meio das vivências no *lócus* do trabalho docente, compartilhadas, possibilitando um olhar multifacetado para a temática abordada, para o jogo ou para os recursos sugeridos nos encontros de formação.

Em 1996, destacamos a participação efetiva das OPs no I Congresso de Educação do DF, trazendo maior visibilidade ao trabalho de formação desenvolvido. Em 1999, criou-se mais uma OP, a do Paranoá/Itapoã-DF.

Em 2000, surge o curso “A arte de contar histórias” e, dessa vez, esse é o primeiro ofertado com mesma data de início e término por todas as Oficinas Pedagógicas do DF da época, sendo o primeiro curso estruturante, ou seja, o primeiro curso de formação continuada ministrado ao mesmo tempo em todas as Oficinas Pedagógicas do DF. Quanto a isto, Menegaz (2016) relata que:

a arte de contar histórias começou em Brazlândia-DF em 96, já começou como esse curso envolvendo a literatura, envolvendo os bonecos, os escritores, os ilustradores, as técnicas de contar. E esse trabalho, as pessoas foram gostando muito e a gente foi reeditando o curso [...] anterior a ele, a gente trabalhou o curso do livro artesanal, fez um livro inteiro, produzindo papel, texto, encadernação, serigrafia e esta experiência marcou. Até hoje os professores de Brazlândia continuam construindo livros com os alunos. [...] No ano de 2000, a gente fez a proposta, para a EAPE, de repassar esse curso (A arte de contar histórias) para as 14 Oficinas Pedagógicas. Pra gente trabalhar coletivamente, não cada um dando um curso separado, mas a gente ter um curso que representasse as oficinas.

Nessa fala, evidenciamos uma necessidade interna, dos próprios professores formadores, de buscar o trabalho grupal e articulado, o que fortalece as ações formativas das Oficinas Pedagógicas.

Ainda em 2000, com o curso “A Arte de contar histórias” foi possível a realização de um grande encontro, envolvendo a participação de todos os professores cursistas das diferentes regionais de ensino, juntamente com os professores formadores das OPs, os escritores e os ilustradores das obras trabalhadas no curso. O encontro ocorreu na XX Feira do Livro de Brasília. No ano seguinte, em 2001, três novas OPs foram criadas: uma em São Sebastião-DF, uma no Recanto das Emas-DF e outra em Santa Maria-DF, totalizando 14 em diferentes regiões do DF.

Ressaltamos que, no percurso até aqui, a ludicidade manteve-se como uma “marca” do trabalho docente e de formação de professores, desenhado pelas Oficinas Pedagógicas! Mas, a ludicidade, de fato, constitui-se em um princípio formativo para professores? Ainda que a utilização do termo oficina remeta diretamente a uma perspectiva pragmatista e instrumental do trabalho docente, pautada na racionalidade técnica (Veiga, 2002), ao longo dos anos, emerge a busca por articular a teoria à prática para além da simplificação do sentido dado à prática na formação docente. Mantendo o viés lúdico nas ações formativas sem perder de vista o conhecimento científico que embasa esta prática pedagógica.

De acordo com Huizinga (2010), tanto animais como os seres humanos brincam e aprendem a conviver em sociedade, ou seja, o lúdico é uma condição bioantropológica que contribuiu na relação homem-homem e homem-natureza. Para ele, a “a expressão *Homo ludens* merece um lugar de destaque na nossa nomenclatura” (Huizinga, 2010, p.3) para além do *Homo Faber* e do *Homo Sapiens* tão difundido e aceito na sociedade contemporânea, especialmente no espaço escolar. Nesse sentido, pensar a ludicidade na formação de professores para além de uma abordagem bioantropológica é imprescindível, pois como poderá ensinar ludicamente se não aprendeu ludicamente? São inúmeros os depoimentos que trazem o crivo dado ao lúdico nessa formação de professores, como afirma Campos (1989) ao comentar sobre os primeiros trabalhos desenvolvidos pelas Oficinas Pedagógicas:

o comportamento lúdico é uma característica natural do ser humano na medida em que o homem tem uma tendência em realizar o que lhe proporciona prazer. O desenvolvimento da criança depende do comportamento lúdico. Sua experiência com o mundo se dá com sua relação direta com o observar, o sentir, o tocar, experimentar! E quando essa

experiência é compartilhada com o grupo, surgem a cooperação, o respeito ao outro, o sentimento de estar no mundo.

Percebemos que a formação continuada proposta pelas Oficinas Pedagógicas sempre realçou a busca por um projeto de educação que reconheça a importância do caráter lúdico no ato de ensinar e nos processos de aprender.

Assim sendo, em 15 anos de existência, as Oficinas Pedagógicas passaram a ter um espaço próprio e equipes em cada uma das regiões administrativas do DF. Foi dessa forma que elas se consolidaram como entidade atuante na formação continuada de professores da rede pública de ensino em todo o Distrito Federal, cujo primórdio assenta-se em um movimento atípico do que é percebido no campo educacional. Ou seja, ao invés de políticas públicas suscitarem a formação continuada com características próprias, os professores que estão em atuação nas salas de aula se organizam, debatem, delineiam um projeto e propõem um tipo peculiar de formação continuada, mantendo sua natureza pedagógica e lúdica!

Atrai a atenção, também, que independentemente das mudanças político partidárias ocorridas nesse período, as Oficinas Pedagógicas mantiveram seus princípios pautados na ludicidade, na auto-organização e na proposição de ações formativa, como descreve Muniz (2016):

as mudanças políticas que acontecem na Secretaria normalmente vêm acompanhadas de mudanças nas diretrizes pedagógicas e as Oficinas sempre estiveram muito atentas a essas mudanças, sempre propondo, não apenas atendendo às novas demandas. Como sempre, propondo novas possibilidades, novas maneiras e alternativas que poderiam ajudar o professor a contextualizar melhor as suas aulas, a fazer a interdisciplinaridade.

Pensar na trajetória histórica das Oficinas Pedagógicas é também discutir as forças hegemônicas e contra hegemônicas presentes nas relações institucionais estabelecidas. É perceber aspectos de proletarianização que se impõem na relação entre Estado (FEDF/SEEDF) e professores e professoras (trabalhadores e trabalhadoras) que precisam encontrar “brechas” para manter sua autonomia e possibilidades para planejar e executar a formação continuada por eles mesmos concebida.

No ano de 2012, as OPs passaram a ser regulamentadas pela Portaria nº. 116 de 21/07/2012 (Brasília, 2012) que se manteve praticamente idêntica às Orientações Pedagógicas n.º 8. Em 2015, as OPs passaram a fazer parte do organograma da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, desmembrando-se do Núcleo

de Oficinas Pedagógicas (NOP) e compondo uma gerência da Subsecretaria na EAPE, que passa a ser intitulada Gerência de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional dos Eixos Transversais e das Oficinas Pedagógicas (GETOP). Na organização do trabalho pedagógico das Oficinas, essa mudança nada alterou, mas pela primeira vez em 29 anos o nome das Oficinas Pedagógicas como instituição formadora na SEEDF alcança o *status* de uma gerência. E essa condição representou uma valorização do trabalho docente impetrado a décadas e de seus profissionais, demonstrando que a atuação é de professor formador e não apenas articulador pedagógico, como é percebido no vínculo administrativo na modulação da UNIEB (Unidade de Educação Básica) de cada regional de ensino.

A fim de construir um trabalho coletivo genuíno e do desejo de realizar ações conjuntas entre as 14 oficinas, traz-se à tona uma nova organização também por iniciativa dos próprios formadores, que é a chamada “Formação de Formadores”, a qual começou a se consolidar em 2015 e perdura até hoje. Encontra-se no Capítulo IV da Portaria n. 388 de 29/11/2018 (Brasília, 2018), redigida e discutida em parceria com os mesmos. Nisso, os formadores estudam, idealizam os cursos que serão ofertados, planejam coletivamente as aulas que serão ministradas, identificam os textos que trarão a base teórica do curso, para em uma ação conjunta executar a formação em seus 14 polos no DF. Essa perspectiva, de alguma forma, está presente desde os primórdios das oficinas em que percebemos a participação ativa e a capacidade de decidir e escolher o como, o quê, quando e porque fazer a formação continuada, tanto dos professores *oficineiros* de outrora como dos professores formadores de agora. Essa postura indica a relevância da autonomia em todas as etapas dessa formação e demonstra que a promoção do trabalho coletivo é uma condição necessária para a definição de um currículo para a formação.

Nos anos de 2016 e 2017, os professores formadores das OPs tiveram a iniciativa de analisar e propor reformulações para a Portaria n.º 116/2012 (Brasília, 2012), por identificarem incoerências e dificuldades que enfrentavam como trabalhadores em relação a duas hierarquias distintas: a administrativa (vínculo com a regional de ensino) e a pedagógica (vínculo com EAPE). Por vezes, esse duplo vínculo trouxe entraves na organização do trabalho docente, especialmente no que se refere ao papel do professor formador, no seu direito à coordenação pedagógica no dia de quarta-feira e nas especificidades da atuação como formador em relação a tempos e espaços para estudo, diálogo entre pares, produção de materiais e formação

continuada externas à SEEDF, em eventos e universidades. Essas reuniões foram iniciadas com o Conselho de Oficinas em datas previamente agendadas e, posteriormente, repassadas a todo o grupo nas quartas-feiras. Este movimento resultou em alterações expressivas na nova portaria, n.º 388 de 29/11/2018 (Brasília, 2018), ainda em vigor, das quais destacamos:

- O reconhecimento de que o professores ou professora que está lotado(a) nos CVLOPs atua na formação docente e, portanto, é professor(a) formador(a) (Art, 8º, Parágrafo 2º);
- A institucionalização de processo seletivo interno para compor o quadro de professores formadores dos CVLOPs (Art.9º, Inciso II);
- A formalização de cursos de formação de formadores, até então realizados de maneira informal pelos próprios professores formadores e sem a certificação do EAPE (Art. 9º, Inciso IV) e a autonomia e auto gestão de planejar e promover esses cursos de formação de formadores (Art.13, Inciso XI);
- A possibilidade de atuar no diurno e/ou noturno com formação continuada na CRE (Art.12, Parágrafo 1º).

Assim, essa Portaria representou, em caráter oficial, a primeira oportunidade de participação direta dos professores formadores nas diretrizes e na condução do trabalho formativo que desenvolvem.

Em 2020, período pandêmico, as Oficinas e o mundo inteiro foram surpreendidos com a pandemia. No DF as escolas fecharam e, por meses, as escolas públicas deixaram de funcionar no sentido de manter o distanciamento e preservar a vida e a saúde de profissionais e estudantes. O ensino remoto na SEEDF foi instituído e, mais um desafio é posto para a educação e também para a formação docente. Nas reuniões *online*, os professores formadores do CVLOP começaram a discutir e questionar: seria possível manter a ludicidade na formação continuada de professores em uma perspectiva de ensino remoto? Mais uma vez, as Oficinas Pedagógicas se reinventaram e trouxeram em julho/2020, assim que a SEEDF deu início ao ensino em plataforma *online* na rede pública, o projeto de formação continuada intitulado “Trilhas Lúdicas para aulas remotas”, cujo *slogan* para a chamada à participação dos professores para estes encontros virtuais de diferentes temáticas foi:

Porque aqui todo dia é dia de era uma vez... Era uma vez uma professora que virava bruxa, que virava fada. Era uma vez um professor que fazia jogos, que fazia rimas. Era uma vez um enorme grupo de educadores que precisou

se reinventar e se reinventou porque não teve medo de, virtualmente, dar as mãos (Oficinas Pedagógicas, 2020).

A proposta de formação continuada de professores *online* passou a acontecer, simultaneamente, em todas as regiões administrativas do DF e em várias salas na plataforma *Meet*, com o agendamento prévio por escolas no dia da coordenação coletiva. Essa ação possibilitou encontros formativos que congregaram escolas de diferentes regionais de ensino e contava-se com a participação efetiva de muitas escolas e professores no horário de coordenação coletiva, em ambiente *online*.

Lamentavelmente, a pandemia continuou em 2021 e as aulas nas escolas públicas mantiveram-se com o ensino remoto, mas, e as Oficinas Pedagógicas? Elas continuaram propondo a perspectiva de ludicidade na formação de professores, perseveraram no Grupo de Estudos semanal entre os professores formadores com a formação continuada *online*, no trabalho pedagógico coletivamente planejado, e com a proposição do projeto “Oficinas Pedagógicas Lúdicas” para o 1º e o 2º semestres de 2021. Em 2022, as Oficinas Pedagógicas retomaram os cursos presenciais e ofertaram tanto no primeiro semestre como no segundo semestre de 2022 o mesmo curso de formação continuada nos 14 CVLOPs: “Arte a mil na Educação Infantil”.

1.2.1 CVLOPs e Legislação: Caminhos para a Formação Continuada de Professores

De 1989 a 2021, podemos perceber a relevância histórica de um projeto educacional que nasce do interesse e das aspirações dos próprios professores a partir da análise sobre a sua própria atuação profissional e de sua perspectiva de qualidade de educação. Contudo, é fundamental destacar aspectos legais dos documentos que regeram e ainda regem as ações formativas dos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas.

Por 23 anos, o trabalho de formação de professores foi conduzido pelas diretrizes do documento *Orientações Pedagógicas nº. 8* (Brasília, 1989; 1994), isto é, até o ano de 2012. E, em vários trechos do documento, percebemos a grande ênfase na produção de materiais pedagógicos e na instrumentalização do professor atuante em sala de aula, claramente definidos nos objetivos:

Objetivo Geral: Contribuir para a melhoria qualitativa do ensino propiciando aos professores das diferentes modalidades e graus de ensino, a oportunidade de pesquisar, selecionar, confeccionar, utilizar e avaliar materiais de ensino aprendizagem como apoio ao seu trabalho docente.

Objetivos específicos:

- Apoiar técnica e pedagogicamente o professor na pesquisa, seleção, confecção, utilização e avaliação de materiais de ensino aprendizagem – MEAs;
- Appreciar e deliberar sobre a produção de MEAs;
- Promover o aprimoramento da prática docente através de cursos, projetos, seminários, intercâmbio entre as DREs, estabelecimentos de ensino e afins;
- Apoiar as atividades educativos-culturais das DREs, de acordo com a disponibilidade de cada oficina (Brasília, 1994, p.8).

De fato, há o destaque para a confecção de materiais didáticos e para a dimensão técnica do trabalho docente, o que não elimina o trabalho intelectual e o trabalho imaterial inerente a sua atuação. Gramsci (1979, p.7) afirma em seus escritos que “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora”. Com isso observamos que, mesmo em um contexto histórico em que o tecnicismo de Dewey (1979) e os ideais da Escola Nova são notórios, a possibilidade de realizar o trabalho material não elimina por si só a intencionalidade criadora do professor, ao contrário, pressupõe trazer ao mundo objetivo a dialética do pensamento, a reelaboração de ideias e a capacidade criativa humana que tem sua origem no trabalho, conforme afirma Engels (2013).

É perceptível que nas décadas de 1980 e 1990 a busca pela qualificação dos docentes estava pautada nas suas metodologias de ensino e, principalmente, nas técnicas, nos recursos didáticos e na forma como eram utilizados em sala de aula. Este movimento de ideias com uma base epistemológica hegemonicamente tecnicista, influenciou todos os campos e espaços dos processos educativos e, de igual modo, a educação pública do DF e a concepção de formação docente que as Oficinas Pedagógicas almejavam. A relação teoria e prática nesse contexto, ainda, perpassa pelo “praticismo do saber fazer”, embora já se busque, ainda que timidamente “o porquê fazer” (Roldão, 2007) e fazer ludicamente.

O documento Orientações Pedagógicas nº. 8, tanto na versão 1989 como 1994, apresenta 11 competências/Atividades (termo indicado no próprio documento) elencadas, sendo que 09 dizem respeito à análise, seleção, pesquisa, produção de Materiais de Ensino e Aprendizagem (MEAs), além de orientação técnico-pedagógica

e apoio aos professores quanto ao uso ou ao desenvolvimento de projetos de criação de materiais:

- Realização de estudos e pesquisas sobre materiais de ensino-aprendizagem, visando a validação dos mesmos e a sua adequada utilização.
- Orientação técnico-pedagógica aos professores quanto a confecção e utilização de MEAs.
- Apoio aos professores na realização de seus projetos relativos a MEAs, de acordo com os recursos disponíveis na oficina.
- Análise e seleção dos MEAs a serem confeccionados.
- Acompanhamento e avaliação da utilização dos MEAs produzidos nas Oficinas Pedagógicas e dos adquiridos pela FEDF.
- Realização de seminários, encontros, projetos, exposições e outras atividades de divulgação, visando a difusão do Sistema de MEAs junto à comunidade escolar.
- Articulação junto aos órgãos e instituições afins para planejamento e execução de projetos pertinentes ao Sistema de MEAs.
- Articulação junto à Divisão de Recursos Humanos para realização de seminários e cursos específicos sobre MEAs.
- Levantamento de materiais permanentes e de consumo necessários à manutenção das Oficinas Pedagógicas.
- Organização de acervo de MEAs.
- Apoio às DREs na divulgação de eventos educativo-culturais (Brasília, 1994, p.9).

É preciso destacar o viés tecnicista da proposta aliado também ao tempo histórico em que foi gestada e escrita, ou seja, ao definir *competências*, a Orientação Pedagógica indica a expectativa de uma performance do professor formador, sua produtividade e seu desempenho na realização do seu trabalho. Nesse sentido, é preciso rever aspectos que atrelam o trabalho docente a mecanismo de controle, de organização do modo de ensinar e do preparo de professores trabalhadores organizados a serviço de interesses estritos do Estado (Vicentini; Lugli, 2009).

Destacamos ainda a competência voltada para a formação continuada pautada na produção de materiais, na estrita prática instrumental e no fazer/ confeccionar, a saber: “articulação junto à divisão de recursos humanos para a realização de

seminários e cursos específicos sobre MEAs” (Brasília, 1994, p.9). Sendo assim, o trabalho do professor atuante em sala de aula e o trabalho do professor formador estão pautados em formas de ensinar pela prática, mediadas pelo pensar sobre materiais didáticos mais adequados. Essa lógica assenta-se na epistemologia da prática em uma construção histórico-social que sobrepõe a prática à teoria e conduz o professor apenas ao pensamento reflexivo sobre o que faz atrelada à teoria da ação (Shön, 2000).

Ainda de acordo com as Orientações Pedagógicas nº.8 (Brasília, 1989; 1994), a composição das oficinas pedagógicas deveria atuar em quatro frentes: 1. Coordenação pedagógica com ações formativas através de seminários, cursos entre outras; 2. Serviço de serigrafia; 3. Serviço de diagramação visual e 4. Marcenaria. Para isso, contaria com uma equipe com quatro professores capacitados, sendo um para cada área de atuação e mais um quinto professor que faz a articulação da oficina com a regional de ensino e a divulgação das ações formativas da Oficina Pedagógica nas escolas de sua região (Brasília, 1994). Nesse documento, a escolha dos professores que atuaram nas OPs levava em consideração: o perfil desse professor e professora, bem como as capacidades técnicas e potencial lúdico, atestados na avaliação dos membros da equipe das Oficinas Pedagógicas.

É salutar destacar a institucionalização do “Conselho de Oficinas” como um grupo que representa todas as oficinas. A institucionalização desse conselho representa um aspecto positivo na história das OPs, pois trata-se de um tipo de colegiado envolvendo um representante de cada oficina, um do Setor de Materiais de Ensino e Aprendizagem (MEAs) e outro do setor Centro de Recursos Tecnológicos (CRTs), com reuniões mensais para discutir ações, identificar “disfunções”, selecionar projetos a serem efetivados, analisar materiais e delinear as ações a serem desenvolvidas em cada uma das regionais de ensino, a fim de “manter a unidade de ação das oficinas, objetivando a integração das mesmas” (Brasília, 1994, p.14). A perspectiva de analisar coletiva e periodicamente o trabalho que é desenvolvido pode promover a análise crítica das relações do professor com a realidade vivida em diferentes espaços, que são *as partes de uma totalidade* (Kosik, 1976) a qual é a educação pública do DF.

Com o advento da Portaria nº. 116 de 31/07/2012 (Brasília, 2012), mantém-se a perspectiva de produção e idealização de recursos lúdicos e vários destaques relevantes. No Art. 1º, as Oficinas Pedagógicas são concebidas como espaço

destinado à formação continuada dos profissionais da educação. O Art. 3º mantém os vínculos tanto com a regional de ensino quanto com a EAPE, além de definir o número mínimo de 03 professores sem descrever mais a necessidade de qualificação em relação ao manuseio de maquinário e serviços de serigrafia.

No Art. 8º da citada Portaria, uma das atribuições dada aos professores em exercício nas OPs é: “XII Operar todo o maquinário e equipamentos necessários à produção de material pedagógico utilizado nos atendimentos, oficinas e cursos, disponibilizando-se a receber a formação necessária e suficiente promovida pelo Núcleo das Oficinas Pedagógicas” (Brasília, 2012, p.3). Contraditoriamente, várias oficinas, dentre elas a pioneira em Ceilândia-DF, começaram a perder os espaços equipados e progressivamente os profissionais capacitados para o manuseio foram se aposentando. Esse fato confirma-se na fala da professora Elza Muniz, Subsecretária da Educação Básica na época, ao referir-se às salas com os maquinários que foram desativadas: *“em cada regional, alguns desses espaços foram sendo tomados e ocupados e as oficinas foram sendo relegadas a espaços menores, mais pobres. Uma coisa contraditória! No momento em que as oficinas vão crescendo em termos de aprimoramento teórico-prático, ela foi perdendo, em determinado momento destes 30 anos, um pouco do apoio institucional”* (Muniz, 2016). De modo geral, esta portaria (Portaria n. 116 de 31/07/2012) manteve o conteúdo das Orientações Pedagógicas, inclusive em relação à seleção de novos professores para as oficinas e para o Conselho de Oficinas.

Em 2017, a Portaria n.º 503 de 14 de novembro (Brasília, 2017) estabelece a organização administrativa e pedagógica do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e passa a disciplinar sobre a formação continuada no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (Art. 2º). Dessa maneira, no Capítulo II que trata da Oferta de Formação Continuada, no seu Art. 17, ao referir-se às atribuições do professor formador do EAPE, três incisos fazem menção às Oficinas Pedagógicas:

VII - planejar e realizar a formação do professor atuante nas oficinas pedagógicas das CREs e em outras formações específicas, quando for o caso;

VIII - propor, articular, acompanhar e avaliar a formação continuada a ser desenvolvida pelo professor das oficinas pedagógicas das CREs e de outras formações específicas, quando for o caso;

IX - planejar, orientar, acompanhar e avaliar, em parceria com as CREs, a formação continuada desenvolvida em rede pelas oficinas pedagógicas nas UEs, nas UEEs, nas ENEs, nas próprias CREs e no setor central da SEEDF (Brasília, 2017, p.4-5).

O advento dessa regulamentação, intensificou ainda mais os debates entre os professores formadores em exercício nas Oficinas Pedagógicas, uma vez que, institucionalmente, a autonomia para conceber e planejar a formação continuada a ser ofertada estaria na coordenação de profissionais que desconhecem os fundamentos e o projeto de formação continuada construído coletivamente por eles.

Além disso, como EAPE deixa de ser uma *Subsecretaria* e passaria a ser um *Centro de Aperfeiçoamento*, o nome/termo Oficinas Pedagógicas, lamentavelmente, é retirado do organograma da SEEDF e isso traz preocupações sobre os desdobramentos futuros em relação ao vínculo administrativo e pedagógico das OPs. Assim, torna-se urgente tomar a iniciativa de propor uma nova portaria que regulamente as Oficinas Pedagógicas. Os debates e discussões tanto no Conselho das Oficinas como no coletivo dos formadores se intensificou. O diretor do EAPE e outras chefias participaram dessas reuniões e finalmente foi publicada a Portaria nº. 388 de 29/11/2018 (Brasília, 2018).

Em meio a tensões e contradições, o movimento coletivo dos professores formadores das Oficinas Pedagógicas materializou-se em um amparo legal mais afinado com suas ações formativas, oficializando práticas já consolidadas pelo grupo. Além de versar alterações que foram verdadeiras conquistas e suprimir outras que ainda serão alvo de proposições futuras. A continuidade da auto-organização, a perspectiva lúdica no ensinar e no aprender, as reuniões do Conselho de Oficinas e a garantia de espaços nas 14 regionais são os principais destaques preservados.

Além disso, a Portaria nº. 388 (Brasília, 2018), logo em seu enunciado aponta a nomenclatura sugerida pelo próprio grupo, passando a ser: Centro de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas. No Art. 3º a definição de “2 (dois) professores-formadores, acrescido de mais 1 (um) professor-formador a cada 25 unidades escolares”, expressa uma reivindicação que atende as especificidades de cada regional de ensino, ampliando o atendimento aquelas regionais maiores em quantitativo de escolas.

Quanto aos objetivos dos CVLOPs, as alterações são significativas, ampliando o alcance da formação continuada também para professores, professoras, monitores e monitoras das CEPs e rede conveniada:

Art. 7º As Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas) têm por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, mediante:

I. oferta de formação continuada, em articulação com o EAPE e com a SUBEB, por meio de cursos, congressos, conferências, seminários, simpósios, mesas-redondas, colóquios, fóruns, palestras, oficinas temáticas, projetos e outras ações similares de formação;

II. promoção da pesquisa, da inovação, da utilização e da elaboração e confecção de materiais pedagógicos, visando à contextualização, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade dos conteúdos;

III. redimensionamento da prática pedagógica e do desenvolvimento da percepção e da criatividade do educador, na condição de mediador e transformador do trabalho pedagógico;

IV. fundamentação teórico-metodológica do papel da ludicidade na construção do conhecimento e das aprendizagens;

V. planejamento, elaboração, realização, docência e avaliação, com base no levantamento de demandas e prioridades de formação continuada da SEEDF, realizado pelo EAPE;

VI. implementação de metodologias lúdicas, criativas e de materiais pedagógicos que favoreçam a construção do conhecimento e das aprendizagens.

VII. atendimento prioritário aos profissionais da educação das unidades escolares, dos Centros de Educação de Primeira Infância (CEPIs) e das instituições conveniadas de suas respectivas Coordenações Regionais de Ensino (CREs) (Brasília, 2018, p.1-2).

O Art. 8º (Brasília, 2018, p.2) descreve, com detalhamento, a institucionalização do processo seletivo para ingresso e exercício nos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas e a possibilidade de remanejamento a pedido:

Art. 8º O EAPE e a SUGEP realizarão, por meio de edital específico, processo seletivo simplificado para composição de cadastro reserva do quadro de professor-formador das Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas).

§ 1º A movimentação do servidor selecionado e chamado para atuar nas Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas) será efetivada na condição de remanejamento a pedido, respeitando-se o disposto na Portaria nº 204, de 31 de julho de 2018.

§ 2º O professor-formador que desejar permanecer em exercício nas Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas) para as quais foi selecionado, ao final do período de vigência do edital, ainda que haja demanda de formação continuada em sua área de atuação, deverá submeter-se a novo processo seletivo simplificado.

No Art. 12, parágrafo 2º, fica explícito que “a reunião de planejamento integrado/articulado e a formação de professor-formador ocorrerá às quartas feiras, cada uma em um turno” (Brasília, 2018).

As atribuições para EAPE, SUBEB e Coordenações Regionais de Ensino são descritas em detalhes nos capítulos IV, V e VI, respectivamente. O Capítulo VII apresenta as atribuições dos professores-formadores, considerando as dimensões técnicas, estéticas, intelectual e teórico-prática da sua atuação como formador.

Ressaltamos que dentre todas as conquistas que esta portaria representa para os professores em exercício no Centro de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas, há um destaque no que diz respeito à valorização profissional e ao reconhecimento de seu trabalho como professor-formador, ao abandonar o termo coordenador intermediário e atribuir o termo professor formador.

Além disso, o amparo legal para participar de eventos diversos como seminários, simpósios, colóquios entre outros, disposto no Art. 16 Inciso X, representa uma conquista importante, tendo em vista que é preciso discutir e conhecer as condições objetivas, as bases epistemológicas, os modelos teóricos e práticos, bem como a intencionalidade política em que os cursos de formação de professores estão fundamentados. Estar em um movimento contínuo de formação é a possibilidade de compartilhar experiências formativas e, ao mesmo tempo, cooperar para que a formação continuada de professores seja intencionalmente direcionada para a transformação da realidade.

Assim, podemos afirmar que o papel das Oficinas Pedagógicas (CVLOPs) nos processos formativos vivenciados por centenas de professores no decorrer de 37 anos de atuação, com formação continuada de professores, é significativo e traz um marco histórico na educação pública do Distrito Federal.

1.3 O Método e suas Categorias

O percurso metodológico escolhido para essa investigação foi o Materialismo Histórico Dialético (MHD), cuja lente teórica busca desvelar a realidade concreta. A proposição dessa perspectiva de investigação contribui para o entendimento do real, descortinando o mundo na sua imediatez, concebendo a realidade concreta como

caótica e fenomênica e, portanto, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*¹¹ que carece de uma apreensão crítica com base numa interpretação dialética do mundo! O método que escolhemos promove a construção do pensamento científico em que “o método científico é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos” (Kosik, 1976, p. 54).

A opção por esse método se dá, portanto, por entendermos que “o materialismo histórico dialético é lógico porque desvenda o movimento do pensamento e é histórico porque é o próprio reflexo da história, ou seja, o movimento do desenvolvimento do fenômeno na realidade objetiva” (D’Agostini, 2009, p.153). Dessa forma, torna-se possível *captar* as especificidades do nosso objeto de estudo, a formação continuada com ludicidade proposta pelos CVLOPs da SEEDF, suas múltiplas determinações e sua forma de existência objetiva, sem desprezar a interpretação também das subjetividades dos sujeitos envolvidos.

Tal escolha advém do entendimento de que as especificidades do trabalho docente realizado pelos 14 CVLOPs da SEEDF, distribuídos nas 14 Coordenações Regionais de Ensino do DF (Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá/Itapoã, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga) pressupõem uma análise da construção histórica da formação docente no âmbito das Oficinas Pedagógicas, das características e da estrutura do trabalho de formação continuada desenvolvido ao longo de quase quatro décadas, das contradições presentes no trabalho do professor formador e também dos professores em formação, bem como as possibilidades de transformação do indivíduo e do contexto social. Partimos da compreensão de que os CVLOPs constituem a realidade concreta em movimento e precisa ser desvelada em uma análise crítica, histórica e dialética. Logo, concebemos que a formação continuada com ludicidade nos CVLOPs, nosso objeto de estudo, assim como “cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e que revela

¹¹Para Kosik (1976, p.11), o mundo da *pseudoconcreticidade* se constitui em um “mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens”.

o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado” (Kosik, 1976, p. 31).

Assim, buscamos nessa investigação um percurso dialético para compreender a realidade para além da *pseudoconcreticidade*, isto é, na busca por elementos que constituem as mudanças tanto qualitativas como quantitativas nas ações formativas dos CVLOPs. Trata-se de distinguir o fenômeno pesquisado da sua essência, tendo em vista que “o fenômeno indica a essência, e ao mesmo tempo, a esconde” (Kosik, 1976, p. 15). Nesse sentido, o Método adotado oportuniza entender o tempo presente, sem perder de vista o tempo passado, em um esforço analítico que se concentra em desvelar a realidade histórica a partir das relações materiais, ao reconhecer os CVLOPs como um centro de formação continuada singular e ao mesmo como parte de um todo.

O Materialismo Histórico Dialético realiza, portanto, um movimento em que é possível refletir criticamente sobre o mundo em sua imediatez e compreender a relação entre a totalidade e o específico, a objetividade, a subjetividade e as suas relações conflitantes, pois “diferente das concepções do senso comum, ou das visões idealista ou empiricistas, a ciência ou o fazer científico dentro da concepção materialista histórica busca distinguir o fenômeno de sua essência” (Frigotto, 2017, p. 223). Para isto, a explicação da realidade perpassa pela constituição do *dever*, em que o ponto de partida é a própria prática social, a seguir a separação entre o que é secundário e o que é essencial ao se compreender como o fenômeno se constitui e quais as suas (inter)dependências. Depois elencamos a síntese com as múltiplas determinações que o constitui e, por fim, voltamos à prática social de forma reelaborada. Trata-se de um movimento de análise dialética em que

a pesquisa, nessa concepção metodológica, realiza-se por várias abstrações, na associação e na dissociação dos elementos constitutivos dos fenômenos, avançando na clarificação dos aspectos particulares e de suas formas de articulação ao todo. Nesse movimento deve-se voltar novamente o concreto-pensado para o concreto-dado, uma vez que os dois devem estar em íntima relação (Curado Silva, 2008, p. 22).

Nessa perspectiva, os pressupostos desse método coadunam com o nosso intuito de, a partir de uma série de abstrações, conseguir explicar e entender o concreto de forma enriquecida, considerando que

a investigação tem que se apoderar da matéria em seus pormenores, que analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e perquirir a conexão

íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real (Marx, 1980, p. 25).

Conforme nossa ótica, o Materialismo Histórico Dialético possibilita a apreensão crítica da realidade e a interpretação dialética da sociedade, especialmente da educação. A proposição da lente teórica do Método em Marx prevê alcançar nosso objetivo geral: analisar as perspectivas, as concepções e a base epistemológica do processo de formação continuada ofertado pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Com vistas a desviar a atenção do imediatismo e compreendendo que os CVLOPs fazem parte de uma totalidade, buscamos no método as condições mais pertinentes para obter a lógica do nosso objeto de estudo, sua natureza e movimento, suas rupturas e permanências e, finalmente, suas características constitutivas para, de fato, “considerar a realidade como ela se apresenta, e, através de abstrações, procurar entender as categorias que determinada realidade possui” (Menezes, 2022, p. 140). Para isso, contamos com as próprias categorias do método, Materialismo Histórico Dialético, para iniciarmos nosso processo investigativo, pois

“a atitude metodológica e epistemológica adequadas para a construção do processo de conhecimento é, pois, aquela que trabalha com as categorias da historicidade, totalidade, contradição e mediação compreendidas no sentido atribuído por Marx” (Noronha, 2010, p. 15).

Entendemos que, a fim de alcançar a *essência* do processo de formação continuada nos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas da SEEDF, tais categorias supracitadas elucidam a compreensão do movimento dialético de avanços e retrocessos nas ações de formação, bem como na identificação de concepções que permeiam a organização do trabalho docente dos professores formadores, extraíndo de cada dado os seus pormenores. Nesse ínterim, constituímos a historicidade, totalidade, contradição e mediação como as quatro categorias iniciais que adotamos para a compreensão do real, além de outras categorias que também emergiram do objeto. Destacamos que a categoria é o fundamento para teorizarmos e caracterizarmos o fenômeno social, pois “as categorias expressam a forma de ser, determinações de existência de um objeto” (Menezes, 2022, p. 251).

A categoria *historicidade* é central para a nossa investigação por possibilitar a descrição de um conjunto de determinações construídas no movimento constante da história das Oficinas Pedagógicas, desde a sua gênese ao momento atual, pois “o

comportamento do homem moderno cultural não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico” (Vigotski, 2001, p. 95). Essa categoria, articulada às outras três, contribui para o alcance do nosso objetivo específico: identificar as bases epistemológicas para a formação continuada presentes no contexto histórico de formação nos CVLOPs da SEEDF. Preliminarmente, descrevemos essa trajetória histórica e como os documentos legais que norteiam a formação nos CVLOPs e os professores formadores percebem a história por meio de depoimentos gravados e divulgados pela própria Secretaria de Estado de Educação do DF, ao longo dos anos. Todavia, buscamos escrever a história numa perspectiva crítica sem perder de vista a análise dialética na história vivida e em continuidade no tempo presente.

Com a categoria *totalidade*, também histórica, entendemos que os CVLOPs constituem-se em um centro de formação continuada com ludicidade situado, pois “sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta, o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si” (Kosik, 1976, p. 35). Nesse sentido, a categoria totalidade em movimento com as categorias historicidade, contradição e mediação, buscamos alcançar os objetivos específicos: realizar o estado do conhecimento, mapeando os trabalhos produzidos sobre a formação continuada com ludicidade no período de 2011 a 2021, em Periódicos Qualis A1, A2, A3, A4, B1 e B2, Google Acadêmico, em teses e dissertações nos Banco de Dados da CAPES e do IBICT e ainda nas reuniões anuais da ANPEd; e identificar os princípios norteadores para a formação continuada com ludicidade, especialmente a ofertada pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas.

A partir da categoria *contradição*, numa perspectiva dialética de compreensão de mundo por meio da historicidade, totalidade e mediação, buscamos descortinar as contradições entre as formas de organização dos CVLOPs, a dinâmica da formação continuada lúdica e a interação entre aspectos opostos em movimento. Partimos dos objetivos específicos: categorizar as concepções de ludicidade na formação continuada presentes no processo histórico de constituição dos CVLOPs; e compreender as influências da formação continuada com ludicidade na efetivação (ou não) da práxis educativa no âmbito da escola, por entender que “a contradição é uma forma universal do ser” (Triviños, 1987, p. 71).

No caminho metodológico que adotamos, a categoria *mediação* perpassa todos os objetivos delineados para a realização desse trabalho, pois na interlocução entre

sujeito e objeto na pesquisa há uma dinâmica própria e específica da formação continuada com ludicidade dos CVLOPs. Na lógica de um todo em movimento, nosso objeto de estudo articula-se também à complexidade de relações estabelecidas numa sociedade de classes associada ao modo de produção capitalista. Sendo assim, alcançar a essência do objeto é compreender a necessidade de *mediaticidade* sobre as determinações constitutivas apontadas pelo cotidiano dos CVLOPs e de tudo que articula e medeia em sua totalidade, suas contradições, sua história e sua forma de conceber a formação continuada de professores e professora, com ludicidade.

Diante do exposto, a premissa de tese é: A ludicidade é um princípio central para formação continuada de professores e professoras, fundamentada na unidade realização-vivência-trabalho e pode se constituir numa práxis cotidiana do professor, da professora e da escola.

1.3.1 Sobre *lócus* e participantes da pesquisa

Os Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas constituem-se em um setor que compõe a SEEDF e está vinculado pedagogicamente à Gerência de Pesquisa, Avaliação e Formação Continuada para Gestão, Carreira Assistência, Orientação Educacional e Eixos Transversais (GOET) da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação na EAPE e administrativamente à Coordenação Regional de Ensino específica no setor intitulado Unidade de Educação Básica (UNIEB). Por essa razão, as coordenações coletivas ocorrem às quartas feiras, matutino e vespertino no Núcleo das Oficinas Pedagógicas/EAPE e a realização da formação continuada com os docentes cursistas nos espaços físicos concedidos pela UNIEB (pode ser na sede da Regional de Ensino, como também em escolas da referida regional).

Assim, os CVLOPs possuem uma organização espacial distribuída nas 14 (catorze) Coordenações Regionais de Ensino (CREs) do DF, sendo nomeado um Centro para cada CRE: Centro de Vivência Lúdica - Oficina Pedagógica de Brazlândia, Centro de Vivências Lúdicas – Oficina Pedagógica de Ceilândia, e assim por diante.

Todos os professores atuantes nos CVLOPs são professores concursados da SEEDF com carga horária de 40 horas, exclusiva para atuação nos CVLOPs, com lotação administrativa na UNIEB da sua respectiva CRE.

Atualmente, as Coordenações Regionais de Ensino do DF (onde cada CVLOP se situa) estão organizadas da seguinte forma:

- CRE Brazlândia: atende à Região Administrativa – RA IV – Brazlândia;
- CRE Ceilândia: RA XIX – Ceilândia e RA XXXII – Sol Nascente/Pôr do Sol;
- CRE Gama: RA II – Gama;
- CRE Guará: RA X – Guará, RA XXV – SCIA e RA XXIX – S.I.A;
- CRE Núcleo Bandeirante: RA VIII – Núcleo Bandeirante, RA XVII – Riacho Fundo, RA XIX – Candangolândia, RA XXI – Riacho Fundo II e RA XXIV – Park Way;
- CRE Paranoá: RA VII – Paranoá e RA XXVIII – Itapoã;
- CRE Planaltina: RA VI – Planaltina e RA XXXIV – Arapoanga;
- CRE Plano Piloto: RA I – Brasília, RA XI – Cruzeiro, RA XVI – Lago Sul, RA XVIII – Lago Norte, RA XXII – Sudoeste / Octogonal, RA XXIII – Varjão e RA XXVII – Jardim Botânico;
- CRE Recanto das Emas: RA XV – Recanto Das Emas e RA XXXV – Água Quente;
- CRE Samambaia: RA XII – Samambaia;
- CRE Santa Maria: RA XIII – Santa Maria;
- CRE São Sebastião: RA XIV – São Sebastião;
- CRE Sobradinho: RA V – Sobradinho, RA XXVI – Sobradinho II e RA XXXI – Fercal;
- CRE Taguatinga: RA III – Taguatinga, RA XX – Águas Claras, RA XXX – Vicente Pires e RA XXXIII – Arniqueira.

Os professores que atuam nos CVLOPs são professores que, em sua maioria, já passaram por alguma formação dos CVLOPs como professor cursista e foi convidado a compor a equipe da Oficina Pedagógica de sua regional de origem (ou não), sendo indicado e apresentado ao coordenador da UNIEB que normalmente confirma a indicação.

A parte empírica dessa investigação teve como participantes: 30 professores formadores atuantes nos 14 CVLOPs, 05 professores em formação de cada um desses 14 CVLOPs (70 professores em formação) no ano de 2023 e 08 professores

gestores dos CVLOPs em atuação à frente do COP/GOET/EAPE e das UNIEBs, conforme apresentado na Tabela 1:

Tabela 1. Quantitativo de sujeitos participantes da pesquisa

Centros de Vivências Lúdicas – Oficina Pedagógica	Quantidade de professores formadores (em média)	Quantidade de professores em formação	Total de sujeitos envolvidos na pesquisa
1 Brazlândia	2	5	7
2 Ceilândia	1	5	6
3 Gama	2	5	7
4 Guará	2	5	7
5 Núcleo Bandeirante	2	5	7
6 Paranoá	3	5	8
7 Planaltina	3	5	8
8 Plano Piloto	1	5	6
9 Recanto das Emas	1	5	6
10 Samambaia	1	5	6
11 Santa Maria	2	5	7
12 Sobradinho	4	5	9
13 São Sebastião	3	5	8
14 Taguatinga	2	5	7
COP/GOET/EAPE (articuladores)	-	-	1
UNIEBs	-	-	7
Total	30	70	107

Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Nessa tabela temos, de forma objetiva, o quantitativo de profissionais relacionados diretamente às ações de formação desenvolvidas pelo Centro de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa que abrangeu todo o Distrito Federal, alcançando várias escolas e salas de aula, totalizando 107 professores envolvidos na formação continuada com ludicidade, quer seja como professores formadores, professores em formação ou professores gestores à frente dos CVLOPs no COP/GOET/EAPE (responsáveis pela estrutura de coordenação pedagógica com os professores formadores) e UNIEBs (gestão administrativa dos professores formadores).

1.3.2 Etapas, Instrumentos e Técnicas de Pesquisa

A pesquisa se propôs, portanto, a realizar uma complexa análise da formação continuada com ludicidade dos CVLOPs e das mediações que envolvem a articulação entre o(a) professor(a) formador(a) e seus pares, como também entre

ele(ela) e os(as) professores(as) em formação e com as instâncias que regem legalmente as ações dos CVLOPs que são: as 14 CREs, especificamente no espaço das Unidades de Educação Básica (UNIEBs) e o EAPE. Assim, coerentemente com a proposta metodológica e para viabilizar a análise dialética a qual nos propomos a fazer e por buscar identificar as determinações do objeto, definimos seis etapas para a pesquisa.

Em consonância ao objetivo principal da nossa pesquisa, que é analisar as perspectivas, as concepções e a base epistemológica do processo de formação continuada ofertado pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas (CVLOPs) da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a investigação foi organizada em seis etapas metodológicas distintas (Figura 2): i) a elaboração do estado do conhecimento, nossa revisão bibliográfica; ii) análise documental; iii) a proposição de questionários para os professores formadores; iv) a proposição de questionários para os professores em formação; v) a realização de entrevistas com professores gestores dos CVLOPs (01 do COP/GOET/EAPE e 07 das UNIEBs) e 01 professor formador de cada um dos 14 CVLOPs; e vi) a análise dos questionários e das entrevistas.

Figura 2. Etapas da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela Autora, 2022.

A primeira etapa contamos com a realização de um tipo peculiar de revisão bibliográfica chamado *Estado do Conhecimento* que é “um tipo de metodologia

bibliográfica, esta está sendo cada vez mais utilizada para analisar e estabelecer o estado corrente das pesquisas em determinada área do conhecimento” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 61). Nessa etapa buscamos elementos para responder ao seguinte questionamento: quais estudos e pesquisas já investigaram a formação continuada com ludicidade no período de 2011 a 2021? Partimos de 03 descritores: 1. Lúdico na formação continuada de professores; 2. Ludicidade e formação continuada de professores; 3. Formação continuada lúdica de professores. Realizamos a busca *online* em Periódicos de Qualis A e B, Google Acadêmico, em teses e dissertações nos Bancos de dados: no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Google Acadêmico e ainda nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd – GT 08 e GT 07).

Na segunda etapa, realizamos a análise documental com vista a identificar elementos que indiquem: quais as bases epistemológicas para a formação continuada estão presentes no contexto histórico de formação de professores e nos CVLOPs? e quais as concepções de ludicidade na formação continuada estão presentes no processo histórico de constituição dos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas (CVLOPs)? Como aponta Gil (1999), estas “fontes de papel” possibilitam ao pesquisador o alcance de muitas informações de momentos históricos diferentes que, por vezes, não seria possível obtê-las por meio de um diálogo de entrevista ou em um questionário, além disso, podemos acessá-las em pouco tempo. Dessa forma, buscamos a análise crítica dos seguintes documentos: Orientações Pedagógicas nº. 8, de 1989 e 1994; Portaria nº116, de 31 de julho de 2012 e Portaria nº 388, de 29 de novembro de 2018.

A terceira etapa que propusemos, consiste no uso de questionário *online* (*Google Forms*) para encontrarmos elementos que descrevam tanto dados pessoais (sexo, idade e cor) e profissionais (tempo de atuação na SEEDF, CRE de lotação, tempo de atuação nos CVLOPs, tempo de atuação no atual CVLOPs) como acadêmicos (formação inicial, especializações e formação *stricto sensu*). Além disso, obter também “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (Gil, 1999, p.128), a partir de questões tanto de múltipla escolha como aberta. Na quarta etapa, que se assemelha à anterior, foi utilizado como instrumento o questionário *online* (*Google Forms*). Embora este seja

destinado aos professores em formação, teve também uma organização semelhante, obtendo dados pessoais e profissionais (tempo de atuação na SEEDF, CRE de lotação e etapa de atuação na escola de origem) como acadêmico e respostas às questões fechadas. Nessas duas etapas, buscamos agregar à discussão a questão: quais concepções de ludicidade orientam a formação continuada ofertada pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal?

Ressaltamos, que em ambas as etapas, os questionários passaram por um *pré-teste* antes de serem propostos, com vistas a ajustes e adequações, especialmente em relação à clareza na compreensão dos enunciados e das opções de múltipla escolha.

Em nossa quinta etapa discutimos: quais as concepções de ludicidade na formação continuada estão presentes no processo histórico de constituição dos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas (CVLOPs)? Para isto, foi realizada uma entrevista com 01 representante, voluntário, de cada um dos treze CVLOPs (em funcionamento) e com os gestores dos CVLOPs. A opção pelo uso desse instrumento deu-se por entendermos que “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (Vigotski, 1993, p. 132). Sendo assim, no momento da entrevista, com agendamento prévio de horário e local, utilizamos o auxílio de gravador e bloco de anotações.

A sexta e última etapa versou sobre a análise dos questionários e das entrevistas a partir da análise crítica e dialética. À luz das categorias próprias do método adotado, Materialismo Histórico Dialético, analisamos todas as informações obtidas e discutimos o fenômeno investigado a partir de categorias que emergiram do próprio objeto e do questionamento: quais princípios constituem-se como norteadores para a formação continuada ofertada pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas? Assim, o nosso ponto de partida foram as categorias: historicidade, totalidade, contradição e mediação para analisarmos a formação continuada com ludicidade de professores, que é desenvolvida nos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas.

Assim, a partir do Método em Marx, buscamos uma análise de caráter dialético, partindo de elementos contrários que formam a totalidade na formação continuada de

professoras e professores, isto é, uma análise que busca desvelar, a partir das mediações estabelecidas nos CVLOPs, a essência das ações de formação continuada com ludicidade. As categorias historicidade, contradição, totalidade e mediação se articulam e são interdependentes no decorrer das seis etapas, rompendo com o mundo da “pseudoconcreticidade” e a superficialidade da realidade concreta nos CVLOPs.

Vale elucidar, por conseguinte, que totalidade não significa para o Materialismo Histórico Dialético que devemos abarcar todos os fatos da realidade investigada, não é essa a compreensão do que é a realidade, mas sim a análise da “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 1976, p. 44). Esse processo é central se pretendemos a destruição da “pseudoconcreticidade”.

Para melhor visualização dos objetivos e das etapas realizadas nesta investigação, e para apresentar, didaticamente, a relação entre: problema de pesquisa/questão central, objetivo geral, objetivos específicos e metodologia, segue, inspirado no *Quadro Norteador* discutido por Araújo, Pimenta e Costa (2015), o nosso quadro com a Síntese do Desenho Metodológico da Pesquisa:

Quadro 1. Síntese do Desenho Metodológico da Pesquisa

Objeto de Estudo: Formação Continuada com Ludicidade nos CVLOPs da SEEDF		
Tese: A ludicidade é um princípio central para formação continuada de professores, fundamentada na unidade realização-vivência-trabalho e pode se constituir numa práxis cotidiana do professor e da escola.		
Problema de Pesquisa/ Questão Central	Objetivo Geral	Metodologia
Quais concepções de ludicidade orientam a formação continuada ofertada pelos CVLOPs da SEEDF?	Analisar as perspectivas, as concepções e a base epistemológica do processo de formação continuada ofertado pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas (CVLOPs) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.	- Pesquisa bibliográfica - Questionários – destinados a professores formadores e a professores em formação - Entrevistas
Questões Secundárias	Objetivos Específicos	Metodologia
Quais estudos e pesquisas já investigaram a formação continuada com ludicidade no período de 2011 a 2021?	Analisar o estado do conhecimento, mapeando os trabalhos produzidos sobre a formação continuada com ludicidade no período de 2011 a 2021 em Periódicos Qualis A e B, Google Acadêmico, em teses e dissertações nos Banco de Dados da CAPES e do IBICT e ainda nas reuniões anuais da ANPEd.	Estado do Conhecimento: ANPEd CAPES Revistas Qualis A e B Google Acadêmico
Quais as bases epistemológicas para a formação continuada estão	Identificar as bases epistemológicas para a formação continuada presentes no contexto histórico de formação nos	- Pesquisa Bibliográfica - Análise Documental - Questionários – destinados a

presentes no contexto histórico de formação de professores e nos CVLOPs?	CVLOPs.	professores formadores e a professores em formação - Entrevista
Quais as concepções de ludicidade na formação continuada estão presentes no processo histórico de constituição dos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas (CVLOPs)?	Categorizar as concepções de ludicidade na formação continuada presentes no processo histórico de constituição dos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas.	- Análise Documental - Questionário – destinado aos professores formadores dos CVLOPs - Entrevistas com 01 representante de cada CVLOP - Questionário – destinados a professores formadores e a professores em formação - Entrevista
Quais princípios se constituem como norteadores para a formação continuada ofertada pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas?	Identificar os princípios norteadores para a formação continuada ofertada pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas.	Entrevistas com 01 representante de cada CVLOP e 1 NOP/GOET/EAPE - Questionário – destinado aos professores em formação.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2022.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O debate sobre a formação docente é uma temática que atrai a atenção de vários pesquisadores e, não raramente, constitui-se em palco para políticas públicas que objetivam alcançar uma educação pública democrática e de qualidade para todos. Atrelado a isso, estão também ações voltadas para a formação continuada do professor, uma vez que a formação docente pode ser considerada um *continuum* na atividade profissional do professor que tem seu ponto de partida na formação inicial e estende-se por todo o percurso profissional do professor.

Assim, a formação continuada assume um espaço de destaque nacional nas políticas públicas delineadas pelo Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais, como também internacional por parte de instituições como Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outras. E, o que se evidencia nessas políticas são

marcos regulatórios frutos de orientações, compromissos e perspectivas, em escala nacional e mundial, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas (Dourado, 2007, p. 922).

A formação continuada situa-se num campo de disputas tanto do ponto de vista de quem delibera normativas como também do posto de vista epistemológico, na tentativa de edificar bases e sustentação para a formação continuada de professores e seus impactos na concepção de homem, de sociedade e de educação que se almeja (ou não). Portanto, há tendências e apelos à formação continuada que decorrem da base epistemológica assumida nas quais interferem em diferentes possibilidades de realizá-la, envolvendo cursos presenciais com apenas horas diretas, cursos híbridos que mesclam horas diretas e também indiretas, cursos à distância. Sendo modalidades ofertadas pelo próprio Ministério da Educação, por Universidades Federais, Estaduais e Particulares, por Centro de Formação de Professores Particulares e também pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Além da formação em nível de pós graduação, ou em escolas na relação com os pares, na pesquisa, nas horas atividades e na coordenação pedagógica, entre outros.

Nesse contexto de disputa na forma de conceber a formação continuada de professores, no delinear do perfil de professores que são formados e na proposição de educação que se aspira, uma perspectiva de formação continuada chama a atenção por se sustentar no âmbito da rede pública do Distrito Federal há mais de três décadas, o projeto, inicialmente intitulado “Oficinas Pedagógicas” que atualmente chama-se “Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas” (CVLOPs) da Secretaria de Educação do Distrito Federal, cuja formação é objeto desse estudo.

Os CVLOPs, desde os primórdios de sua existência, apresentam como eixo central de sua proposta formativa a perspectiva lúdica na formação continuada de professores e, conseqüentemente, para a educação pública. Mesmo enfrentando diferentes governos no DF, durante esse longo período, paulatinamente alcançou dimensões mais abrangentes em toda a rede pública do DF, sem perder de vista a ludicidade defendida.

Assim, com o olhar atento ao caráter lúdico da formação continuada de professores, buscamos realizar um trabalho descritivo-analítico a respeito das publicações e das pesquisas sobre a Formação Continuada de Professores no Brasil que tragam o caráter lúdico. Constituímos, assim, o Estado do Conhecimento com vistas a comunicar em que dimensões a ludicidade tem alcançado os processos formativos ofertados aos professores da Educação Básica no Brasil.

2.1 Estado do Conhecimento: Aspectos Metodológicos

Este trabalho de viés empírico denominado, aqui, como Estado do conhecimento segundo as discussões de Romanowisk e Ens (2006) que indicam ser esta forma de levantamento de dados a possibilidade de realizar análises e desvelar múltiplos enfoques sobre o objeto de estudo em questão, para além de identificar e categorizar relatórios de pesquisas, publicações ou até mesmo bibliografias. Em nossa investigação, o Estado do Conhecimento constituiu-se como “identificação, registro, categorização que levem à síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações [...]” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155), no nosso caso específico, à área da educação e refere-se à ludicidade na formação continuada de professores no Brasil.

Considerando a nossa proposta de estabelecer o Estado do Conhecimento, tivemos como objetivo central dessa etapa: realizar levantamento da produção, mapeando os trabalhos sobre a formação continuada de professores numa perspectiva lúdica no período de 2011 a 2021. A escolha por esse marco temporal deu-se para que pudéssemos ter acesso às publicações mais recentes e que também abrangessem tanto o período sem a ocorrência da pandemia de COVID-19 como o período pandêmico, em que os processos educativos precisaram redimensionar sua forma de realizar o trabalho docente e, obviamente a formação continuada de professores em ambiente virtual.

Nosso estudo foi realizado a partir da consulta eletrônica direcionada a quatro fontes. A escolha, por cada uma dessas quatro fontes, justifica-se dada as especificidades do objeto de estudo e a facilidade de acesso no ambiente *online*, devido ao contexto pandêmico em que o mundo encontrava-se à época, em 2021.

Neste sentido, realizamos a busca por produções acadêmicas em nível de pós-graduação (teses e dissertações), disponíveis no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT), especificamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em seguida, em periódicos vinculados à área da Educação e inclusos na lista da *Web Qualis* (2014), do Sistema Integrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Nível Superior (CAPES), nos estratos A e B. A plataforma *Google Acadêmico* também se constituiu como fonte de busca tanto para teses e dissertações, quanto para artigos de periódicos, de igual modo vinculados à área da Educação, considerando os mesmos estratos da lista da *Web Qualis* (2014). E, finalmente, nos anais referentes às publicações de trabalhos do GT8 – Formação de Professores e, posteriormente, no do GT7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd Nacional).

Destacamos que, nos quatro bancos de dados, foram utilizados os mesmos descritores (expressões de busca), primeiramente sem o uso de aspas e, posteriormente, com o uso de aspas, no intuito de identificar o maior número de trabalhos que apresentassem a perspectiva de ludicidade na formação continuada de professores. Nossos descritores foram: 1. Lúdico na formação continuada de professores, 2. Ludicidade e formação continuada de professores e 3. Formação continuada lúdica de professores.

Ressaltamos que a busca feita com os três descritores, sem o uso de aspas, alcançou a marca de 15.600, 15.500 e 15.400 trabalhos de diversas áreas e tipos, o que tornou inviável a leitura, análise e seleção dos que tratariam da área da educação e do campo da formação continuada de professores numa perspectiva lúdica. Portanto, optamos por utilizar os descritores com aspas com vistas a alcançar realmente os trabalhos dentro do escopo temático proposto.

A busca foi realizada em quatro etapas e os trabalhos foram selecionados considerando: título, palavras-chave, resumo e sumário, nessa mesma ordem de consulta. Em alguns casos, foi necessário consultar a introdução, a metodologia e até mesmo as considerações finais do trabalho para que se tornasse possível a apreensão na investigação da relação ludicidade e formação continuada de professores. O período de busca em bancos de dados ocorreu entre agosto/2021 e outubro/2021.

A opção pela BDTD/IBCT foi estabelecida considerando que se trata de um canal de consulta elegível pelo Ministério da Educação, uma ferramenta eletrônica que coleta informações, análises e avaliações integrantes do Sistema Nacional de pós-graduação e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível de pós-graduação. As pesquisas disponibilizadas são, portanto, desenvolvidas por pesquisadores de instituições reconhecidas nacionalmente e que partem dos princípios da ética, da confiabilidade e autenticidade dos estudos. Com o uso do primeiro descritor nesse banco de dados, obtivemos 08 trabalhos e todos foram considerados neste Estado do Conhecimento. Com o segundo descritor, obtivemos 02 (dois) trabalhos, ambos já identificados na busca no descritor um. E com o terceiro e último descritor, 10 (dez) trabalhos, dos quais apenas 03 (três) não se repetiam na busca nos dois descritores anteriores. Localizamos assim, o total de 11 (onze) trabalhos, conforme apresentado na Tabela 2, logo abaixo:

Tabela 2. Síntese de Busca na BDTD/IBICT

Descritores	Quantitativo geral de Trabalhos	Trabalhos selecionados
1. Lúdico na formação continuada de professores	08	08
2. Ludicidade e formação continuada de professores	02	00
3. Formação continuada lúdica de professores.	10	03
Total	20	11

Fonte: Pesquisa realizada pela autora, 2021.

A segunda etapa foi justamente a busca na base de dados da CAPES, para identificação de trabalhos publicados em periódicos de estrato A e B, dissertações e teses. Destacamos que a escolha por Qualis A e B se deu por considerarmos fundamental o debate sobre a ludicidade na formação continuada em instâncias de publicação consideradas como referências em pesquisa educacional e a nossa temática não poderia estar alheia ao debate nacional, nem tampouco fora do debate de renomados pesquisadores do campo da formação docente, especialmente da formação continuada. Nessa busca, identificamos 04 (quatro) trabalhos no primeiro descritor, sendo 1 (um) relativo a uma publicação em periódico Qualis D que foi descartado, 1 (um) trabalho já identificado na base de dados BDTD. Nos outros dois descritores, nenhum trabalho, conforme demonstra a Tabela 3.

Tabela 3. Síntese de Busca de Periódicos Qualis/CAPES

Descritores	Quantitativo geral de Trabalhos	Trabalhos selecionados
1. Lúdico na formação continuada de professores	04	02
2. Ludicidade e formação continuada de professores	00	00
3. Formação continuada lúdica de professores.	00	00
Total	04	02

Fonte: Pesquisa realizada pela autora, 2021.

Considerando o quantitativo de trabalhos que foram identificados até então, optamos por realizar a busca na plataforma *Google Acadêmico*, nossa terceira etapa. Essa tentativa logrou êxito e conseguimos identificar 02 (dois) trabalhos, sendo 01 (um) a partir do primeiro descritor e 01 (um) com o segundo descritor conforme Tabela 4. Todavia, o trabalho identificado no descritor um já havia sido selecionado na busca realizada na BDTD.

Tabela 4. Síntese de Busca na Plataforma Google Acadêmico

Descritores	Quantitativo geral de Trabalhos	Trabalhos selecionados
1. Lúdico na formação continuada de professores	01	00
2. Ludicidade e formação continuada de professores	01	01
3. Formação continuada lúdica de professores.	00	00
Total	02	01

Fonte: Pesquisa realizada pela autora, 2021.

Nossa quarta etapa concentrou-se na consulta às sete reuniões nacionais da ANPEd, realizadas nessa última década nos anos de 2011, 2012, 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021. A escolha por consultar os anais da ANPEd deu-se por considerarmos

uma instituição pioneira nos estudos, debates e análises no campo da formação docente no Brasil, trazendo contribuições e publicizando as contradições e os avanços da formação docente em todo o território nacional, ao reunir pesquisadores em educação de todas as regiões brasileiras.

Desde sua fundação, em março de 1978, a ANPEd é uma entidade atuante na luta por uma educação brasileira mais democrática e crítica. Ao promover o debate, a socialização de pesquisas e a investigação científica, a ANPEd fortalece tanto a formação no âmbito da Pós-Graduação em Educação como os seus respectivos Programas nas universidades. Trata-se, portanto, de uma instituição com representatividade no campo da formação de professores e também criteriosa no rigor acadêmico científico das pesquisas compartilhadas.

Diante do exposto, inicialmente, realizamos a conferência de todos os trabalhos sobre formação continuada de professores publicados pelo GT8 – Formação Docente, totalizando 21 (vinte e um) trabalhos. Com a leitura dos resumos, verificamos que nesta última década nenhum deles tratava de ludicidade na formação continuada de professores e, portanto, não atendia aos descritores definidos por nós, conforme a Tabela 5.

Tabela 5. Síntese de Busca nas reuniões anuais da ANPED/GT 8

Descritores	Quantitativo geral de Trabalhos	Trabalhos selecionados
1. Lúdico na formação continuada de professores	00	00
2. Ludicidade e formação continuada de professores	00	00
3. Formação continuada lúdica de professores.	00	00
Total	00	00

Fonte: Pesquisa realizada pela Autora, 2021.

Nesse sentido, buscamos também no GT7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, uma vez que a ludicidade é muito latente no período da infância e vários estudiosos do desenvolvimento ao longo da história sinalizam a necessidade de atender esta necessidade do desenvolvimento infantil. Todavia, também não obtivemos trabalhos que atendessem ao nosso recorte, dos 142 (cento e quarenta e dois) nenhum tratava sequer de formação continuada de professores. Surpreendentemente, não identificamos trabalhos que discutissem a formação continuada com ludicidade em nenhum dos anais das reuniões anuais da ANPEd no período de 2011 a 2021.

A seleção dos trabalhos nas quatro fontes de dados resultou na seleção de um total de 14, conforme dispomos na Tabela 6.

Tabela 6. Síntese de Trabalhos Selecionados, por ano e tipo

ANO	Dissertações	Teses	Artigos	ANPEd	Total
2011	1	0	0	0	1
2012	0	0	1	0	1
2013	0	0	0	0	0
2014	1	1	0	0	2
2015	0	0	0	0	0
2016	2	0	1	0	3
2017	2	0	0	0	2
2018	2	1	0	0	3
2019	2	0	0	0	2
2020	0	0	0	0	0
2021	0	0	0	0	0
TOTAIS	10	2	2	0	14

Fonte: Pesquisa realizada pela Autora, 2021.

Vale ressaltar que a discussão sobre ludicidade na formação continuada de professores não parece ser uma temática constante nessa última década. Percebemos intervalos de até dois anos sem nenhuma publicação a respeito. Entretanto, destacamos o período de 2016 a 2019 como o período mais fecundo em relação a este debate, abarcando 78,6% dos trabalhos publicados identificados a partir de nossos três descritores. Em contra partida, nos anos mais desafiadores do último século para a educação, com o advento a pandemia de Covid-19, nenhum trabalho lançou seu olhar para o caráter lúdico na formação continuada de professores.

Diante do exposto, apontamos no próximo tópico, uma análise geral e quantitativa das informações obtidas a partir desses 14 (catorze) trabalhos selecionados.

2.2 Estado do Conhecimento: o que os dados apresentam?

Nessa fase de construção do Estado do Conhecimento, foi realizada a leitura flutuante dos 14 (catorze) trabalhos selecionados, a fim de identificar o perfil teórico, metodológico e territorial dos estudos sobre formação continuada de professores, numa perspectiva lúdica nos últimos dez anos. Os referidos trabalhos constam descritos no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2. Estado do Conhecimento – trabalhos Selecionados

Nº	ANO	TÍTULO	AUTORIA	TIPO	SÍNTESE
1	2011	Zona de desenvolvimento proximal: espaço de intervenção pedagógica para a formação continuada de professores de matemática	CARRETA, A. S. J.	Dissertação	A dissertação apresenta a ludicidade na organização do ensino e revelou a dificuldade que o professor tem em desprender-se das aulas expositivas e das listas de exercícios apesar das tentativas de inovação através da ludicidade.
2	2012	Teatro de fantoches na formação continuada docente em educação ambiental	DANTAS, O. M. Dos S.; SANTANA, A. R. de; NAKAYAMA, L.	Artigo (A1)	O texto aponta para o lúdico como um método de ensino que estimula a aprendizagem. Apresentam que a utilização de teatro de fantoches como metodologia no ensino é reconhecida como viável para a prática pedagógica a partir de necessidades pedagógicas diferentes da conotação do lúdico pelo lúdico.
3	2014	Perspectivas de formação continuada para professores de ciências/biologia utilizando jogos em ambiente virtual de aprendizagem	SILVA, T. M. F.	Dissertação	A pesquisa discute sobre o lúdico digital, abordando os jogos educativos/didáticos/pedagógicos em formato de Jogos digitais. Para a pesquisadora, há a necessidade da formação continuada em EAD para que que jogos digitais se tornem acessíveis nas aulas para o ensino de Ciências/Biologia.
4		O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos para a formação continuada na escola	FREITAS, M. B.	Tese	A tese aborda as funções e as possibilidades da ludicidade e do brincar na formação de docentes da educação infantil. Busca discutir a possibilidade de potencializá-lo a partir da escuta das crianças no brincar e apresenta também as múltiplas concepções dos docentes que permeiam as diferentes linguagens lúdicas.
5		O jogo teatral para a formação continuada de professores de arte na educação	MATIAS, E. F.	Dissertação	A pesquisa discute o jogo dramático teatral como instrumento pedagógico na formação continuada de professores de Artes atuantes na educação

	2016	infantil: um estudo de caso nos Centros de Referências da Educação Infantil em João Pessoa			infantil. Concebe-se as oficinas de jogos teatrais realizadas na formação como espaço de experimentação investigativa e contextualizada que une educação estética, imaginação, criatividade, dramatização e lúdico.
6		Formação continuada de professores: incentivando a utilização do software livre Gcompris em sala de aula	SOUZA, C. G. D de	Dissertação	O estudo discute as contribuições do curso de formação continuada realizado com a utilização do Software Livre Gcompris como um software lúdico e pedagógico. Considerando a potencialidade lúdica do Software, a formação promoveu a exploração de uma ferramenta pedagógica que pode garantir maior concentração dos alunos e uma aprendizagem prazerosa.
7		Formação continuada na Educação Infantil: interfaces com o brincar	SOARES, L. C.; CÔCO, V.; VENTORI M, S.	Artigo (A3)	Apresenta a tematização do brincar nas ações de formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil. Os autores defendem o trabalho educativo que culmine em práticas pedagógicas pautadas na brincadeira.
8		Enunciações docentes sobre o brincar nos processos de formação continuada na Educação Infantil	SOARES, L. C.	Dissertação	Discute-se a brincadeira no processo formativo de professores da educação infantil. O estudo sinaliza a importância de tematizar a brincadeira na formação continuada para oportunizar o compartilhamento de saberes, ideias, relatos e práticas que insiram o brincar no trabalho educativo com crianças.
9	2017	Rodas de Brincar: uma experiência com atividades lúdico-corporais junto aos professores formadores das Oficinas	LEITE, C. A.	Dissertação	A dissertação apresenta uma experiência de pesquisa-ação com os professores formadores das Oficinas Pedagógicas da SEEDF. A partir de atividades lúdico-corporais e da vivência de momentos estéticos no

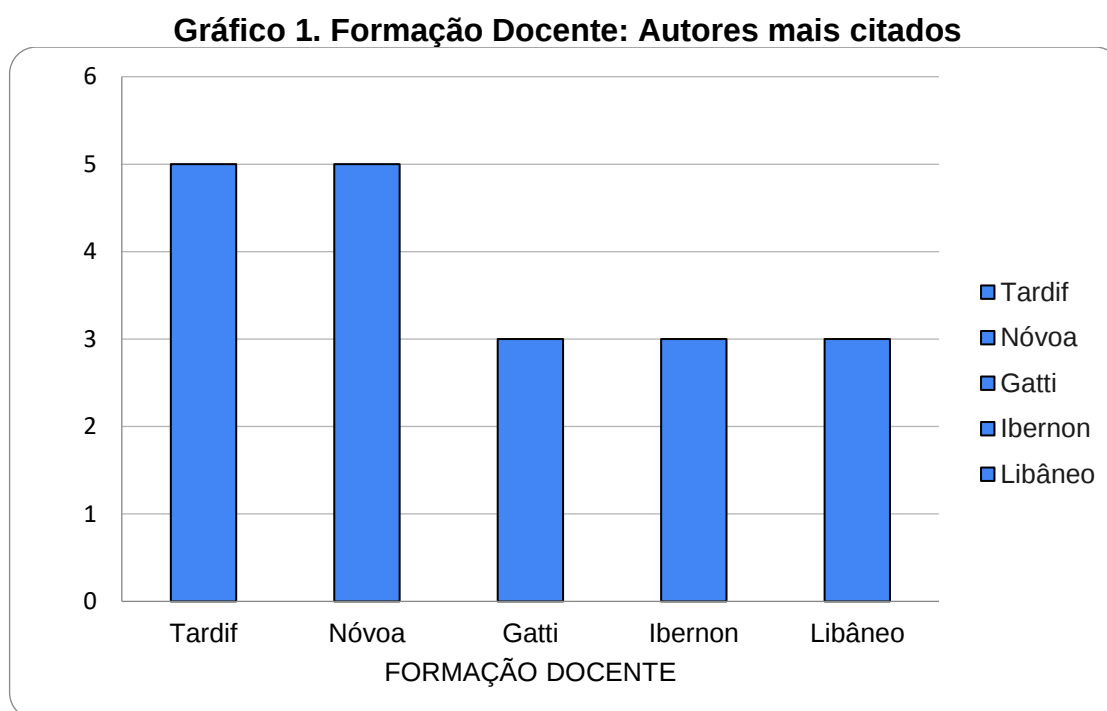
		Pedagógicas do DF			processo formativo, as práticas docentes dos professores que formam professores podem ser transformadas e potencializadas com o lúdico.
10	2018	Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada	SOARES. C. D.	Dissertação	A pesquisa apresenta as relações entre as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental, a ludicidade e a formação do professor alfabetizador. Indica as fragilidades teórico-práticas na abordagem da alfabetização e da cultura lúdica na dimensão educativa.
11		Formação continuada de professores na área de matemática: uma análise crítica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	ASSIS, F. G de	Dissertação	É um estudo voltado para o PNAIC no estado da Bahia, na perspectiva da aprendizagem da matemática. O estudo atesta o reconhecimento da importância da formação continuada de professores que adota o uso de jogos e atividades lúdicas.
12		Programa psicomotor: os reflexos da formação continuada no desenvolvimento do trabalho docente	VITTI NETO, Bruno	Tese	O estudo apresenta a psicomotricidade como atividade lúdica para o programa de formação continuada em uma rede particular de ensino. O autor conclui que ao atender a necessidade das professoras quanto a conhecimentos teóricos e práticos, através da psicomotricidade, conquista-se a modificação e o aprimoramento do trabalho docente com a inserção do planejamento de atividades lúdicas.
13	2019	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de	SILVA, C. M. F. Da	Dissertação	O estudo apresenta a repercussão da política curricular do PNAIC no Rio Grande do Sul. Ressalta a formação continuada permeada pelo lúdico em sequências didáticas e jogos. Destaca que a vivência lúdica favorece a

		ensino do Rio Grande do Sul			relação teoria e prática.
1 4		Formação continuada para professores de crianças com deficiência visual: contribuições da ludicidade para o Curso de extensão do instituto de cegos da Bahia	FRAGOSO, L. E. S.	Dissertação	A pesquisa traz um estudo sobre o Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia (CEC/ICB). Apresenta uma discussão sobre a relação entre ludicidade e formação continuada e as contribuições da referida formação continuada para a educação básica com alunos cegos.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Do ponto de vista teórico, identificamos os autores mais utilizados e citados nos trabalhos a partir das temáticas formação docente e ludicidade, duas grandes áreas do conhecimento que são fundantes para o nosso estudo. Os percentuais apontados para cada autor consideraram a incidência do mesmo em mais de um dos catorze trabalhos.

O Gráfico 1 apresenta os autores mais citados nas discussões feitas sobre formação docente, são eles: Tardif, Nóvoa, Gatti, Ibernón e Libâneo.

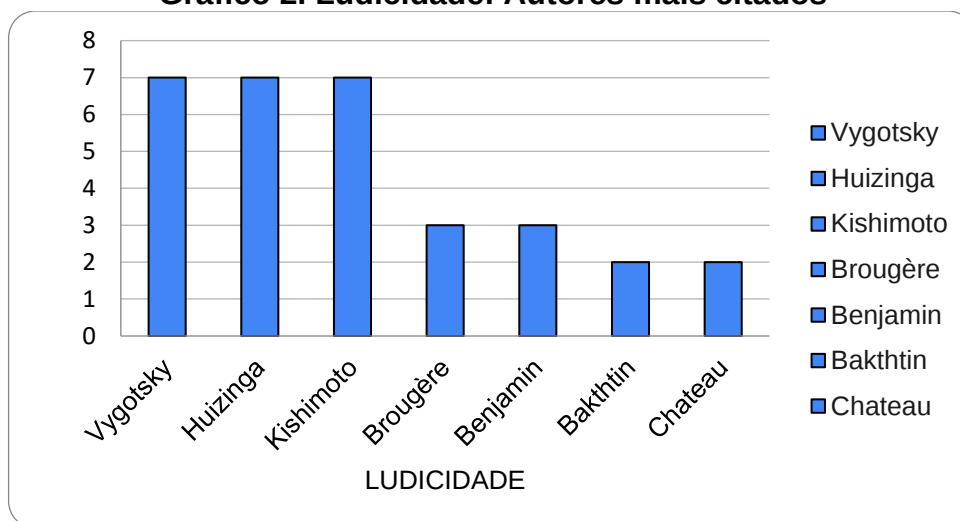


Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

O Gráfico 2 informa sobre os autores mais citados do ponto de vista da compreensão dada à ludicidade, são, eles: Vygotsky, Huizinga, Kishimoto, Brougère,

Benjamin, Bakhtin e Chateau. Ressaltamos que os autores apontados com maior frequência nos referenciais teóricos adotados sobre ludicidade são compostos por clássicos como Vygotsky, Huizinga, Brougère, Chateau e Bakhtin e também estudiosos mais contemporâneos como Kishimoto e Benjamin. Todos foram tratados nos estudos selecionados, ressaltando a ludicidade como uma estratégia essencial para o trabalho pedagógico em sala de aula com os estudantes.

Gráfico 2. Ludicidade: Autores mais citados



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Chama-nos a atenção de que o referencial teórico sobre ludicidade adotado pelos CVLOPs, tanto na perspectiva de gestores como de professores formadores e professores em formação, também se aproxima do levantamento obtido aqui (Gráfico 2). Em nossa investigação, a base teórica que sustenta a discussão sobre ludicidade nos CVLOPs é apresentada no Quadro 3:

Quadro 3. Ludicidade: Autores citados pela comunidade dos CVLOPs

Professores Gestores	Professores Formadores	Professores em Formação
Huizinga = 25% Vigotski = 25% Kishimoto = 25% Piaget = 25%	Luckesi = 60% Vygotsky = 46,7% Huizinga = 43,3% Kishimoto = 20% Brougère = 16,7% Abramovich = 16,7% Piaget = 10% D'Ávila = 6,7% Winnicot = 6,7% Fortuna = 3,3% Chateau = 3,3%	Vigotski = 36,1% Piaget = 24,6% Luckesi = 11,5% Kishimoto = 5% Brougère = 3,3% Abramovich = 3,3% Huizinga = 1,7%

Fonte: Elaborado pela Autora, 2023.

É possível identificar que existe um grupo de autores que sustentam o debate sobre a ludicidade no campo científico, dentre os quais três estão presentes na formação continuada na última década, como também entre a comunidade dos CVLOPs, a saber: Vygotsky, Huizinga e Kishimoto. Destacamos ainda que, muito embora Luckesi seja apontado pela maioria dos professores formadores (60%), ele não foi mencionado no Estado do Conhecimento realizado e nem entre os Gestores dos CVLOPs. Contudo, entre os professores em formação alcançou apenas 11,5% do grupo de respondentes. Percebemos que a ludicidade ainda é um campo em construção e que demanda das instituições formadoras sólida formação teórica.

Quanto aos aspectos metodológicos adotados, nos catorze trabalhos selecionados foi possível evidenciar o tipo de pesquisa, as fontes de dados, as estratégias de investigação adotadas, o enfoque do estudo a partir dos objetivos da pesquisa e o tipo de rede de ensino em que as pesquisas ocorreram.

O Gráfico 3 apresenta a distribuição dos trabalhos em relação à natureza dos dados (Gonsalves, 2003) que se situam entre dois tipos de pesquisa: 7,1% fez pesquisa do tipo Métodos Mistos, que “é uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa” (Creswell, 2010, p. 27); enquanto que a ampla maioria, 92,9% deles, realizou uma pesquisa estritamente qualitativa, em que:

o processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca dos significados dos dados (Creswell, 2010, p.26).

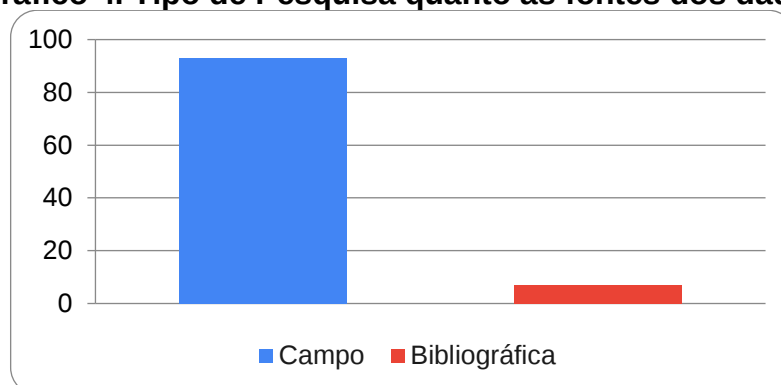
Gráfico 3. Tipo de Pesquisa quanto à natureza dos dados



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

No que se refere às fontes dos dados da pesquisa (Gonsalves, 2003), 92,9% realizou uma pesquisa de campo em unidades de ensino da educação básica e em instituições de ensino superior, enquanto que 7,1% realizou uma pesquisa bibliográfica, conforme apresentam os dados do Gráfico 4. Esses dados apontam para a preferência de pesquisadores da ludicidade no campo da formação continuada por estarem inseridos no *lócus* da investigação com maior envolvimento no movimento dado à prática docente.

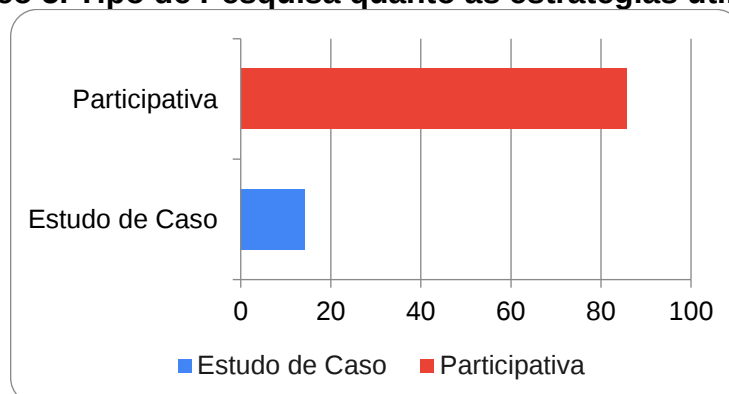
Gráfico 4. Tipo de Pesquisa quanto às fontes dos dados



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Na continuidade da análise dos estudos, identificamos como principais estratégias de investigação adotadas como procedimentos (Creswell, 2010): Estudo de Caso com 14,3% e Pesquisa Participativa com 85,7% (veja Gráfico 5). Percebemos uma tendência para estudos que vislumbram os sujeitos da pesquisa como participantes ativos do processo de investigação, em seus espaços de atuação docente, todavia vinculada a uma proposição interventiva do pesquisador como ocorre nas pesquisas participativas.

Gráfico 5. Tipo de Pesquisa quanto às estratégias utilizadas



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

A partir dos objetivos da pesquisa (Gonsalves, 2003), encontramos, entre os trabalhos, pesquisas: Exploratória (7,1%), Descritiva (14,3%) e Explicativa (78,6%). Assim, o Gráfico 6 representa a percepção do lúdico na formação continuada de professores. De forma dominante, os pesquisadores buscaram uma apresentação centrada em explicar o “como realizar” o trabalho pedagógico na prática docente.

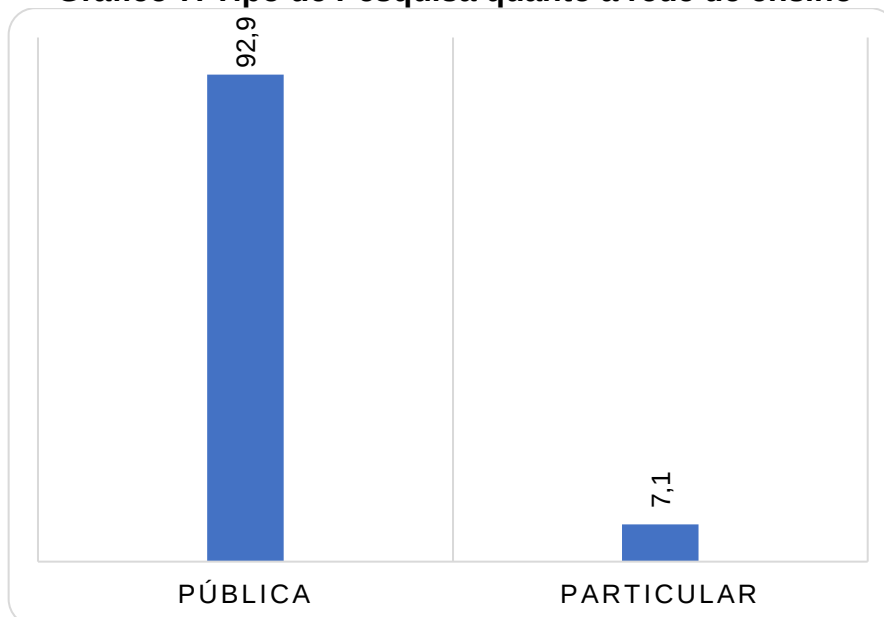
Gráfico 6. Tipo de Pesquisa quanto aos objetivos da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Em se tratando da rede de ensino em que os estudos foram realizados, majoritariamente aconteceram em instituição pública (92,9%), embora também tenha ocorrido em instituição particular (7,1%), de acordo com o Gráfico 7.

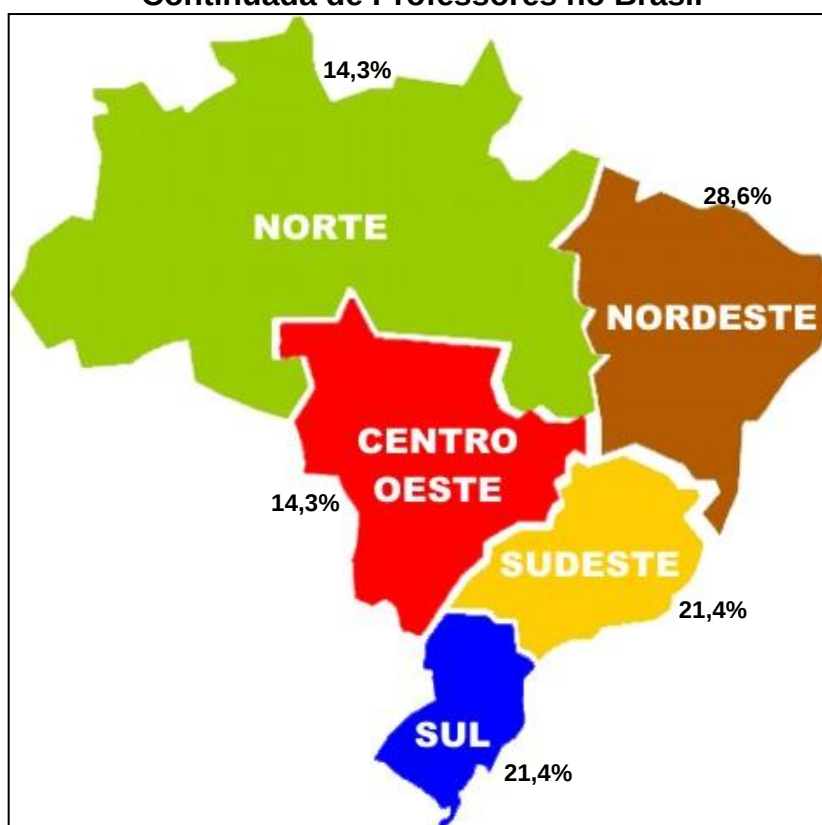
Gráfico 7. Tipo de Pesquisa quanto à rede de ensino



Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Em se tratando do território nacional, os estudos sobre os dois eixos, ludicidade e formação continuada de professores, são encontrados nas cinco regiões brasileiras, sendo com maior incidência na Região Nordeste com um índice de 28,6% e menor incidência nas Regiões Norte e Centro-Oeste com 14,3%. As Regiões Sul e Sudeste apresentam, cada uma, um percentual de 21,4%. Podemos perceber um certo equilíbrio no quantitativo de pesquisas que concebem a ludicidade na formação continuada de professores brasileiros (Figura 3).

Figura 3. Percentual de trabalhos publicados sobre Ludicidade na Formação Continuada de Professores no Brasil



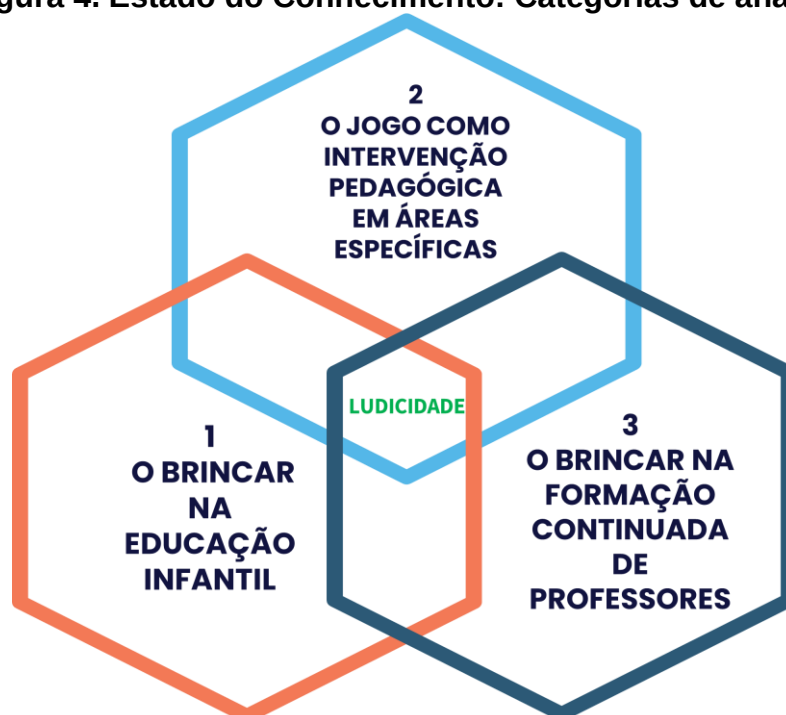
Fonte: Elaborado pela Autora, 2021.

Essas foram as informações gerais de cunho quantitativo que foram apreendidas durante a primeira leitura dos trabalhos selecionados a partir dos três descritores anteriormente mencionados. Desse modo, o nosso objeto de estudo, ou seja, a formação continuada lúdica, constitui-se em uma análise necessária, significativa e relevante para o campo da educação. Os dados mostram que o debate sobre a ludicidade na formação docente ainda precisa ser ampliado e pesquisado. Reiteramos o entendimento de que na academia e no contexto brasileiro, nesses

últimos dez anos, pouco discutiu-se sobre a configuração lúdica da formação docente continuada e, portanto, é preciso compreender como se discutiu o viés lúdico na formação continuada docente até o momento.

Nesse sentido, em nossas análises identificamos três categorias que sintetizam a discussão sobre a ludicidade na formação continuada de professores apreendidas nos 14 (catorze) trabalhos supracitados (Figura 4), a saber: 1. O brincar na educação infantil, 2. O jogo como intervenção pedagógica em áreas específicas e 3. A importância do brincar na formação de professores.

Figura 4. Estado do Conhecimento: Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela Autora, 2024.

2.3 Estado do Conhecimento: Categorias de análise

Após a leitura dos 14 trabalhos criteriosamente selecionados, de acordo com os descritores que definimos, começamos o processo de levantamento de categorias de análise. De modo geral, evidenciamos o debate muito atrelado apenas ao contexto do brincar e do jogo (recurso material, programa de computador e material pedagógico). Além disso, a partir desse levantamento realizado, o termo “formação continuada” aparece substituído por formação continua, formação em serviço e desenvolvimento profissional que constituem campos de significados próximos, porém distintos entre si.

A categoria, *O brincar na educação infantil*, emerge da compreensão dos estudos em que brincar surgiu como elemento importante para a formação docente em 03 (três) dos trabalhos, devido a relação que se estabelece entre brincar e infância: Freitas (2014), Soares, Coco e Ventorim (2016) e Soares (2017). Logo, para esses pesquisadores, os professores da educação infantil precisam conhecer mais sobre o brincar e seu impacto no trabalho pedagógico em sala de aula.

De igual modo, o jogo também ganha realce em 09 (nove) dos trabalhos: Assis (2018), Carretta (2011), Dantas, Santana e Nakayama (2012), Matias (2016), Silva (2014), Silva (2019), Soares (2018), Souza (2016) e Vitti Neto (2018). Todos considerados como relevantes na formação do professor por ser compreendido como uma estratégia interventiva e favorável ao ensino em áreas específicas como artes, matemática, educação ambiental, alfabetização, ciências e multidisciplinar nos anos iniciais. Assim, constituímos nossa segunda categoria, “O jogo como intervenção pedagógica em áreas específicas”.

Finalmente, 02 (dois) trabalhos, Leite (2017) e Fragoso (2019), apontam para uma formação continuada em que o brincar se constitui parte integrante dos momentos formativos vivenciados pelo professor, antes da transposição para o contexto de sala de aula. Deste enfoque, advém a terceira categoria, “O brincar na formação continuada de professores”.

A Tabela 7 apresenta a distribuição dos trabalhos conforme categorias de análise.

Tabela 7. Trabalhos distribuídos por categoria de análise

Categorias	Teses	Dissertações	Artigos	Total
O brincar na educação infantil	01	01	01	03
O jogo como intervenção pedagógica e áreas específicas	01	07	01	09
O brincar na formação continuada de professores	00	02	00	02

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

2.3.1 O brincar na educação infantil

No contexto do Estado do Conhecimento, a primeira categoria que emergiu foi “O brincar na educação infantil”. Essa categoria encontra-se latente nos trabalhos de Freitas (2014), Soares, Coco e Ventorim (2016) e Soares (2017). Neles encontramos a discussão sobre o brincar, considerando-o como uma necessidade do

desenvolvimento da criança e, portanto, essencial na ação pedagógica na Educação Infantil. Sob esse foco, as pesquisas concebem como fundamental a formação continuada de professores que promova a discussão sobre o brincar na educação infantil e que este se constitua basilar no trabalho pedagógico com crianças pequenas e muito pequenas. Todavia, as experiências relatadas resultam em um olhar para o uso estritamente pedagógico do brincar.

O primeiro trabalho, a tese de doutorado de Freitas (2014) com o título, *“O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola”*, apresentou como objetivo geral: compreender de que maneira professoras de educação infantil de Jaboatão dos Guararapes se apropriam do brincar e da ludicidade como saberes de sua profissionalidade docente a partir da formação continuada na escola. Assim, Freitas (2014) observou e entrevistou professores de 12 escolas de Jaboatão que desenvolveram o Projeto de Formação Continuada que era idealizado e vinculado a uma ONG e ao Instituto C&A (Lojas C&A). O referido projeto traz como eixo o brincar e a ludicidade na formação docente no espaço escolar e está destinado aos docentes da educação infantil.

Ressaltamos que essa parceria da secretaria municipal com a ONG e o Instituto disponibiliza às escolas kits contendo: textos, seis cadernos com cada um dos eixos, vídeos, Cds, livros de literatura infantil e um almanaque. Essa postura nos remete à ideia de “apostilamento” da formação docente, em que “pacotes prontos” são disseminados nas escolas e frequentemente aceitos com vistas ao atendimento da busca imediata de cada realidade escolar, como salienta Adrião (2018, p.9): “medidas que têm subordinado, direta e indiretamente, a educação obrigatória aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas”.

Além da observação e das entrevistas, Freitas (2014) também analisou os portfólios das escolas envolvidas no projeto e o material disponibilizado aos professores. Em suas considerações, a pesquisadora enfatiza que a ludicidade, centrada no brincar na escola infantil, ainda é um “meio” para o estudo de conteúdos escolares em uma visão utilitarista do brincar, embora também tenha percebido concepções críticas em relação a necessidade do brincar na educação infantil. Assim, no projeto de formação continuada proposto e na concepção de brincar, “a ludicidade parecia ser o pretexto da escolha, mas o foco do projeto era a aprendizagem das

crianças, entre outros, principalmente da leitura, e o que emergia nas falas não apontava para fundamentos da ludicidade nas fábulas (Freitas, 2014, p.141).

No segundo trabalho, Soares, Coco e Venturim (2016) propuseram o artigo, *“Formação continuada na Educação Infantil: interfaces com o brincar”*, com o objetivo de analisar produções acadêmicas sobre as temáticas da formação continuada e do brincar, situadas na primeira etapa da educação básica. Nesse levantamento bibliográfico feito no banco de dados da CAPES, no site Scielo e nas reuniões da ANPED do GT7 e GT8, no período de 2009 a 2015, as autoras identificaram a utilização dos termos brincar e brincadeira como sinônimos e destacam a necessidade de se tematizar sobre o brincar na formação docente e na prática pedagógica docente, especialmente na educação infantil.

Por fim, na análise que as autoras fizeram dos 15 (quinze) trabalhos que identificaram, os autores destacam que “um conjunto significativo de pesquisas aponta para a secundarização dos momentos de brincadeira nos espaços e tempos da EI, sendo priorizadas as atividades associadas à escolarização nas instituições de atendimento à pequena infância” (Soares; Coco; Venturim, 2016, p.104).

Na Dissertação de Mestrado, *“Enunciações docentes sobre o brincar nos processos de formação continuada na Educação Infantil”* (Soares, 2017), terceiro trabalho identificado nesta categoria, a investigação traz uma análise sobre como a temática brincar é discutida na formação e seu desdobramento nas salas de aula.

O objetivo geral da pesquisa foi: Compreender os enunciados docentes sobre o brincar nos encontros formativos em uma instituição de Educação Infantil. Para isso, a pesquisadora escolheu o contexto de formação do CMEI, realizando 34 observações com duração de 1h cada, entrevista semiestruturada com diretora e pedagoga da instituição selecionada, aplicação de questionário com 12 docentes e a gravação de duas rodas de conversas com estes mesmos 12 docentes (com gravação de 30 e 18 minutos).

No relatório de pesquisa, Soares (2017, p. 142-143) constata que reduzir o brincar à atividade integralmente pedagógica e didática não deveria ser o enfoque formativo e nem prático para a educação infantil, e afirma:

os dados convergem com essa premissa, uma vez que as docentes justificam a relevância do brincar apoiadas na colaboração da brincadeira para o desenvolvimento (em especial, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades), para aprendizagens diversas ou de conteúdo, para a interação

e a socialização, assim como para a utilização do brincar como elemento de avaliação.

Nesse cenário, quanto à categoria, “O brincar na educação infantil”, as três pesquisas convergem para uma visão *pedagogizante* do brincar no contexto da formação continuada, em que os momentos de formação têm tomado o caráter de capacitação do professor para utilização pedagógica do brincar na escola dos infantes, vislumbrando estratégias para o ensino de conteúdos mais densos e desafiadores. Trata-se de um brincar como recurso didático para aprendizagem de conteúdo específico. Nisso, a formação continuada de professores não apresenta a característica lúdica e nem atende à perspectiva do brincar que concebemos, na qual o professor promove situações em que o brincar é potencialidade criadora (Rodari, 2010), estímulo ao pensamento divergente (Bondioli, 1996) e atividade guia do desenvolvimento da criança (Vigotski, 2021). Nesse sentido, reiteramos a importância da nossa tese ao discutir a possibilidade da formação continuada de professores se estabelecer nas bases de uma Ludicidade Humanizadora.

2.3.2 O jogo como intervenção pedagógica em áreas específicas

A categoria, “O jogo como intervenção pedagógica em áreas específicas”, foi identificada em 09 (nove) trabalhos. Em todos eles, a perspectiva lúdica do jogo está atrelada a um formato didático intencionalmente pensado, que conduz o professor a propor um jogo pedagógico ou um jogo com uso didático para o ensino de conteúdos que precisam ser trabalhados em determinada área do conhecimento ou de forma multidisciplinar.

Dantas, Santana e Nakayama (2012) discutem no artigo, “*Teatro de fantoches na formação continuada docente em educação ambiental*”, as possibilidades lúdicas por meio do teatro de fantoches para a educação ambiental. Apresentam como objetivo primordial no trabalho: investigar as contribuições do teatro de fantoches como proposta pedagógica na formação continuada de professores em educação ambiental. Assim, os autores concebem o lúdico como método de ensino que estimula a aprendizagem dos alunos.

A proposta metodológica adotada deu-se com o uso de questionário (com solicitação de dados pessoais, informações profissionais e duas questões abertas voltadas para a ludicidade na educação ambiental), oficinas de 12h de duração

(gravadas), análise do diário de bordo construído nos encontros das oficinas e entrevista. Participaram da investigação 06 (seis) professoras do ensino básico. A cada encontro formativo, os pesquisadores perceberam o envolvimento das professoras e, por vezes, elas também acenaram a possibilidade do uso do teatro de fantoche no debate sobre as questões ambientais, além do aspecto lúdico que essa atividade representa.

Dantas, Santana e Nakayama (2012, p. 721) destacam que

a utilização de jogos pode ser uma estratégia favorável para a EA desde que o professor conduza o processo de ensino-aprendizagem com eficiência, pois o aluno também pode estabelecer relações, aprender conceitos e elaborar lógicas por meio das atividades lúdicas.

Nesse sentido, podemos perceber que há uma certa ênfase dos autores na *eficiência* do professor instrumentalizada pelo jogo teatral que, como atividade interventiva e pedagógica, estabelece as possibilidades metodológicas para o ensinar e para o aprender.

Na área da matemática, identificamos os estudos de Carretta (2011), intitulado *“Zona de desenvolvimento proximal: espaço de intervenção pedagógica para a formação continuada de professores de matemática”*, em que discute a ludicidade no contexto da organização do ensino da matemática. Na sua dissertação de mestrado objetivou: contribuir com o aprimoramento do ensino de Matemática, naquele contexto, através do desenvolvimento da proposta de investigação de concepções e práticas e de intervenção pedagógica pautada nos princípios de ludicidade, *prazerosidade*, mediação e (re)construção coletiva da relação entre teoria e prática.

Essa pesquisa traz uma ênfase ao caráter prazeroso que a ludicidade pode trazer para âmbito da matemática. Para isso, a pesquisadora propôs o que ela nomeou de “atividades lúdico desafiadoras” aos professores de matemática de uma instituição previamente selecionada, devido aos baixos índices apontados nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2005, 2007, 2009 em relação a essa área do conhecimento. Essas atividades foram realizadas em 07 (sete) sessões em ambiente virtual e presencial. O caminho metodológico percorrido contou com a aplicação de questionário semiestruturado, autoavaliação dos participantes nas sessões e análise do diário de bordo em cada encontro da formação proposta.

No decorrer da investigação, Carretta (2011, p. 84) ficou impressionada com o envolvimento dos professores nas vivências lúdicas ocorridas na formação: “era uma

brincadeira ou um momento de construção de saberes? Uma linha tênue separava estas duas opções”. Todavia, também destaca contradições quando se trata da condução dessas atividades com os alunos em sala de aula, esses mesmos professores colocavam-se numa situação de certa resistência. O prazer vivenciado nos momentos de formações trazia o receio e a dificuldade em desprenderem-se dos conteúdos ministrados com lista de exercícios, além da preocupação com a suposta perda de autoridade e da disciplina na euforia dos discentes com os jogos em sala de aula.

Em relação ao ensino de Ciências/Biologia, o jogo também emerge como estratégia interventiva na formação continuada de professores em nível de pós-graduação *latu sensu*, em uma única disciplina “Introdução a Genética e a Biologia Molecular”. Silva (2014) no seu estudo chamado de “*Perspectivas de formação continuada para professores de ciências/biologia utilizando jogos em ambiente virtual de aprendizagem*” concebe como ludicidade em Ciências/Biologia o uso de jogos digitais educativos e pedagógicos, e apresenta como objetivo geral de sua dissertação de mestrado: identificar as percepções dos professores em formação continuada do curso de Especialização em Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Biologia, na modalidade de educação a distância da Universidade Federal de Goiás sobre o contexto lúdico em sua ação pedagógica, enfatizando a caracterização de lúdico digital e a viabilidade dos jogos no ensino de Ciências/Biologia.

Nesse intuito, Silva (2014) faz a análise do discurso dos relatórios referente às atividades desenvolvidas na referida disciplina e, também, dos textos críticos dos 107 cursistas (eles discutem e avaliam os jogos disponibilizados na plataforma Webeduc/MEC). Em suas análises, Silva (2014) definiu duas categorias: a caracterização de lúdico digital e a viabilidade de utilização dos jogos para o ensino de Ciências/Biologia. Assim, a pesquisadora, além de considerar os jogos como uma ferramenta didática, verificou a possibilidade de jogo *on-line* ser algo mais interativo, embora pressuponha de condições materiais como equipamentos com boa memória RAM e *internet* de alta velocidade.

Em vista disso, Silva (2014, p. 60) traz o uso do jogo no ensino de Ciências/Biologia também como uma possibilidade de avaliação da aprendizagem dos alunos:

com a utilização de jogos como instrumento avaliativo, o aluno poderá se envolver de tal maneira que poderá colocar em prática os conteúdos

estudados anteriormente, livre de pressões e em um ambiente mais tranquilo, inclusive apresentando melhores resultados quando comparados aos métodos tradicionais de avaliação.

Em suas análises, a pesquisadora propõe investimento em formação continuada em EAD e defende o caráter lúdico dessa formação, centrado apenas na perspectiva do jogo digital, individualmente.

Na área de artes, em seu estudo, “*O jogo teatral para a formação continuada de professores de arte na educação infantil: um estudo de caso nos Centros de Referências da Educação Infantil em João Pessoa*”, Matias (2016) indica a importância da formação continuada lúdica dos professores de artes que atuam em CREIs – Centros de Referências em Educação Infantil na capital paraibana, alcançando 40 das 86 instituições existentes. Seu objetivo foi: Investigar o jogo dramático e teatral como instrumento pedagógico na formação continuada dos professores de Arte da educação infantil de João Pessoa – Paraíba.

Segundo Matias (2016), já existe na secretaria de educação do estado um Programa de Formação Continuada oferecido aos professores de Artes dos CREIs de João Pessoa, com aulas ministradas por professores de artes e de educação física no Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação (CECAPRO). Ainda assim, a pesquisadora propôs 05 (cinco) encontros de 4h cada, trazendo o jogo dramático teatral como aspecto lúdico na formação docente.

Nesses encontros, ela percebeu e destaca o envolvimento dos participantes: “no decorrer das atividades, os professores foram envolvidos em uma atmosfera de harmonia e integração grupal e relataram sentir-se como na sua infância, ouviu-se muitos risos e comentários animados” (Matias, 2016, p. 73). Todavia, frequentemente, Matias (2016) percebia também a preocupação dos cursistas em anotar todos os detalhes das atividades para poderem realizar igualmente em sala de aula, no espaço da educação infantil. Afinal a possibilidade de vivenciar momentos formativos em forma de brincadeira, mobilizava-os a tentar fazer o mesmo com as crianças na escola.

O jogo como atividade interventiva e pedagógica, tratado no contexto multidisciplinar dos anos iniciais do ensino fundamental, emergiu nos trabalhos de Souza (2016) e de Vitti Neto (2018). O primeiro chama-se “*Formação continuada de professores: incentivando a utilização do software livre Gcompris em sala de aula*” (Souza, 2016) e apresenta os aspectos lúdicos com o uso de *software livre Gcompris*,

enquanto que o segundo, intitulado “*Programa psicomotor: os reflexos da formação continuada no desenvolvimento do trabalho docente*” (Vitti Neto, 2018) evidencia a ludicidade associada à psicomotricidade.

Souza (2016) indica como objetivo central: analisar as contribuições que um curso de formação continuada pode proporcionar aos professores com a utilização do *Software Livre Gcompris* como ferramenta de ensino em sala de aula. Em sua dissertação, a pesquisadora propõe uma formação a 08 (oito) professores do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, com registro fotográfico e gravação de áudio das 27h de atividades. Ela realiza entrevistas semiestruturadas gravadas com estes professores e faz a observação da prática pedagógica de 02 (dois) dos 08 (oito) professores.

Em sua percepção, Souza (2016) atribui ao *software* toda a potencialidade lúdica da formação continuada proposta, caracterizando-o como “*software lúdico*” e, como tal, entende que “*Software* educativos são ferramentas pedagógicas interessantes, despertam a atenção e a curiosidade dos alunos e apresentam interface diferente, o que favorece a interação do aluno com o conteúdo estudado” (Souza, 2016, p.57). Na percepção dos professores envolvidos na pesquisa, especialmente as professoras que tiveram sua prática observada, a ludicidade também emerge como um atrativo no ensino de conteúdos de artes (história da arte, principalmente), matemática (unidade de tempo, adição, subtração) e de português (leitura e escrita), como descrito por Souza (2016, p.109): “de acordo com as docentes que usaram o *software* com seus alunos, as mesmas destacam que é um recurso que facilita trabalhar o conteúdo e que pretendem continuar usando na prática pedagógica”.

Diante da investigação de Souza (2016), percebe-se que ensinar aos professores as peculiaridades do *software livre Gcompris* é capacitá-los a utilizar uma ferramenta de apoio pedagógico ao ensino e que se constituiria, nesse contexto, lúdica por despertar o interesse e por contribuir para manter a atenção e a concentração dos alunos no processo de aprendizagem.

Na investigação de Vitti Neto (2018), o objetivo geral foi: verificar o potencial de um programa de formação continuada na modificação e aprimoramento do trabalho docente. Trata-se de um programa que ele organizou para professores de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma instituição particular, resultando no seu estudo em nível de doutoramento.

Vitti Neto (2018) encontra em jogos psicomotores a ação lúdica para a formação continuada e entrevista 06 (seis) professoras participantes da mesma. Em seus estudos, Vitti Neto (2018) pondera sobre a relação da escola com o entusiasmo que as atividades lúdicas psicomotoras promovem nos corpos das crianças, para ele existe

a dificuldade da escola em lidar com o movimento e as dinâmicas das atividades lúdicas. Essa condição foi algo a ser discutida e refletida com as professoras, já que o programa psicomotor tem os jogos e brincadeiras como elementos de constituição e realização dos objetivos propostos (Vitti Neto, 2018, p. 132).

Como resultado, o pesquisador destaca a importância da formação continuada que traga aportes teóricos e práticos para o planejamento das atividades lúdicas. Contudo, particularmente, questionamos em que medida o tradicionalismo e as estruturas mais rígidas, típico das escolas particulares como a que ele investigou, oportuniza aos professores inserirem em suas práticas perspectivas mais “livres” de controle do corpo, do movimento e de jogos psicomotores no espaço escolar.

Os três últimos trabalhos a serem tratados nesta categoria, “O jogo como intervenção pedagógica em áreas específicas”, apresentam as potencialidades do uso de jogos na formação continuada de professores alfabetizadores a partir da política pública instituída pelo MEC através do PNAIC. Os estudos referem-se a três dissertações de mestrado concluídas nos últimos dois anos anteriores à pandemia COVID 19 no Brasil, porém voltadas para o mesmo programa: Soares (2018), Assis (2018) e Silva (2019).

A investigação de Soares (2018), *“Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada”*, abordou o jogo e a brincadeira como situações lúdicas para a aprendizagem da criança e, dessa forma, apresenta a formação continuada como uma forma de instrumentalizar o professor na sua prática alfabetizadora. O objetivo geral da pesquisa é: analisar as relações entre as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, no primeiro ano do Ensino Fundamental com as orientações teórico-metodológicas da formação continuada oferecida pela SME. Para isso, Soares (2018) contou com a participação de 06 (seis) professoras formadoras e 08 (oito) professoras cursistas que foram entrevistadas. Também fez análise documental das Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba/PR.

Em suas análises, Soares (2018) identificou e discutiu 03 (três) categorias e cada categoria apontou suas subcategorias, a saber: 1. Prática Pedagógica de Alfabetização e Letramento (Subcategorias: 1.1. Métodos de alfabetização, Aprendizagem e 1.2 Ludicidade e Consciência Fonológica); 2. Fundamentos teórico-metodológicos de Alfabetização e Letramento (Subcategorias 2.1. Teoria histórico-cultural e 2.2. Pedagogia histórico-crítica) e 3. Formação continuada do professor alfabetizador (Subcategoria: 3.1. Políticas de formação continuada em alfabetização).

Durante a pesquisa, Soares (2018, p. 138) percebe contradições na forma como a cultura lúdica se instala no processo formativo e, consequentemente, na sua materialização nas classes de alfabetização: “em relação ao trabalho por meio da ludicidade no processo inicial de alfabetização, as formadoras relataram que este processo já está um pouco mais consolidado nas formações, no entanto ainda percebem a pouca repercussão desse trabalho nas práticas pedagógicas em alfabetização e letramento”.

Nesse estudo, portanto, Soares (2018) identificou fragilidades não apenas do ponto de vista da sala de aula, mas também em relação à formação continuada. A pesquisadora considera necessária a compreensão do cunho teórico-prático que fundamentam as formações no que se refere tanto à alfabetização e aos aspectos da consciência fonológica como em relação à ludicidade, ressaltando que se faz necessário compreender

a Pedagogia histórico-crítica e a Psicologia histórico-cultural, cuja perspectiva teórica fornece bases para o aprimoramento do ensino destinado às classes populares e contribui para a compreensão acerca das especificidades da aprendizagem na infância, considerando o trabalho com a ludicidade e a consciência fonológica (Soares, 2018, p. 162).

No trabalho de Assis (2018) *“Formação continuada de professores na área de matemática: uma análise crítica do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)”*, o autor dirige o olhar para o PNAIC do ponto de vista da matemática em outro extremo do país, na Paraíba. Seu objetivo: investigar as implicações do Programa PNAIC para a formação continuada dos professores alfabetizadores da rede pública municipal de ensino da cidade de Lagoa de Dentro-PB, na área de Matemática.

Metodologicamente, optou por utilizar apenas questionário para 14 (catorze) professores alfabetizadores. Com esse instrumento identificou, nas respostas dadas

por eles, que o aspecto inovador da formação continuada oferecida no PNAIC é a ludicidade:

como podemos perceber, do total de professores pesquisados, quase 86% deles destacam que o aspecto mais relevante que caracteriza o PNAIC como inovador em relação a outros programas de formação continuada, no que diz respeito ao ensino de Matemática nos anos escolares que correspondem ao Ciclo de Alfabetização, é a ludicidade (Assis, 2018, p. 71).

Ludicidade, aqui, caracterizada como o uso de brincadeiras e de jogos pedagógicos, estruturados em atividades que tornariam os conteúdos matemáticos mais interessantes para as crianças: “para os alfabetizadores, o programa possibilitou que as aulas de Matemática nessa etapa escolar estejam centradas na utilização de jogos matemáticos. Segundo eles, esse recurso proporcionou aulas mais lúdicas e atrativas” (Assis, 2018, p. 72).

Na mesma perspectiva de Assis (2018), porém no sul do Brasil, encontramos a dissertação de Silva (2019), *“Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul”*. O estudo objetiva: investigar a repercussão da política curricular do PNAIC nas práticas de alfabetização dos professores do ciclo de alfabetização na Rede Pública de Ensino no RS.

Silva (2019) traz uma investigação pautada numa pesquisa do tipo Métodos Mistos que, na primeira etapa utilizou questionário *online* com 733 respondentes (professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, supervisores pedagógicos e gestores, 1% de outros profissionais da educação), do total de 740 docentes. E na segunda etapa com análise qualitativa dos dados obtidos.

Para a pesquisadora, a ludicidade no processo formativo concentra-se justamente nas sequências didáticas e nos jogos propostos aos professores através do PNAIC e, as suas fontes de informação e análises também convergem para essa compreensão. Ela afirma que

a utilização dos jogos do Kit distribuído pelo FNDE auxilia no desenvolvimento da criança, permitindo que pensem sobre as palavras e seus segmentos sonoros, refletindo acerca das formas orais e escritas das palavras, comparando-as quanto ao tamanho, à semelhança sonora de suas sílabas, às rimas ou aos fonemas (Silva, 2019, p. 112).

Silva (2019), ressalta que, com os jogos, a ludicidade em sala de aula promove a ressignificação dos saberes docentes numa aplicação prática. Ela destaca o quanto

os jogos são utilizados pelos próprios professores alfabetizadores, graças à formação com a utilização dos jogos que compõem o Kit distribuído pelo FNDE, alcançando 68.32% e, com outros jogos para alfabetização com a marca de uso por 72% dos participantes. Por fim, afirma: “o lúdico promove atividades estimulantes e desafiadoras que favorecem esse desenvolvimento, sendo necessária sua presença através dos recursos pedagógicos nas práticas alfabetizadoras” (Silva, 2019, p. 115).

Em síntese, podemos afirmar que a formação continuada conduz a utilização de jogos para a intervenção pedagógica na área da alfabetização nos três estudos (Assis, 2018; Silva, 2019; Soares, 2018). O jogo passa a ser, assim, uma possibilidade de reelaboração de práticas pedagógicas com intencionalidade lúdica.

De modo geral, os 09 (nove) estudos apresentados aqui reforçam a ideia de uma ludicidade que instrumentaliza o professor, “atrai” o estudante para a aprendizagem de conteúdo específico e reduz-se a um fazer prático, de fato, diferenciado. Em nossa investigação, contudo, buscamos ampliar a compreensão de ludicidade na formação continuada para além da dimensão técnica e instrumental salientada por Contreras (2012) e da *pedagogia atraente*, como discute Chateau (1987) ao vislumbrar que, por vezes, a ludicidade é utilizada como um meio atrativo para o ensino e para a aprendizagem.

2.3.3 O brincar na formação continuada de professores

Nesta última categoria, encontramos 02 (dois) trabalhos que dialogam com a possibilidade de vivências lúdicas em todos os encontros formativos, instituídos por iniciativa dos respectivos pesquisadores. Leite (2017) e Fragoso (2019) conduzem suas investigações na ótica dos professores que são professores formadores de professores e estão na linha de frente da formação continuada.

Em sua dissertação de mestrado, “*Rodas de Brincar uma experiência com atividades lúdico-corporais junto aos professores formadores das Oficinas Pedagógicas do DF*”, Leite (2017) desenvolve uma pesquisa ação com o grupo de 38 (trinta e oito) professores formadores das Oficinas Pedagógicas no D.F. Seu objetivo geral anuncia: suscitar reflexões sobre o brincar a partir de uma experiência com os professores-formadores das Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Metodologicamente, Leite (2017) desenvolveu sua pesquisa a partir de 12 (doze) encontros gravados (08 de repasse do curso de formação de formadores

e 04 de gravação do Dvd com as brincadeiras vivenciadas no curso) e utilizou questionário na finalização do curso (os 38 participantes responderam).

Em vários momentos de seu relatório, Leite (2017) lança a ideia de que existe uma constante preocupação dos professores formadores, grupo ao qual ela mesmo pertencia antes de ingressar no mestrado, com a ludicidade no planejamento das aulas, independente do curso a ser ofertado e do público a ser assistido. Todavia, sua investigação concentra-se na oferta de um curso de formação de formadores, idealizado por ela a partir da sua experiência piloto com a equipe de formadores da Oficina Pedagógica de Ceilândia, direcionado aos professores que atuam como formadores nas demais Oficinas Pedagógicas, a fim de que também repassem a seus futuros professores cursistas. Perspectiva que parece ser recorrente entre o grupo de formadores: “percebemos que a oferta deste curso aos formadores atuantes das Oficinas Pedagógicas representa uma potência de multiplicação contínua, ano após ano, partindo de uma perspectiva de ação-reflexão-ação” (Leite, 2017, p. 47). E, de fato, essa possibilidade de professor multiplicador nesse curso também se concretizou.

Em suas discussões e análises, Leite (2017) trata da ludicidade do ponto de vista do corpo lúdico, de atividades lúdico corporais, brinquedos cantados, jogos e brincadeiras. Nisso, Leite (2017, p. 84) situa a ludicidade em um leque maior de elementos que a constitui: “durante o Rodas de Brincar, várias linguagens artísticas se fazem presentes, como a música, a dança, a contação de histórias, permeando os encontros. Estas linguagens provocam, geralmente, algum sentimento estético”.

Finalmente, Leite (2017, p. 133) conclui que esta, “foi uma formação que, além de trazer propostas aplicáveis à sala de aula, (com as devidas adaptações) convidou o professor a executá-las, a participar, a tornar-se ‘brincante’, termo bastante utilizado nos encontros”. Percebemos ao longo de suas considerações sua ênfase em destacar a participação de todos os professores formadores nas atividades lúdico-corporais propostas, a alegria nos momentos formativos e a possibilidade de transformação da prática docente.

O segundo trabalho com o título, “*Formação continuada para professores de crianças com deficiência visual: contribuições da ludicidade para o Curso de extensão do instituto de cegos da Bahia*”, Fragoso (2019) aponta para o uso da ludicidade no contexto da educação especial, no âmbito da formação continuada de professores. O objetivo central da investigação foi: compreender de que maneira a ludicidade pode-

se contribuir com o processo formativo continuado do CEC/ICB para professores com alunos com deficiência visual na educação básica.

Em sua metodologia, Fragoso (2019) optou por um questionário estruturado em 4 eixos (o último envolve formação docente e ludicidade), totalizando 33 (trinta e três) questões abertas, das quais as 11 (onze) primeiras referem-se à identificação do participante. A etapa seguinte foi a proposição de uma oficina pedagógica de 40h com 08 (oito) encontros. Os sujeitos da pesquisa foram 12 (doze) professores formadores do Curso de Extensão “Oficina desatando os nós” (120h, sendo 80h presenciais e 40h destinada a atividades complementares) ofertado pelo Instituto de Cegos da Bahia.

Fragoso (2019, p. 80) sugere em seu estudo que a ludicidade relaciona-se ao jogo, à brincadeira e ao brincar e

os conteúdos da oficina foram trabalhados mediante dinâmicas de grupo, vivências numa perspectiva lúdica e debates entre os sujeitos, direcionados a partir de suas experiências; as atividades programadas exploraram o que foi discutido e experienciado nos encontros presenciais.

Chama-nos a atenção, nas análises que Fragoso (2019) faz, a maneira como ele salienta as concepções de ludicidade dos professores formadores na concretização de seu trabalho docente. No trabalho docente dos professores formadores surgem outros elementos da ludicidade que o próprio pesquisador acaba por desconsiderar, tratando-os como um tipo de não consenso:

não existe um consenso entre os formadores do CEC/ICB em relação à ludicidade enquanto ministram suas disciplinas no curso de extensão. Enquanto um grupo relaciona o tema aos jogos e brincadeiras realizadas para trabalhar conceitos e facilitar a aprendizagem dos alunos, o outro considera a ludicidade como um facilitador de vínculos positivos, que considera a troca de experiências e o prazer das vivências (Fragoso, 2019, p. 81).

Finalizando sua investigação, Fragoso (2019) afirma, categoricamente, que a ludicidade é uma perspectiva que muito pode contribuir com os processos formativos dos professores formadores. Destaca que a ludicidade é capaz de contagiar os demais professores da educação básica, especialmente os que passam pela formação continuada no Instituto de Cegos da Bahia.

Diante do exposto, na análise dos dois trabalhos desta categoria, “O brincar na formação continuada de professores”, podemos perceber que, embora o brincar seja o ponto de partida nas duas propostas de formação continuada (Fragoso, 2019; Leite,

2017), a brincadeira, as atividades lúdico-corporais e o próprio jogo também são considerados elementos de ludicidade apontados nos trabalhos. Entretanto, queremos evidenciar que em nossa tese buscamos ampliar a compreensão de lúdico, por entendermos que o brincar, o jogo, a brincadeira e as atividades lúdico-corporais são parte dos elementos que compõem a totalidade que a ludicidade representa.

Destacamos que nas três categorias é perceptível a sensação de formações continuadas alicerçadas em oferecer ferramentas lúdicas ao professor para serem desenvolvidas no cotidiano escolar. A partir do estado do conhecimento, temos uma visão dos estudos que articula formação continuada e ludicidade, apreendemos assim alguns elementos: i) a necessidade de ampliar estudos sobre a temática; ii) não encontramos trabalhos ou mesmo uma experiência que demonstre a formação de professores por meio de uma escola que dedique a temática, como é o Centro de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas no DF; iii) Nossa tese, empenha-se para situar as possibilidades que a ludicidade oferece, de analisarmos o trabalho docente do professor formador considerando a unidade teórico-prática, a autonomia docente e o trabalho em grupo, bem como seus impactos no trabalho docente dos professores em formação.

Apreendemos dos estudos a ludicidade como fenômeno formativo, que exige processo de estudo e de pesquisa, com muito a nos revelar. Assim, consideramos a ludicidade como materialidade da história humana e do ser que pode nos ajudar a pensar nos sujeitos do e no mundo, em sua transformação como ócio criativo e na formação de professores, colaborando com o como pensamos e construímos a docência na práxis.

3 (RE)PENSANDO A LUDICIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Os estudos voltados para a formação docente têm sido cada vez mais frequentes e, por vezes, buscam a compreensão das especificidades e nuances do trabalho docente, principalmente, no que diz respeito à relação teoria e prática nos processos educativos. Nesse sentido, há os que valorizam a teoria em detrimento da prática, outros acreditam que a prática é fundamental para a aprendizagem de diferentes conteúdos. Para muitos a técnica explica o “como” ensinar a teoria para desenvolverem uma aula satisfatória que resulte na aprendizagem do aluno, e para outros, teoria e prática constituem uma unidade indissociável.

Diante de tantas possibilidades de se pensar a formação docente, é fundamental entender que há, de fato, concepções que fundamentam a formação de professores. Sendo assim, é preciso ir além do sentido estrito do termo *formar* que sugere “dar ao ser a forma”, do latim *formare*, pressupondo a transformação de todo o ser (Fabre, 1995).

Na busca em dar sentido à ideia de formação docente, tendências emergem conforme apresenta Fabre (1995), e a primeira delas é a *tradicional* que visa a aquisição de conhecimentos a serem repassados pelo professor e apresenta profunda dicotomia entre teoria e prática. Outra tendência é a *escolanovista*, em que o foco é individual e as dinâmicas de grupo fazem parte dos procedimentos utilizados pelo professor, cuja mudança dá-se pelas vivências essencialmente práticas. A tendência *tecnicista* surge com grande ênfase, como o próprio nome diz, na técnica com a utilização racional de métodos e procedimentos de ensino, mas ainda assim, a dicotomia entre teoria e prática não é superada. A tendência *crítica-reprodutivista* instala-se como uma “nova” tendência para tornar o professor como alguém que percebe as desigualdades produzidas pelo sistema capitalista e que são reproduzidas também no ambiente escolar, porém ainda se mantém refém da dicotomia entre teoria e prática. Finalmente, emerge a proposta *crítica* que supera a articulação mecanicista da educação e da sociedade, uma vez que pensa em possibilidades de transformação social por entender que é possível ressignificar a teoria a partir dos conhecimentos da prática, porque o professor conhece o conteúdo e sabe como situá-lo no tempo sócio-histórico e transformá-lo em algo que modifique a si mesmo e ao indivíduo no processo de aquisição do saber, ainda que imerso no sistema capitalista.

Assim, o ser professor começa a tomar *forma* desde a formação inicial, perpassando pela prática cotidiana e também pela formação continuada! Cada possibilidade formativa agrega valores e pressupostos ao ideal de ensinar e ao ideal de aprender: a técnica, a didática, a ludicidade, a criatividade e, espera-se que também, a postura crítica e transformadora. Então, em que medida essas tendências impactam a formação continuada que é desenvolvida atualmente? Somente através de uma investigação que busque conhecer a base epistemológica dos processos formativos, será possível sinalizar nos modelos e nas políticas de formação de professores as concepções de educação, de sociedade e de homem almejadas. Os fundamentos epistemológicos delineiam as demandas de formação docente, o perfil de professor e o projeto de educação e sociedade que se espera construir (Kuenzer, 1999).

Nesse interim, o desafio está posto para a formação de professores! É justamente no processo de formação que se consolidam as dimensões teórico-práticas do que deve ser, ou não, ensinado, desenvolvido e praticado no exercício da função docente, seu trabalho como professor ou professora. Portanto, em um patamar tão significativo quanto ao que está a formação inicial, encontra-se também a formação continuada do professor que ainda busca superar a clássica “educação bancária” tão criticada por Freire (1983).

Nesse sentido, é fundamental para esta pesquisa compreender o processo formativo do e nos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas, uma vez que “não é possível pensar e construir uma proposta formativa sem ter por base uma clara concepção de formação e seus princípios fundantes” (Veiga; Viana, 2012, p.19). Sendo assim, uma das formas de conhecer o que se faz e o como se faz em educação, especialmente na sala de aula, ocorre ao se perceber os fundamentos da práxis pedagógica materializada no cotidiano escolar, identificando as influências que são recebidas e que fazem com que as aulas tenham a formatação peculiar que possuem, ou seja, “ao discutir as condições objetivas e a intencionalidade política em que os cursos de formação de professores estão fundamentados (Santos; Silva, 2017, p. 910). Para isso, faz-se necessário utilizar uma lente que amplie o olhar para a epistemologia na formação de professores, especialmente no espaço dos CVLOPs, por entendermos que “as práticas de formação se orientam pela explicação teórica da realidade, da experiência vivida, da sua interpretação e construção de sentido e significado” (Curado Silva, 2018, p. 33). Trata-se de conhecer o ideário de formação

de professores que está em jogo. Assim, os processos de formação, quer inicial, quer continuada, vivenciados por professores e professoras em seu trabalho, de alguma forma, interferem nos padrões sociais e nas relações humanas.

Discutir a formação continuada de professores e professoras é urgente e pressupõe compreender que

o sentido da formação continuada tem um caráter que vai além da *capacitação*, do *aperfeiçoamento*, ou do *treinamento*, pois se refere a eventos pontuais centrados nos aspectos técnicos-científicos para se constituir em um processo que possibilite a construção de sentidos e significados sobre a própria atividade (Curado Silva, 2018, p. 96-97).

Nisso, a formação docente tem o compromisso de assumir um referencial teórico-prático e metodológico, que assegure aos professores e professoras a compreensão da escola de hoje e valorize os sujeitos em toda a sua atividade humana. É basilar que

a formação de professores deve se orientar no sentido da busca da unidade entre teoria e prática, a práxis, vista como atitude humana de transformação da natureza e da sociedade, tendo por objetivo alcançar a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos (Curado Silva, 2018, p. 59-60).

E, assim, superar a problemática da dicotomia entre teoria e prática ao promover o processo de formação que gere autonomia, criticidade, aprendizagens, diálogos entre os pares, satisfação na arte de ensinar e de aprender com vista ao desvelamento do real e à transformação social.

Ao vislumbrarmos a formação continuada nos CVLOPs, como um todo, percebemos que esta é carregada de sentidos e fundamentos constituídos paulatinamente em seus quase quarenta anos de existência. Isto se dá por entendermos que nenhum fenômeno se expressa na singularidade ou na universalidade, mas nas mediações entre o específico (singular) e o geral (universal). Fenômenos esses impossíveis de serem compreendidos plenamente, se analisados de forma isolada e por si mesmos. Mas, partindo de uma análise dialética (Cury, 2000) que busque compreender a universalidade da formação continuada dos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas, é possível acessar seus fundamentos e também reconhecer as singularidades de cada um dos catorze distribuídos pelo DF. Há, portanto, de se considerar que nos CVLOPs existem pressupostos e concepções que norteiam o trabalho docente desenvolvido pelos(as) professores(as)

formadores(as) e que também interferem no trabalho docente dos(as) professores(as) em formação (professores/as cursistas).

Do ponto de vista das Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF, (documento que também norteia as ações formativas das Oficinas Pedagógicas), o entendimento é de que “a formação continuada é compreendida como atividade crítico-reflexiva e de natureza teórico-prática, que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, assim como o desenvolvimento da instituição educacional” (Brasília, 2014, p. 32), ou seja, a lógica para formação continuada está alinhada à possibilidade de promover um movimento de reflexão, análise, transformação e de mudança não apenas nos sujeitos diretamente assistidos, mas em todo o espaço escolar. Todavia, é preciso compreender: que caminhos se espera percorrer na formação continuada de professores?

Esperamos, em primeiro plano, que a formação continuada, de fato, possibilite ao professor o “colocar-se em formação” numa perspectiva tanto individual quanto coletiva. Individual porque requer o desejo pessoal de compartilhar, aprender e ensinar; e coletivo porque envolve o interesse social em prol de uma educação de qualidade socialmente referenciada, em que os sujeitos são críticos, autônomos e mobilizados a resistir ao caráter hegemônico e dominador do modo de produção capitalista. Os processos formativos podem, e devem, descortinar o real, delinear ações que modificam a realidade por meio dos professores e das professoras que são agentes de transformação e dominam as bases teóricas que sustentam suas práticas e seu trabalho, pois “nas relações transformamos e somos transformados continuamente em um movimento dialético que supera o vivido e lhe dá novas formas” (Tacca, 2004, p. 105). Mas, que dimensões precisam ser considerados no que tange à formação docente, especialmente, a formação continuada de professores?

A formação docente traz elementos essenciais em si mesma e características próprias como: a dimensão técnica e metodológica, a dimensão da competência teórica e domínio do conteúdo a ser ensinado, a dimensão metodológica que busca possibilidades de construção da práxis na unidade teoria e prática, a dimensão política, a dimensão estética, criativa e inovadora além de outros aspectos voltados para a flexibilidade como espaço para criação e para o trabalho coletivo, a responsabilidade social da formação de sujeitos, a busca pelo sucesso pedagógico, o desenvolvimento de material didático pedagógicos e a produção e recriação do próprio trabalho docente.

A partir disso, defendemos um conjunto de condutas, posicionamentos e conhecimentos que precisam estar atrelados ao processo formativo, marcados, principalmente, pela ludicidade como um ponto de referência para a formação docente. Trata-se de assumir a possibilidade de que a formação de professores, especialmente a formação continuada, pode ser lúdica e que a ludicidade pode ser uma escolha educacional tanto para as salas de aula como também para a formação de professores e professoras, pois

a formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo como jogo sua fonte dinamizadora (Santos, 1997, p. 13-14).

Embora “ludicidade”, termo derivado de lúdico, seja um tipo de palavra não dicionarizada (D’Ávila; Luckesi, 2021), traz em sua essência o sentimento de inteireza e envolvimento dos sujeitos nas relações entre subjetividade/interior-objetividade/externa, prazer-desprazer e tensão e bem-estar, para além da tradução do latim *ludus* que significa “brincar” (Santos, 1997). Pensar em ludicidade na formação de professores é resgatar em cada professor e em cada professora “o homem em sentido pleno – o homem lúdico – [...] retirar-se à *clausura* de sua moralidade, mas empenha-se exatamente em dar vida às coisas que o cerca e *libertar* os objetos que habitam sua sensibilidade” (Schiller, 1989, p. 15, *grifos do autor*).

Compreender a ludicidade como elemento fundante para a formação de professores e professoras, é considerar que “o espírito lúdico pode invadir também a formação e a construção do pensamento” (Malaguzzi, 1999, p. 87) e que “o lúdico extrapola a infância e sua importância permeia todas as fases do desenvolvimento humano” (Santos, 2011, p.7). Assim, um outro cenário formativo emerge, em que a ludicidade constitui-se em princípio e nele encontramos tempos e espaços para a criação e para a liberdade no trabalho docente, pois a “*disposição lúdica* suscitada pelo belo é um estado de liberdade pelo homem” (Schiller, 1989, p.14 – grifo do autor), no qual a atividade lúdica é uma criação humana, e não apenas um determinismo biológico. Então, para que a ludicidade na formação docente?

3.1 A Ludicidade Pedagogizada: estabelecida apenas para fins de aprendizagem

A utilização do termo *Ludicidade Pedagogizada*, por nós cunhado, é um termo que apresentamos em nossa tese e que diz respeito ao uso, frequente e exclusivo, da ludicidade voltada para o caráter pedagógico na relação direta com o processo de ensino-aprendizagem. Nessa forma de abordar a ludicidade, métodos e técnicas são permeados por atitudes lúdicas através de jogos e outras atividades lúdicas cuja finalidade objetiva é o aprendizado de conteúdos diversos.

Nessa perspectiva, o fenômeno da ludicidade em sala de aula e nas ações de formação concentram esforços no sentido de produzir, compartilhar, idealizar e estruturar, especialmente, jogos que abordam conhecimentos sistematizados associados ao discurso da leveza no ensino de conteúdo curricular. Kishimoto (1996), por vezes, enfatiza o importante papel do adulto, especialmente do professor, como alguém que intencionalmente propõe atividades lúdicas que trazem ganhos para o aprendizado, surgindo assim o que ela denomina de dimensão educativa a partir de situações lúdicas. Todavia, a ludicidade com um uso estritamente pedagógico, indica uma proposta educacional lúdica e interdisciplinar pura e simples, que “implica preservar as características disciplinares de cada uma das áreas de conhecimento envolvidas na ação educativa, de forma a não as descaracterizar, e assim garantir os objetivos específicos de cada disciplina” (Silva; Sá, 2013, p. 108). Assim, as expressões da ludicidade em sala de aula (jogos, brincadeiras, brinquedo, brincar etc) alcançam o patamar limite como material e/ou recurso pedagógico numa perspectiva de *Ludicidade Instrumental* (Lopes, 2014; Muniz, 2011; Wajskop, 2001) e também de *Ludicidade Didatizada* (Wajskop, 2001). Nessa perspectiva, a ludicidade manifesta-se no trabalho e na formação docente restrita à produção de jogos, adaptação de brincadeiras e brinquedos, a fim de serem ensinados conteúdos pontuais.

É nesse contexto que o jogo ganha espaço como a ferramenta ideal para a aprendizagem, na medida em que ele é proposto como um mecanismo para se aprender algo, desenvolvem-se nos estudantes (ou mesmo nos professores e nas professoras em formação) diferentes níveis de experiência pessoal e social, ajudando-os/as a construir suas novas descobertas, desenvolver e enriquecer sua personalidade. Na perspectiva da *Ludicidade Pedagogizada*, a ludicidade é um

instrumento pedagógico que leva o professor(a) à condição de condutor(a), estimulador(a) e avaliador(a) das aprendizagens (Santos, 2011).

Quanto a isto, Sá, Júnior e Melo (2013, p. 27-271), também discutem a relação estabelecida entre a ludicidade e o aprendizado e afirmam que “entende-se por ludicidade no ambiente escolar a condição de permitir que cada aluna possa progredir seguindo seu próprio ritmo e limite.” Embora, seja necessário que o espaço escolar lance mão da ludicidade, concebê-la apenas numa dimensão didática (Wajskop, 2001) e instrumental (Lopes, 2014; Muniz, 2011; Wajskop, 2001), ou seja, *pedagogizada*, significa menosprezar e reduzir a potencialidade lúdica nos processos de ensinar e de aprender, e dessa maneira, aproxima-se da Racionalidade Técnica (Contreras, 2012) como diretriz para o trabalho docente de professoras e professores.

É indiscutível que “as brincadeiras contribuem para despertar, na criança, um estado emocional que a torne propensa a se interessar pelo fenômeno a ser trabalhado de forma que ela aprenda” (Dantas, 2013, p. 155), porém se o mundo lúdico da escola se concentrar em apenas transmitir conhecimentos ou “reforçar” aprendizagens, estamos perdendo as oportunidades de alcance que ele possibilita, pois “a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo” (Santos, 1997, p.9).

Lamentavelmente, e com grande frequência, “constatamos que a escola, espaço de aprendizagem obrigatória, mantém-se ainda hoje numa concepção conteudista e instrumentalizada do conhecimento, hierarquizando a parcela da cultura que considera legítima, onde o brincar está ausente ou reduzido a recurso didático” (Wajskop, 1995 *apud* Santos, 2011, p. 87). Essa condição, também, não é diferente nos espaços de formação de professores, em que “o jogo é, muitas vezes, visto como pretexto e como apoio motivacional para a aprendizagem de conceitos [...]” (Rocha, 2000, p. 179-180).

Por vezes, essa *Ludicidade Pedagogizada* ocupa o espaço da formação docente e concentra suas ações na primazia do conteúdo sobre o real sentido do lúdico, buscando na instrumentalização técnica e em atividades prático-utilitárias, os processos de aprendizagem e o fazer pedagógico do professor.

Esse paradigma instrumental e didático se projeta também no trabalho docente, tanto dos professores(as) formadores(as) como dos(as) professores(as) em formação, com uma forte ênfase na racionalidade técnica e atrelado a uma formação flexível e adequada ao mercado de trabalho. Essa *Ludicidade Pedagogizada* se alinha

perfeitamente ao modo de produção capitalista, na qual “o ser humano é alienado de si mesmo no e pelo trabalho, posto que o trabalho passa a ser objeto da exploração e manipulação pela classe burguesa na sua dimensão abstrata” (Previtali; Fagiani, 2018, p. 25).

Assim, a prática pedagógica, o trabalho docente e as ações de formações são permeadas pelo princípio da ludicidade, mas sob o controle dos processos por meio da racionalidade técnica (Contreras, 2012). A formação docente, especialmente no âmbito da formação continuada, é consolidada como uma formação de caráter prescritivo, cooptada por um movimento hegemônico e cujo trabalho docente é acrítico e condicionado. Logo, nessa forma de conceber a ludicidade no contexto educacional, traz em si a perspectiva de educação, de homem e de sociedade que se almeja consolidar.

Então, *Ludicidade Pedagógica* para que? Para dinamizar os conteúdos, para que os alunos, *melhor* respondam aos desafios e às tarefas propostos no ensino, para traçar estratégias e técnicas de ensino mais eficazes, para que o(a) professor(a) tenha um recurso a mais para ensinar, para aprender os conteúdos, especialmente, os mais densos e para encontrar espaços em que “jogar” para aprender é “jogar” para capacitar a mão de obra que sofre a exploração típica da sociedade capitalista.

3.2 A Ludicidade Atraente: engendrada na prática pedagógica cotidiana

A ludicidade também pode ser pensada em uma perspectiva de uma prática pedagógica mais atraente para os(as) estudantes e, até mesmo, para os(as) professores(as) em formação. Destacamos que, mesmo se tratando do que nós chamamos de *Ludicidade Pedagógica*, a intenção de fazer do ensino algo atraente continua latente no contexto escola, todavia o termo *Ludicidade Atraente* remete a algo mais do que propor ludicidade para aprender conteúdo. Refere-se ao dinamismo e ao envolvimento que conquista o(a) estudante para participar da aula, independentemente da condição sócio-histórica, política ou até mesmo emocional em que se encontre.

Chateau (1987) apresenta em seus estudos a ideia de uma educação atraente em que o jogo é utilizado na escola como um estímulo aos estudantes e às estudantes, como um recurso que camufla a ludicidade como algo voltado para a realização de objetivos pedagógicos, apenas. Algo que Chateau (1987) considera um equívoco na

interpretação do real sentido do jogo na escola e, ao nosso ver, da ludicidade como um todo. Com muita frequência e, principalmente, nos últimos anos, a discussão de aulas mais atrativas e interativas tem sido intensa, graças ao argumento de que a educação precisa ser atraente e envolvente tanto para alunos(as) como para professores(as). Sem dúvida alguma, uma escola alegre, entusiasta e mobilizadora da criatividade enche os olhos de qualquer criança e de pessoas de qualquer idade, tornando a prática pedagógica mais viva e dinâmica, ao passo que parece suavizar a densidade da teoria e dos conteúdos mais complexos. Todavia, ao nosso ver, a *Ludicidade Atraente* não deve ser apenas uma solução para a complexidade teoria ou para solucionar exigências da prática cotidiana, pois ao “substituir muitas atividades escolares laboriosas por jogos apropriados, é aí que o problema se torna mais complexo” (Chateau, 1987, p.126).

Cotidianamente, professores e professoras enfrentam inúmeros desafios no trabalho docente e na materialização da sua prática pedagógica: problemas sociais e familiares dos estudantes, condições de trabalho e recursos (in)disponíveis na escola, questões de indisciplina na sala de aula, burocratização progressiva dos processos escolares, avaliações externas e internas, entre tantos outros. E, por vezes, o caminho para atenuar a sobrecarga de atribuições e de tarefas no trabalho docente associadas a necessidade de cumprir o conteúdo programático, acaba por sugerir a integração do currículo com a ludicidade. De forma positiva, esta ludicidade promove o que D’Ávila (2006, p.18) considera como ensino lúdico, isto é, “aquele em que se inserem conteúdos, métodos curativos e o enlevo em se ensinar e principalmente aprender”. Mas, pode ser uma estratégia que mascara as reais condições em que a educação se encontra hoje, como subserviente ao capital.

Neste contexto, os professores e as professoras são os principais agentes de transformação da prática e da didática, em que a Epistemologia da Prática (Contreras, 2012) como seu fundamento, sobressaindo:

o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de métodos de ensino mais sofisticados e a ampliação dos currículos e dos programas escolares, colocam dificuldades à prática puramente acessória ou marginal da atividade docente (Nóvoa, 1991, p. 120),

Contudo, ter um professor ou uma professora especialista na arte de encantar através da ludicidade rompe as barreiras dos conteúdos mais *difíceis* e complexos com práticas pedagógicas atraentes. A possibilidade de propor atividades

potencialmente lúdicas (Mineiro; D'Ávila, 2019) sinalizam a razão de ser da ludicidade e sua função como um saber diferenciado, sensível e vinculado à dimensão estética e, obviamente, a uma dimensão essencialmente lúdica.

A *Ludicidade Atraente* engendrada na prática pedagógica cotidiana permite que

em sala de aula, o jogo *torne-se* então um meio para a realização dos objetivos educacionais, e ao educando, ao praticá-lo nesse contexto, deve ser garantida a ação livre, iniciada e mantida unicamente pelo prazer de jogar, atrelada aos objetivos educacionais sistematizados pelo educador (Rau, 2011, p. 31).

Assim, a prática docente como o *lócus* de produção de conhecimento assenta-se num paradigma da reflexividade e da experiência, graças aos seus resultados úteis e imediatos. A educação torna-se tão atrativa que, na escola, passamos a encontrar

um mundo de fantasia e a criança mergulha nele, atraída pela beleza, pelos mecanismos, pelo insólito. Mas não deixa de ser criança e, sempre, quando não tem brinquedo, ela há de criá-lo, nem que seja só na sua imaginação. Por meio dos jogos, a criança manifesta suas emoções. Estabelece ligações sociais, descobre sua capacidade de escolher, decidir e participar (Altman, 2015, p. 254).

Com a *Ludicidade Atraente*, a aula ganha novos contornos, aliados inclusive à ideia de que a criatividade não é algo para poucos e nem tampouco algo sagrado, mas é, “em vez disso, propensa a emergir a partir da experiência diária” (Malaguzzi, 1999, p. 86), no compartilhar de experiências lúdicas exitosas entre o coletivo de professores e professoras, na escolha didático-metodológica mais adequada à realidade de cada sala de aula (valendo-se das adaptações necessárias) e no trabalho docente centrado na experiência vivida (ou partilhada), em que o conhecimento humano tem o seu valor para seu destino prático. Neste sentido,

uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno (Fortuna, 2001, p. 116).

Há, portanto um novo movimento em prol de uma escola melhor, mais prazerosa e mais lúdica, a *Ludicidade Atraente*. Tal feito faz emergir, também, “a nova escola que necessitará de uma *nova didática*, será cobrada também por um *novo professor* – todos alinhados com as necessidades de um *novo trabalhador*” (Freitas, 1995, p. 127, *grifos do autor*). Dialeticamente, a *Ludicidade Atraente* reorienta a prática pedagógica do(a) professor(a) e do trabalho docente, conduzindo-os a uma

adaptação às diretrizes da organização do sistema educacional alinhado ao capital. Por mais árduas e rígidas que sejam as condições de trabalho, a realidade social e a burocratização do ensino, a ludicidade sempre cabe no contexto educacional e se constitui em possibilidade para torná-lo mais dinâmico e atrativo.

Então, *Ludicidade Atraente* para que? Para que a prática em sala de aula seja otimizada, para que a didática supere a dimensão estritamente técnica, para que o contexto escolar seja movido também por uma dimensão estética, para que a formação docente indique caminhos que motivem os(as) professores(as) a serem professores(as) dinâmicos e resilientes em situações tão adversas em seu trabalho e, por fim, para que a alegria da escola na *Ludicidade Atraente* traga ânimo a estudantes e professores(as) no processo de adaptação à real condição histórica, social e política que temos, numa sociedade de classes e mediada pelo capital.

3.3 A Ludicidade Humanizadora: forjada na dialética e no movimento das relações sociais

Ao propormos a categoria *Ludicidade Humanizadora*, cunhada por nós, estamos em busca da ludicidade cujas vivências vão além das reações afetivas imediatas, do entretenimento e da técnica, mas se assenta na fruição estética, na materialidade do trabalho docente e na apreensão da realidade para transformá-la. Assim como homem se realiza em seu trabalho, modifica a natureza, a si mesmo e ao outro, da mesma forma entendemos que a *Ludicidade Humanizadora* fortalece o potencial criativo e transformador dos homens em um encontro entre a trajetória individual do sujeito e a trajetória social da humanidade. Essa perspectiva de ludicidade remete, portanto, a uma nova compreensão de liberdade para aprender e ensinar, há um engajamento e uma entrega à atividade proposta tanto por quem ensina como por quem aprende, isto porque “o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena [...] Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa atividade. Não há divisão” (Luckesi, 2000, p.18).

Huizinga (2010) nos inspira a pensar uma *Ludicidade Humanizadora*, pois ele retrata a essência lúdica do homem em sua cultura. São humanos que se descobrem *Homo Faber*, transformando intencionalmente a natureza, depois alcançam o patamar de *Homo Sapiens* ao descobrirem-se racional, pensantes e capazes de idealizar – e contraditoriamente também ingênuos – que chegam à plenitude de se constituir

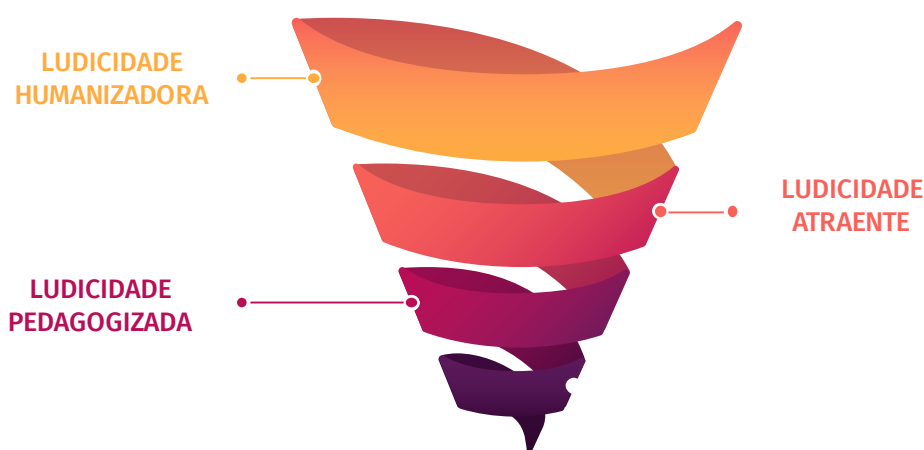
humanidade como *Homo Ludens* no jogo complexo da vida, das relações/interações e da construção da civilização humana. Essa *Ludicidade Humanizadora*, refere-se, portanto, ao caráter histórico cultural que evoca

a compreensão da unidade dialética entre indivíduo e sociedade, unidade entendida como sistema complexo em que um dos aspectos estava contido no outro e vice-versa, em uma processualidade que atravessava permanentemente as formas atuais de organização, tanto do social como do individual (González Rey, 2003, p. 188).

Sendo assim, a *Ludicidade Humanizadora* por nós pesquisada e proposta nesta investigação não nega a técnica, a alegria, a euforia, o prazer e o desprazer, situações suportáveis e até mesmo desagradáveis (De Conti, 2019), o conhecimento científico e o conhecimento espontâneo, o aprender e o ensinar, o individual e o coletivo, mas agrega o plano lúdico à vida social: são *ludicidades* em movimento (Figura 5), tanto na escola como fora dela, de forma emocionalmente intensa, alterando a relação do homem consigo mesmo e com o mundo, sem ignorar a relação dialética entre homem e o real (Vigotski, 2010). Nas palavras de Lopes (2004, p. 6), afirmamos que

[...] a essência da ludicidade reside sobretudo nos processos relacionais e interacionais que os Humanos protagonizam entre si, em diferentes situações e em diversos patamares de ocorrência dos seus processos de manifestação, nomeadamente, intra-pessoal, inter-pessoal, intra-grupo, inter-grupo, intra-institucional, interinstitucional e em sociedade e ainda, com ou sem brinquedos e jogos/artefactos lúdicos digitais e analógicos construídos deliberadamente para induzir à manifestação lúdica humana.

Figura 5. Ludicidades em Movimento



Fonte: Elaborado pela Autora, 2024

A Ludicidade Humanizadora não abandona o uso das manifestações lúdicas mais frequentes como jogos e brincadeiras, mas desvela outras possibilidades de senti-la e percebê-la:

durante a brincadeira, o jogo, o brincar livre, a apreciação artística, o ler, o aprender ou o descobrir algo novo e o relacionar-se com o outro, a ludicidade se apresenta como essência humana, isto desde os primórdios de sua trajetória histórica. As relações humanas se estabelecem também através da ludicidade (Saraiva, 2023, p. 50).

Assim, a ludicidade que buscamos na materialidade do universo do trabalho docente, da formação de professores e professoras e da educação como um todo é aquela de “caráter revolucionário no sentido da não-subordinação do sujeito às condições concretas e da superação das limitações dadas, é inerente à constituição da atividade lúdica” (Rocha, 2000, p. 82), se consolida na transgressão do real, desde a mais tenra idade, pois como afirma Vigotski (1988), o brinquedo emancipa. Assim, “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens” (Saviani, 1995, p.13), isto porque compreendemos que a *Ludicidade Humanizadora* se constitui princípio formativo, é práxis criativa, é práxis revolucionária (Vàsquez, 1977). A Ludicidade Humanizadora é, portanto, o que nomeamos em nossos estudos como “práxis lúdica”, pois é a ludicidade que se fundamenta e sustenta na Epistemologia da Práxis (Curado Silva, 2018).

A *Ludicidade Humanizadora* permite que estudantes e professores exercitem o controle social ao estabelecerem as regras do jogo lúdico, sem violar a liberdade do indivíduo e os interesses coletivos. Ela também propõe a valorização do jogo, do brincar, da brincadeira, do brinquedo e de toda forma de expressão lúdica no movimento dialético de aprender e de ensinar, em que o ato educativo é uma ação política e de participação social. É a partir dessa forma de conceber a ludicidade que, apesar das influências da lógica capitalista, ainda é possível resistir, transformar e revolucionar com as “bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (Freire, 1996, p. 28).

Com essa outra forma de “ler o mundo” por meio da ludicidade, buscamos a “superação da fragmentação do trabalho pedagógico, de sua rotinização e desarticulação teoria e prática” (Silva, 2007, p. 18), bem como, entendemos que “a

autonomia do professor em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, constrói-se na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino” (Contreras, 2012, p. 217). A *Ludicidade Humanizadora* pode, e deve ser, uma escolha pedagógica em que “[...] a ludicidade é o riso no e do mundo ‘sério’ [...]” (Retondar, 1996, p. 8).

A *Ludicidade Humanizadora* impacta a formação docente e, conseqüentemente, as salas de aula em uma dimensão humana de ser e estar no mundo que envolve “ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam com materiais simbólicos” (Santin, 1994, p. 3). E, ao mesmo tempo, humaniza o homem professor e a mulher professora, bem como os estudantes sob sua responsabilidade, pois a ludicidade é expressão humana que “faz parte da cultura e está presente nas atividades humanas. Isso por si só já significa contrapor-nos ao mundo estrito do trabalho que desumaniza, mecaniza o homem e as suas relações. O trabalho também deveria ser lúdico” (Pereira, 2015, p. 173).

No que tange ao ensino escolar nas salas de aula, todos os professores e as professoras que formam professores(as) tem a importante tarefa de humanização dos(as) estudantes e dos(as) professores(as) em formação, “instrumentalizando os indivíduos para a atividade consciente, para a transformação das circunstâncias e de si mesmos. É com essa tarefa que entendemos a educação escolar verdadeiramente emancipadora [...]” (Martins, 2011, p. 56) e por que não atribuir este papel também à *Ludicidade Humanizadora*?

Para tal, o trabalho docente com ludicidade precisa atentar para as condições objetivas e subjetivas, o trabalho material e o trabalho vivo, rompendo com a fragmentação do conhecimento e com uma prática artificial e imediata. Em outras palavras,

remeto a elementos que coloca essa formação no cerne da ludicidade (estado de inteireza, plenitude, bem-estar), mas não é toda ela. Além do mais, almejamos uma formação que seja lúdica, mas que também seja construtora de conhecimentos que nos permita viver no mundo (esse capitalista) e transformá-lo (Ferreira, 2020, p. 423).

Pensar na *Ludicidade Humanizadora*, forjada na dialética e no movimento das relações sociais é, portanto, oportunizar, nos espaços escolares e formativos,

atividades menos instrutivas e prescritivas, superar modelos tradicionais de formação e de trabalho docentes, e, por fim, provocar inquietações, oportunidades de descobertas e a valorização do caráter lúdico em toda forma de expressão.

Ao promover uma outra lógica para a formação de professores e professoras, rediscutimos também o trabalho docente, que é atividade humana orientada para o alcance de finalidades e para isso, “visando construir uma prática coerente e eficaz, é essencial fazer perceber e vivenciar a ludicidade como dimensão humana – vinculada à afetividade e à aprendizagem criativa – desde a formação inicial de professores” (Silva; Sá, 2013, p. 73).

Então, *Ludicidade Humanizadora* para que? Para que a alegria, o conhecimento científico, o domínio da técnica e da didática, a estética, a criatividade, a afetividade e os processos de ensinar e de aprender dialoguem com a emancipação humana; para que as contradições e incertezas da sociedade capitalista sejam desveladas, resistidas e superadas; para que a formação de professores e professoras com ludicidade constitua-se em ação consciente e criação humana que reverberam na prática pedagógica todo o potencial transformador e revolucionário do ato de educar.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme relatamos anteriormente, nossa pesquisa contou com seis etapas. Sendo a primeira a análise documental, envolvendo portarias e vídeos institucionais relativos ao trabalho de formação dos CVLOPs, destacado na seção 1 e a realização do Estado do Conhecimento, nossa segunda etapa, já apresentada na seção 2.

Assim, nossa pesquisa, contou com 96 participantes, sendo:

- 30 professores formadores atuantes em 13, dos 14 CVLOPs;
- 61 professores em formação no 1º semestre/2024, dentre 13 dos 14 CVLOPs;
- 01 Professor Coordenador/Gestor do COP/GOET/EAPE;
- 03 professores gestores na função de Chefe de UNIEB.

Conforme Tabela 8, abaixo, discriminamos a quantidade de participantes por CVLOPs:

Tabela 8. Quantitativo de sujeitos participantes da pesquisa

Centros de Vivências Lúdicas – Oficina Pedagógica		Quantidade de professores formadores	Quantidade de professores em formação	Total de sujeitos envolvidos
1	Brazlândia	1	5	6
2	Ceilândia	3	5	8
3	Gama	2	5	7
4	Guará	3	4	7
5	Núcleo Bandeirante	1	4	5
6	Paranoá	4	5	9
7	Planaltina	3	5	8
8	Plano Piloto	1	4	5
9	Recanto das Emas	2	4	6
10	Samambaia	-	-	-
11	Santa Maria	3	5	8
12	Sobradinho	3	5	8
13	São Sebastião	2	5	7
14	Taguatinga	2	5	7
NOP/GOET/EAPE (Coordenador/Gestor)		-	-	1
UNIEB (Gestor)		-	-	3
Total		34	61	95

Fonte: Elaborado pela Autora, 2024.

Portanto, de forma objetiva, temos o quantitativo de profissionais relacionados às ações de formação desenvolvidas pelos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas

Pedagógicas que voluntariamente participaram da pesquisa com abrangência por todo o Distrito Federal.

A terceira e a quarta etapas foram relacionadas à apresentação dos questionários *online* (*Google Forms*) aos professores formadores e aos professores em formação para encontrarmos elementos que descrevam tanto dados pessoais (sexo, idade e cor) e profissionais (tempo de atuação na SEEDF, CRE de lotação, tempo de atuação no CVLOP, tempo de atuação no atual CVLOP), como acadêmicos (formação inicial, especializações e formação *stricto sensu*), formado por questões de múltipla escolha e questões abertas. A partir desse instrumento foi, então, possível desvelar “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (Gil, 1999, p. 128). Nesse sentido, discutimos e analisamos as informações a partir da pergunta de pesquisa: quais perspectivas e concepções orientam a formação continuada com ludicidade ofertada pelo Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal?

Para dar início a etapa três, de posse com a documentação oficial de autorização para realização da pesquisa na SEEDF (documento emitido pelo EAPE – Anexo 1), solicitamos via *e-mail* junto à Coordenação das Oficinas Pedagógicas - COP, uma data para agendamento com o grupo de professores formadores para apresentarmos a pesquisa, identificarmos os professores voluntários e assinarmos o TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Também enviamos um *e-mail* para cada uma das 14 UNIEBs, informando da autorização dada pelo EAPE, da importância da participação dos CVLOPs e da visita que eu faria, com agendamento prévio. A solicitação feita ao COP/EAPE foi prontamente atendida e o encontro inicial com os 33 professores formadores dos CVLOPs ficou agendado para 22/03/2024, quarta-feira, às 14h. Data em que todos os formadores presentes receberam um informativo sobre a nossa investigação, os quais se prontificaram como voluntários, preencheram e assinaram o TCLE (em duas vias, uma para o participante e outra para a pesquisadora – APÊNDICE C). Nesse mesmo dia, todos receberam o *link* para responder ao questionário *online*. Em relação aos professores formadores ausentes nessa data, estes receberam uma mensagem via *whatsapp*, informando sobre a pesquisa, com o informativo sobre a mesma (APÊNDICE D) e o TCLE. Com o aceite, também receberam o *link* do questionário. Ressaltamos que, embora o *link* para preenchimento do questionário tenha sido enviado desde 22/03/2023, via *whatsapp*,

no mesmo momento da apresentação da pesquisa e assinatura do TCLE, por questões pessoais (adoecimento em família e do próprio formador entre outras), 03 professores formadores não responderam até a data limite, estipulada em 12/07/2023.

Assim, ainda em 22/03/2023, já agendamos as três primeiras visitas aos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas com vistas a conseguir os 05 professores em formação como voluntários, em cada CVLOP e, também, para realizarmos a entrevista com um dos professores formadores da equipe dos referidos CVLOPs. Por uma questão de organização e para a fluidez dos encontros dos cursos de formação continuada dos CVLOPs, montamos um quadro de datas das visitas, conforme a disponibilidade dos professores formadores em nos receber. Nossas datas iniciais agendadas para o mês de maio/2024 sofreram alterações em função da greve de professores da rede pública que foi deflagrada sob a condução do SINPRO/DF – Sindicato dos Professores do Distrito Federal, de 04/05/2024 a 25/05/2024, em que vários professores formadores e professores em formação aderiram. Diante disso, a nossa agenda de visitas seguiu a seguinte sequência de datas, conforme a Tabela 9, abaixo:

Tabela 9. Agendamento de Visitas aos CVLOPs

CVLOP	DATA
CEILÂNDIA	27/03/2023
	28/03/2023
BRAZLÂNDIA	28/03/2023
TAGUATINGA	30/03/2023
PLANO PILOTO	10/04/2023
	27/04/2023
GUARÁ	11/04/2023
SOBRADINHO	13/04/2023
SANTA MARIA	18/04/2023
GAMA	18/04/2023
PARANOÁ	20/04/2023
PLANALTINA	25/04/2023
RECANTO DAS EMAS	02/05/2023
SÃO SEBASTIÃO	09/05/2023
NÚCLEO BANDEIRANTE	06/06/2023

Fonte: Elaborado pela Autora, 2024

Destacamos que, no caso dos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas de Ceilândia e Plano Piloto, não foi possível realizar a visita à turma de professores em formação no mesmo dia da realização da entrevista com o professor formador e, por isto, foram duas datas agendadas.

Quanto às UNIEBs/CREs, aos poucos, elas confirmaram o recebimento de e-mail e a possibilidade de realização da pesquisa. Todavia, a CRE Samambaia informou-nos da impossibilidade de realizar a pesquisa no CVLOP de sua responsabilidade, pois estava fechado por falta de professor formador, razão pela qual nossa investigação não contou com a participação tanto de professores formadores como professores em formação do Centro de Vivências Lúdicas – Oficina Pedagógica de Samambaia.

Com o agendamento das visitas aos CVLOPs, a quarta etapa se consolidou com a identificação de 05 voluntários por CVLOP, totalizando 65 professores em formação. Todos receberam um informativo sobre a pesquisa, preencheram e assinaram o TCLE (em duas vias) e receberam, via *whatsapp*, o *link* do questionário online (*Google Forms*) a ser respondido conforme sua própria disponibilidade de tempo. Embora o *link* para preenchimento do questionário tenha sido enviado no mesmo dia em que o TCLE foi assinado, por razões não informada, 04 professores em formação não responderam até a data limite, estipulada em 12/07/2023.

Ressaltamos, que em ambas as etapas, os questionários passaram, primeiramente, por um *pré-teste* realizado no mês de fevereiro/2023 e passaram por ajustes antes de serem levados a campo. Os ajustes realizados contribuíram para a melhoria da redação, possibilitando maior clareza na compreensão dos enunciados e das opções de múltipla escolha. O questionário destinado aos professores formadores foi organizado em 04 (três) partes: I – Dados Pessoais, II – Formação Acadêmica, III – Experiência com a Docência e IV – Em relação aos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas (CVLOPs), contemplando tanto questões de múltipla escolha como questões abertas, totalizando 25 questões de múltipla escolha e 06 (seis) abertas. Em relação ao questionário destinado aos professores em formação, este também foi organizado em 04 (três) partes: I – Dados Pessoais, II – Formação Acadêmica, III – Experiência com a Docência e IV – Em relação aos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas (CVLOPs), com questões de múltipla escolha e questões abertas, totalizando 22 questões de múltipla escolha e 07 (seis) abertas.

Além disso, destacamos que inicialmente, 33 professores formadores se voluntariaram a participar e 65 professores em formação, porém, foram preenchidos 30 questionários entre os formadores e 61 entre os professores em formação, no

período de 22/03/2024 a 21/07/2024. O que representou, respectivamente, 90,9% e 93,84% do público alvo de nossa pesquisa.

Em nossa quinta etapa discutimos sobre: quais as concepções de formação continuada estão presentes no processo histórico de constituição do Centro de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas (CVLOP) nos seus 37 anos de existência? E, para isto, realizamos também entrevistas semiestruturada com 01 professor formador voluntário para representar cada um dos 13 CVLOPs. A opção pelo uso desse instrumento foi por entendermos que “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (Vigotski, 1993, p. 132). Sendo assim, mediante o agendamento feito, estivemos nos espaços físicos dos CVLOPs, nas 13 CREs da SEEDF, e realizamos uma entrevista com 17 questões abertas, utilizando a gravação em áudio e um bloco de anotações no caso de algum imprevisto tecnológico.

A quinta etapa, entrevista semiestruturada com gestores dos CVLOPs foi a que tivemos mais dificuldade em realizar devido a serem destinadas ao coordenador/gestor no EAPE e às chefias/gestores das UNIEBs que, devido às especificidades e abrangência de suas funções, estão imersos em reuniões e atividade diversas. Ainda assim, conseguimos agendar com o coordenador/gestor dos CVLOPs no EAPE e, posteriormente, com os chefes/gestores de UNIEB das CREs do Gama, do Recanto das Emas e de Planaltina. Ressaltamos que um novo *e-mail* foi enviado às UNIEBs e à COP/EAPE, solicitando a entrevista com 07 dos 13 chefes/gestores de UNIEB e com o coordenador/gestor COP/EAPE. Conseguimos agendar com o coordenador do EAPE. E no caso das chefias/gestores de UNIEBs, mesmo com as várias tentativas via telefone, *e-mail* e até mesmo com o auxílio dos professores formadores dos CVLOPs, conseguimos realizar a entrevista com apenas 03 dos 07 chefes de UNIEBs selecionados para essa etapa da pesquisa. Por fim, no dia agendado para a realização da entrevista, estivemos nos espaços físicos do EAPE e das UNIEBs do Gama, Recanto das Emas e Planaltina. Realizamos uma entrevista com 17 questões abertas, utilizando a gravação em áudio e um bloco de anotações no caso de algum imprevisto tecnológico, além de obtermos dados referentes à identificação pessoal, formação acadêmica e atuação docente. Nessa mesma data, foi preenchido e assinado o TCLE, em duas vias, conforme o nosso cronograma de agendamento na Tabela 10:

Tabela 10. Cronograma de entrevistas com gestores

LOCAL	DATA
COP/EAPE	22/06/2023
UNIEB RECANTO DAS EMAS	04/10/2023
UNIEB GAMA	05/10/2023
UNIEB PLANALTINA	16/10/2023

Fonte: Elaborado pela Autora, 2024

Informamos ainda que os 61 professores em formação respondentes dos questionários serão identificados nessa pesquisa com a sigla PEF, seguida de número 1 ao 61. Os 30 professores formadores respondentes dos questionários serão identificados pela sigla PF, seguida do número 1 ao 30. Os 04 professores gestores e os 13 professores formadores entrevistados, 17,89% dos participantes da pesquisa, serão identificados por codinome de uma flor, por eles mesmos escolhidos, conforme Quadro 4 abaixo:

Quadro 4. Codinome dos Professores Entrevistados

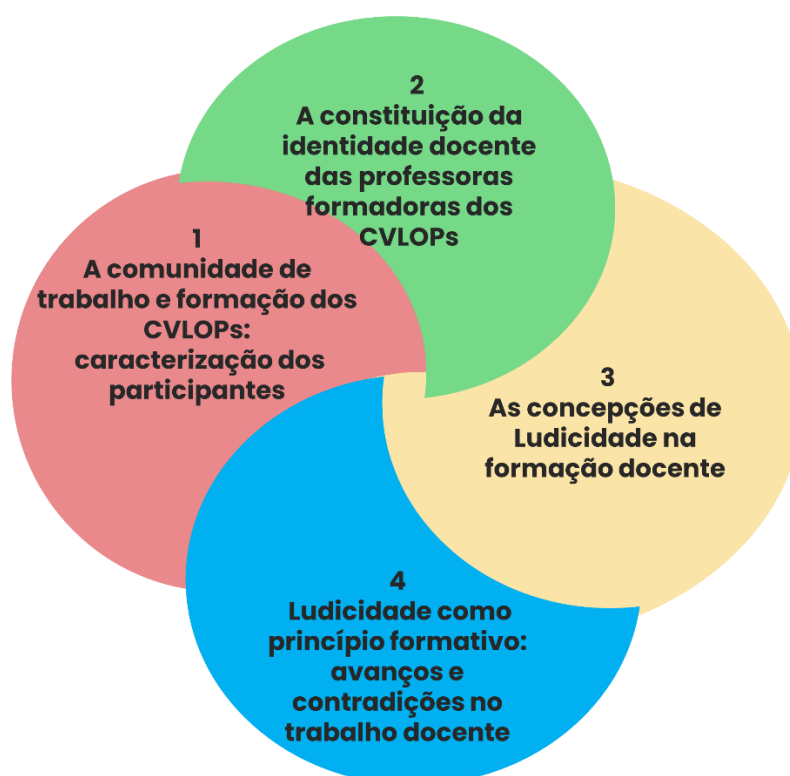
Professor(a)	Codinome Escolhido	Função em que atua
Entrevistada 1	Astromélia	Professora Formadora
Entrevistada 2	Caliandra	Professora Formadora
Entrevistada 3	Copo de Leite	Professor Formador
Entrevistada 4	Cravo	Chefe de Unieb
Entrevistada 5	Flor de Cacau	Professora Formadora
Entrevistada 6	Flor do Deserto	Professora Formadora
Entrevistado 7	Flor do Mandacaru	Professor Formador
Entrevistada 8	Flor de Maracujá	Professora Formadora
Entrevistado 9	Gérbera	Professora Formadora
Entrevistada 10	Girassol	Professora Formadora
Entrevistada 11	Jasmim Manga	Chefe de Unieb
Entrevistada 12	Lavanda	Professora Formadora
Entrevistada 13	Lírio do Campo	Coordenador - CVLOP
Entrevistado 14	Margarida	Professora Formadora
Entrevistada 15	Orquídea Azul	Chefe de Unieb
Entrevistada 16	Rosa	Professora Formadora
Entrevistada 17	Tulipa	Professora Formadora

Fonte: Elaborado pela Autora, 2024

Ressaltamos que a sexta e última etapa versa sobre a discussão sobre todos os dados coletados nos questionários e nas entrevistas a partir da análise crítica e dialética. O processo de organização e sistematização dos dados perpassou por quatro momentos: 1) análise estatística dos questionários destinados aos professores formadores e aos professores em formação, 2) transcrição completa das entrevistas a partir do programa gratuito *Transcriber Bot/Telegram*, 3) edição das entrevistas com

a garantia de anonimato dos participantes, o trato nas falas para dar maior concisão, correção gramatical e individualização dos relatos e 4) análise categorial na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. Feita a transcrição completa de todas entrevistas e o relatório estatístico dos questionários, seguimos para um primeiro movimento, à luz das categorias próprias do método adotado e, assim, analisamos todas as informações obtidas, partindo de 04 categorias do Método em Marx: historicidade, totalidade, contradição e mediação. Em um segundo movimento, discutimos o fenômeno investigado a partir de 04 (quatro) categorias empíricas que emergiram do próprio objeto, integradas entre si, que são: 1. A comunidade de trabalho e de formação dos CVLOPs: caracterização dos participantes; 2. A identidade docente das professoras formadoras dos CVLOPs; 3. As concepções na formação docente; e 4. Ludicidade como princípio formativo: avanços e contradições no trabalho docente (Figura 6).

Figura 6. Categorias advindas dos Dados coletados



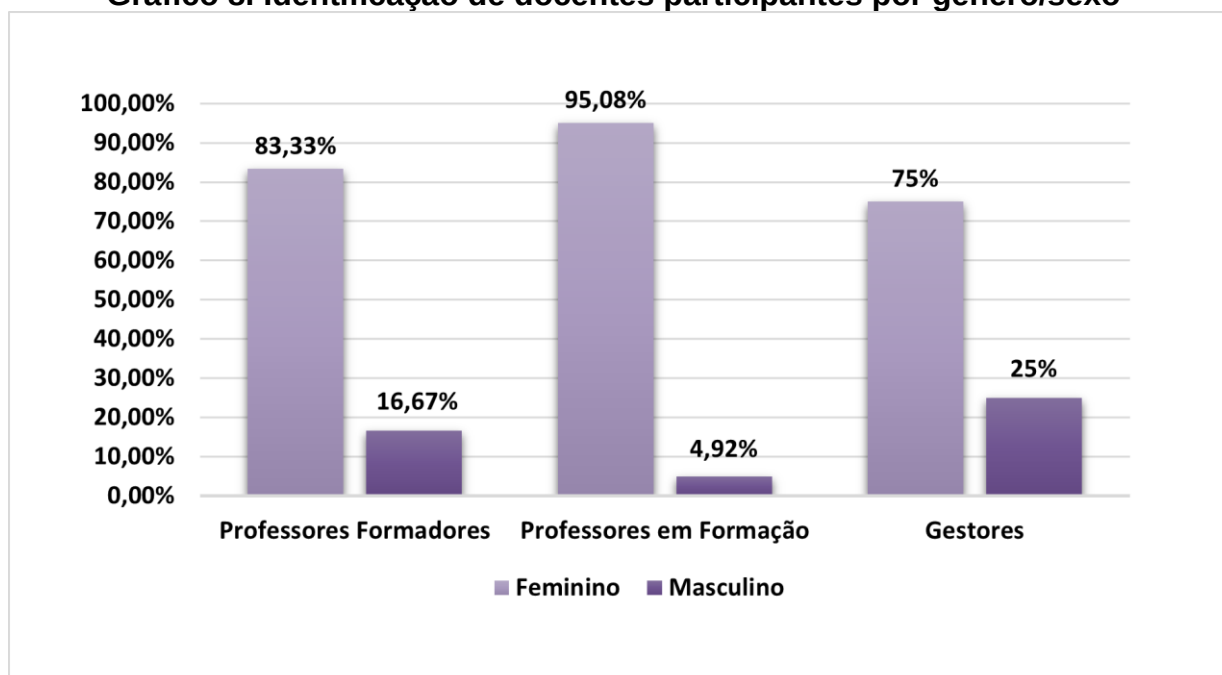
Fonte: Elaborado pela Autora, 2024

4.1 A comunidade de trabalho e formação dos CVLOPs: caracterização dos participantes (professores formadores, professores em formação e professores gestores)

Por considerar salutar, identificar quem são os professores envolvidos na formação continuada com ludicidade nos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas (CVLOPs) da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), ao nos debruçarmos sobre a análise empírica das informações obtidas através de questionários e entrevistas, obtivemos as informações necessárias que caracterizam quem são esses sujeitos. Especialmente, no que se refere ao tratamento dos dados nas questões objetivas, em que tornou possível discorrer sobre quem são os sujeitos da formação nos CVLOPs, sua formação acadêmica, sua área de atuação, tempo de docência e vínculo com a SEEDF.

Ao analisarmos, os questionários e entrevistas, as informações dos participantes sobre gênero/sexo, identificamos que as mulheres são ampla maioria na gestão administrativa e pedagógica dos CVLOPs, na condução da formação continuada e também na participação das ações formativas ofertadas, conforme Gráfico 8. Logo, por constar que a maioria dos participantes são do sexo feminino, de agora em diante, utilizaremos substantivos femininos para nos referirmos aos participantes da pesquisa.

Gráfico 8. Identificação de docentes participantes por gênero/sexo



Fonte: Elaborados pela Autora, 2024.

Sobre a primeira subcategoria gênero/sexo, temos a indicação de percentuais de 83,33%, 95,08% e 75% para o quantitativo de professoras formadoras, professoras em formação e professoras na função gestora, respectivamente. Nisso, observamos que “professores/as não são apenas pessoas situadas numa classe. São também pessoas situadas em um gênero específico” (Apple, 1995, p. 32) e essa percepção é evidenciada também pelo Professor Lírio do Campo, em entrevista, ao referir-se ao trabalho docente realizado nos CVLOPS:

“A forma como as Oficinas trabalham se deve aos próprios formadores. Às próprias formadoras! Que no geral são mulheres [...]”

Esse gráfico 8, além de indicar a divisão por gêneros, também nos conduz a dialogar sobre relações de gênero e classe no mundo produtivo articulada à fala da Professora Girassol que, durante a entrevista, informa os motivos pelos quais se sente confortável em estar como professora formadora no CVLOP, trabalhando com ludicidade com os professores em formação:

Para mim sempre foi uma coisa mais simples porque eu sempre fui muito moleca assim, sempre gostei de brincar com os meus filhos, com tinta, de deixar riscar... eu nunca me incomodei tanto (...) eu sempre gostei muito desse lado da brincadeira [...]

Essa relação entre a atuação feminina no lar e sua projeção no magistério realça ainda mais os atributos constitutivos da profissão docente assim que a mulher passou a exercê-la. A feminização progressiva do magistério consolidou-se, inicialmente, a partir da ideia de missão, vocação, continuidade do trabalho e “como uma extensão da maternidade, bem como o desenho da profissão como um exercício de doação e amor [...] vocacionadas para o magistério” (Catani, 1997, p. 80).

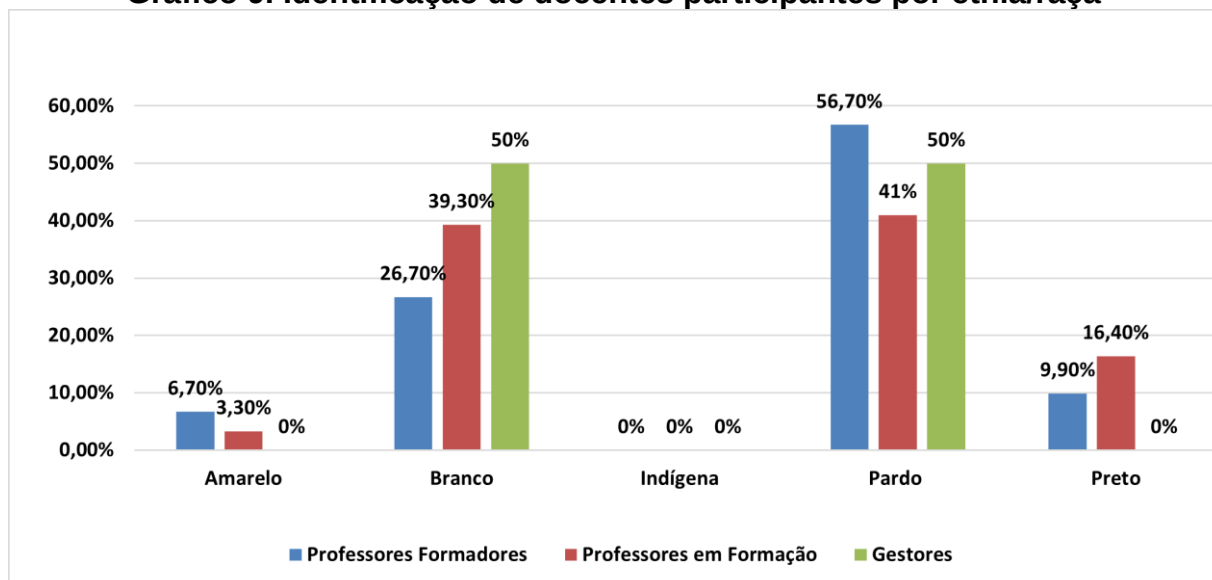
Todavia, é possível destacar que as professoras do nosso tempo histórico são mulheres “ativas, não passivas, na tentativa de criar posições para si como professoras, baseadas em sua própria posição na divisão sexual e social do trabalho [...] muitas mulheres se politizaram” (Apple, 1995, 71). Neste sentido, como parte da totalidade do magistério público do DF, no contexto dos CVLOPs, o ser professora formadora, por exemplo, ultrapassa o viés de “missão” para a condição de “profissão”, como afirmou a Professora Gérbera:

Eu sou professora, mas eu não posso desassociar a minha pessoa do meu profissional, porque o ser humano é um ser humano, ele é um todo, ele não é uma parte [...]

Assim, se compararmos os percentuais correspondentes ao quantitativo de mulheres como formadoras com o de professoras em formação e na condição de gestoras nas UNIEBs, podemos afirmar que as ações de formação continuada dos CVLOPs envolvem um tipo de *enclave feminino* (Apple, 1995) e configura-se em uma formação com marcas do gênero feminino.

No que se refere a etnia/raça, buscamos os parâmetros instituídos pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Assim, as participantes se autodeclaram amarela, branca, parda ou preta, conforme o Gráfico 9.

Gráfico 9. Identificação de docentes participantes por etnia/raça



Fonte: Elaborados pela Autora, 2024.

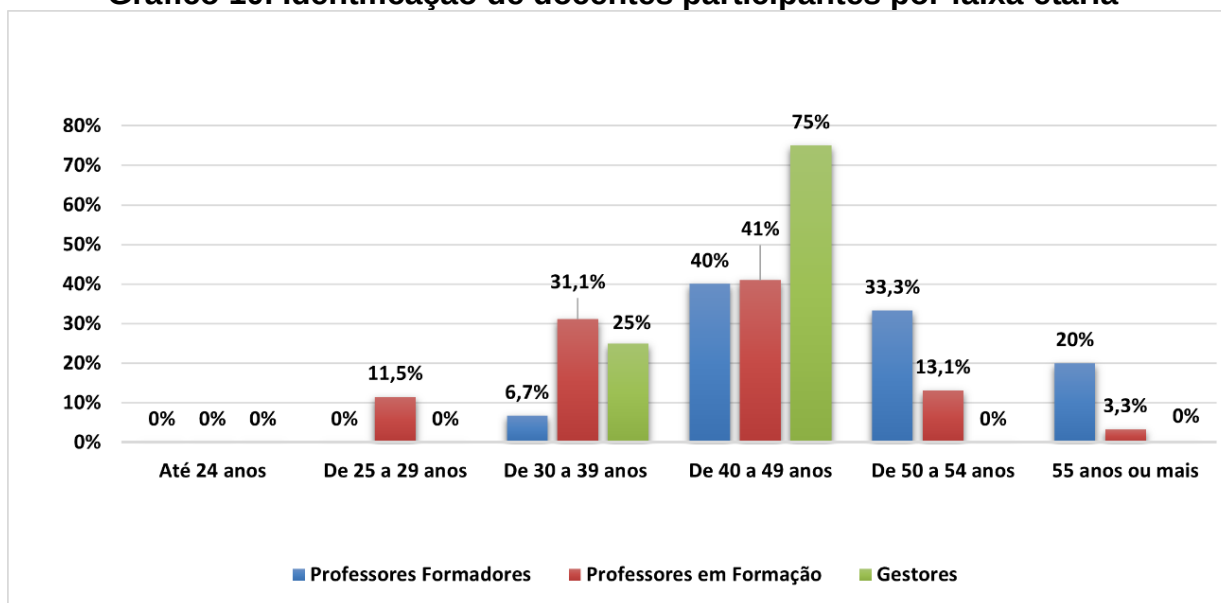
A subcategoria etnia/raça torna possível identificar a pluralidade e diversidade cultural da população brasileira presente no âmbito da docência na educação pública do DF, especialmente nos CVLOPs, destacando-se uma maioria de professoras pardas e pretas tanto entre professoras formadoras (56,7% e 9,9% respectivamente) como entre as professoras em formação (41% e 16,4%, respectivamente). Sendo que na função de gestão dos CVLOPs, há um equilíbrio entre o quantitativo de professoras brancas (50%) e de professoras pardas (50%). A etnia menor representada é a de amarelos, sendo 6,7% entre professoras formadoras e de 3,3% entre professoras em formação. Destacamos que as professoras que se autodeclaram brancas, constituem

um percentual expressivo entre as professoras em função gestora (50%) e entre as professoras em formação (39,3%).

Assim sendo, o trabalho docente voltado para a formação continuada de professores nos CVLOPs se constitui com marcas da população feminina parda e preta, que por séculos foi considerada como dois grupos socialmente desprestigiados em nossa sociedade – mulheres e negros – (Costa, 1995). Evidenciamos também, um certo absenteísmo da população indígena entre os docentes envolvidos na formação continuada dos CVLOPs no Distrito Federal, pois no total de 95 participantes, nenhum se auto declarou como tal. E pode indicar, também, uma tendência no magistério público no DF.

Em relação à subcategoria faixa etária, os dados obtidos sinalizam um envelhecimento do magistério público no DF, embora não possamos também desvincular o fato de a expectativa de vida das brasileiras e dos brasileiros tenha aumentado. Segundo o IBGE, apesar do período pandêmico, a população brasileira teve um aumento na expectativa de vida, alcançando a média de 75,5 anos de idade para ambos os sexos, sendo 72 anos de idade para homens e 79 anos para mulheres (Abdalla, 2023), o que tem representado, também, um crescimento no número de idosos na sociedade e, obviamente, no envelhecimento da força de trabalho em geral. Todavia não apenas a questão da longevidade se relaciona a aspectos do envelhecimento da classe trabalhadora, pois “o envelhecimento humano depende de múltiplas condições, podendo estar relacionadas a inúmeras variáveis, entre elas, psicológicas, familiares, educacionais, sociais, culturais, históricas e econômicas” (Keller, 2015, p.190).

Nesse sentido, ao observarmos os dados referentes a faixa de idade das professoras em atividade laboral, participantes da pesquisa, percebemos que as que realizam a formação continuada nos CVLOPs situam-se em ampla maioria na faixa etária de 40 anos ou mais, totalizando 93,3%! Entre as professoras em formação esta faixa etária também concentra a maioria delas com a marca de 57,5% de professoras, o que também sinalizam os dados em relação às gestoras com o índice de 75%, conforme Gráfico 10.

Gráfico 10. Identificação de docentes participantes por faixa etária

Fonte: Elaborados pela Autora, 2024.

Se por um lado há uma concentração de professoras com 40 anos de idade ou mais, por outro lado, as mais jovens representam um número pouco expressivo entre as participantes da pesquisa. Observe que entre as professoras formadoras, as mais jovens estão na faixa etária de 30 a 39 anos de idade com um índice de apenas 6,7%, enquanto que entre as professoras gestoras obtivemos 25% delas. Entre as professoras em formação, 11,5% estão na faixa etária de 25 a 29 anos e 31,1% entre 30 e 39 anos. Há uma total ausência de professoras no grupo mais jovem, até 24 anos de idade.

Ao analisarmos estes três grupos de professoras participantes, percebemos que, de fato, referem-se a professoras situadas no período da meia-idade (Jorge, 2005 *apud* Antunes; Silva, 2013, p. 132), cuja fase da vida apresenta alterações físicas (locomoção, cansaço, fadiga etc) e, também, “ganhos como aumento de conhecimentos, experiência de vida e aprendizagem que acompanharão essa pessoa em sua velhice”. Assim, percebemos que a comunidade de formação dos CVLOPs encontra-se numa fase de maturidade, considerando sua idade cronológica, o que apresenta indícios de envelhecimento desse grupo que atua diretamente à frente da formação continuada de professores e professoras da rede pública do DF. Essa situação é também reflexo das contradições que permeiam o trabalho docente e as políticas públicas de incentivo à docência não apenas no Brasil, mas no mundo.

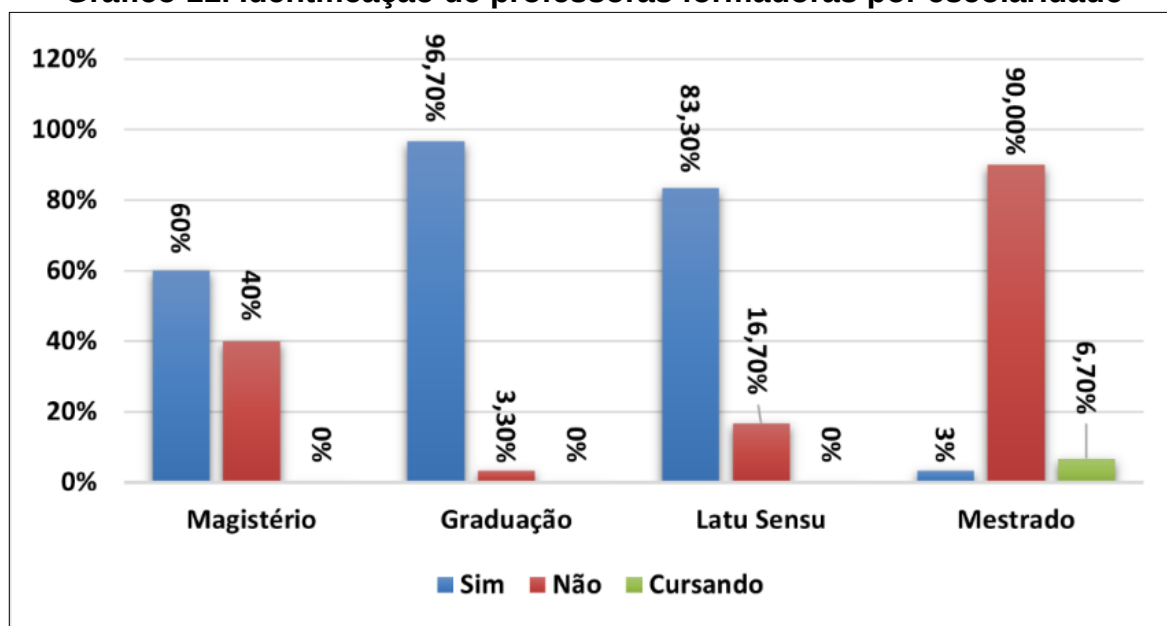
Além disso, os valores das remunerações, o baixo incentivo financeiro à formação em nível *Stricto Senso* e as condições de trabalho na escola pública do DF

e dos espaços de formação continuada da SEEDF, não são atrativos e nem motivadores, por estarem enquadradas na perspectiva de trabalho operado pelo capital (Marx, 1980) e, portanto, não reconhece a tríplice dimensão humana apontada por Frigotto (2010), que vislumbra aspectos da sua própria individualidade (eu como pessoa), aspectos da sua natureza (eu como um ser orgânico) e aspectos sociais (eu com minhas necessidades na relação com outros humanos). Nesse sentido, o trabalho docente tem sido caracterizado como “expropriação da vida” (Antunes, 2019) e como tal tem nas condições de trabalho “pressões físicas, mecânicas, químicas e biológicas. As pressões ligadas a essas condições tem por alvo o corpo dos trabalhadores em que elas podem ocasionar desgaste, envelhecimento e doenças somáticas” (Keller, 2015, p. 192). Contraditoriamente, embora pareça haver um envelhecimento nos CVLOPs, as estratégias metodológicas da formação com ludicidade sinalizam um tipo de dinamismo e entusiasmo típico de iniciantes na docência, como ressalta a Professora Flor do Deserto:

Você traz pra dentro dela (Oficina Pedagógica) um pouco da sua energia e você carrega pra sua vida... é... o que você vivencia nos cursos (...) A energia de está sempre eh... cada ano, a gente se renova... até um curso antigo, a gente pega uma coisa, duas coisas de lá, o resto já vem novo, com um novo olhar de alguém que estudou, de alguém que olhou lá fora, de alguém que está sempre procurando uma novidade, então a gente é um grupo que se acolhe, se fortalece!

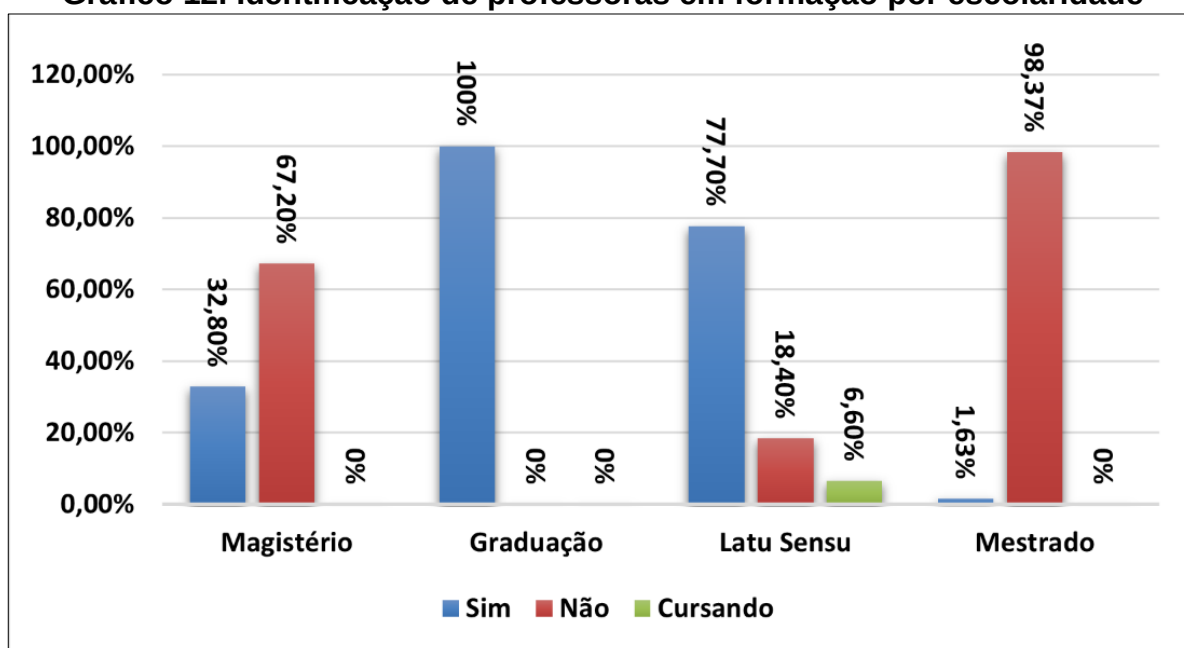
Ao percebermos uma tendência de envelhecimento do magistério público no DF, reiteramos a necessidade de políticas públicas voltadas tanto para valorização da carreira do magistério público, como para formação inicial e continuada de professores e professoras. Entretanto, enquanto tais ações não se tornam efetivas pelo Estado, em um movimento dialético, ressaltamos a necessidade de conhecermos as engrenagens, os percursos, as lutas e as conquistas dos CVLOPs que tem se mantido à frente da formação continuada de professores por tanto tempo, por quase quatro décadas!

Ao nos debruçarmos nos dados obtidos em relação à subcategoria escolaridade, percebemos que, no que diz respeito ao grupo de professoras formadoras, 96,7% possui graduação, 83,3% possuem especialização *Latu Sensu* e 10% estão cursando (3,3%) ou concluíram (6,7%) o mestrado conforme Gráfico 11.

Gráfico 11. Identificação de professoras formadoras por escolaridade

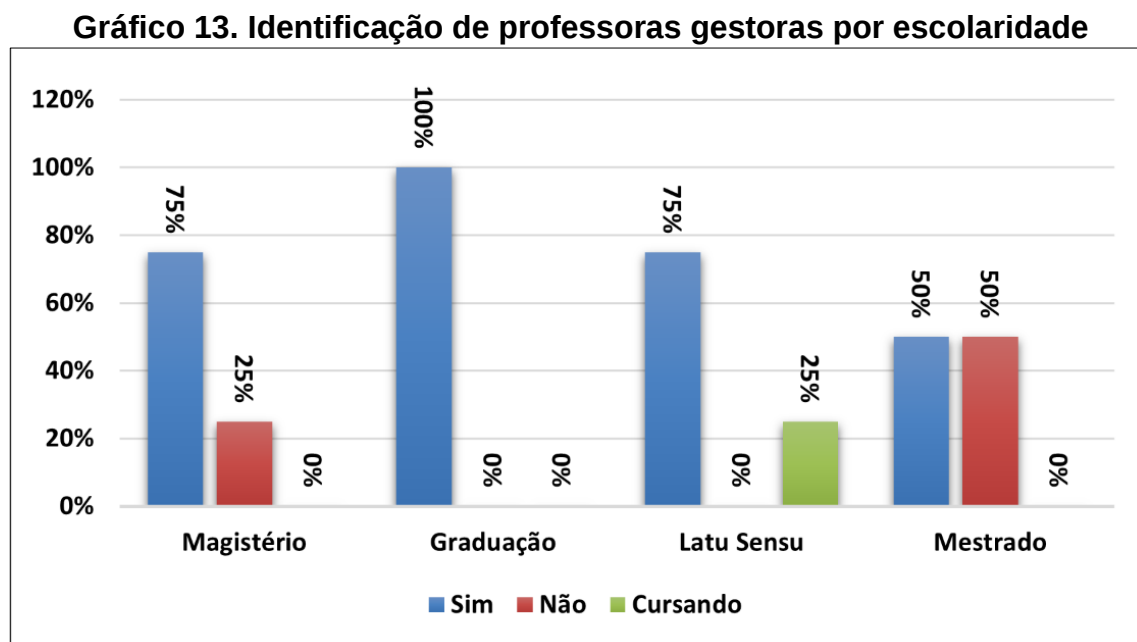
Fonte: Elaborados pela Autora, 2024.

Em relação às professoras em formação, todas tem graduação (100%), 77,7% já possuem especialização *Latu Sensu* – além de 6,6%% delas que já estão cursando alguma especialização – e menos de 1,7% possui mestrado (Mestrado Profissional) conforme Gráfico 12.

Gráfico 12. Identificação de professoras em formação por escolaridade

Fonte: Elaborados pela Autora, 2024.

Quanto às professoras em atuação na gestão, 100% possui graduação, 75% com *Latu Sensu*, 25% cursando alguma especialização e metade já possui Mestrado (50%), conforme Gráfico 13, a seguir:



Ainda sobre os dados obtidos nos questionários e entrevistas, identificamos que a formação inicial das professoras concentra-se em instituições de ensino superior privadas: 53,3% entre as professoras formadoras, 62,3% entre as professoras em formação e 50% das professoras gestoras. Em nível de especialização, a perspectiva também converge para uma incidência expressiva nas instituições de ensino superior privadas: 50% entre formadoras, 72,1% entre as que estão em formação e 75% entre gestoras. Em relação à formação em nível de Mestrado, há 100% em universidade pública entre professoras formadoras e em formação, e a marca de 50% na universidade pública entre gestoras.

Assim, percebemos que a formação de professores e professoras da rede pública de ensino, nos CVLOPs, tem sido pautada amplamente nos referenciais das instituições de ensino superior privadas, configurando-se em uma realidade posta nos sistemas de ensino brasileiro. Logo, se considerarmos a distinção entre público e privado na lógica de Freitas (2018, p. 54-55) em que “público é um bem-comum gerido democraticamente, é uma instituição social; privado é uma propriedade de alguém, uma organização administrativa privadamente – tanto do ponto de visto do *locus* de

poder quanto dos métodos”, percebemos que, a princípio, a escola da classe trabalhadora, ou seja a escola pública, está sendo conduzida por professoras e professores forjados numa “pedagogia do capital, das competências e da empregabilidade” (Frigotto, 2010, p. 26).

Um segundo aspecto que atrai a nossa atenção na subcategoria escolaridade, diz respeito à formação técnica em nível de Magistério (ou Curso Normal) que as professoras dos três grupos de participantes tiveram acesso: 60% das professoras formadoras fizeram o curso de Magistério, 32,8% das professoras em formação também e 75% das gestoras de igual modo. Essa característica dos três grupos, ou seja, a oportunidade de ter feito o curso de Magistério e, portanto, conhecer as metodologias e as estratégias características da formação de professores à época, apontou semelhanças entre o fazer pedagógico do curso Normal e o dos ofertados nos CVLOPs, na visão de algumas entrevistadas:

Eu vejo a Oficina Pedagógica como um pedacinho do que a gente perdeu quando o Magistério acabou. Eu sou do Magistério, né? Então, assim, a gente aprendeu na prática, a gente aprendeu fazendo, a gente confeccionava, a gente era prática pedagógica! (Professora Orquídea Azul)

Então, o Normal tinha muito isso e como acabou, as escolas sentiram muita falta e foi assim que nasceu as Oficinas Pedagógicas... com essa necessidade de suprir essa lacuna que ficou muito grande com a extinção do Normal, do antigo Normal, que a gente preparava o professor mesmo assim na sua inteireza [...] (Professora Tulipa)

Percebemos que a formação no curso de Magistério é um forte aspecto na formação inicial na comunidade dos CVLOPs e indica elementos que se referem a um direcionamento do processo formativo para a prática pedagógica dos docentes, uma vez que os Cursos Normais trazem em sua essência o enfoque na preparação para a prática pedagógica dos futuros professores, como indica Silva (2022, p. 87):

ao lado de um processo formativo enciclopédico, os normalistas participavam também de aulas práticas relacionadas aos processos metodológicos de ensino. Estas aulas ocorriam nas chamadas escolas-modelo, anexas às escolas normais, que atuavam como uma instituição incubadora de metodologias novas e de teste das que já existiam; deste modo, era uma escola laboratório.

Um terceiro aspecto em relação à escolaridade, refere-se à formação inicial das professoras formadoras que estão na condução dos cursos ofertados pelos CVLOPs. Os questionários apresentaram as graduações de maior incidência entre as professoras formadoras, sendo: 29,7% com formação em Artes (Cênicas, Plásticas

e/ou Visuais), 26,4% em Pedagogia, 13,2% em Letras, 9,9% em História e 6,6% em Música, entre outras graduações. Esta marca, as diferentes formações iniciais, é também ressaltada e percebida pelas professoras entrevistadas que acreditam ser essa diversidade na formação inicial um importante diferencial no trabalho docente que se faz nos CVLOPs:

Cada um tem um perfil diferente e isso é muito legal também porque eu sou de Geografia, a Simone é de História, aí tem o pessoal de atividades, as pedagogas, aí tem o pessoal de Ciências, tem o pessoal de Português, tem de Matemática, de Artes... então, é uma mistura, né? De Literatura... é uma mistura grande que para o final do trabalho mesmo é muito enriquecedor! (Professora Flor de Maracujá)

Poder conhecer outras pessoas com essas especialidades, cada um tem sempre aquela paixão por alguma área, né? (Professora Rosa)

Uns são formados na área de música, outros na área artes plástica, o outro de teatro. Então essa mistura dá um uma ideia! O jeito de formar os cursos, não sai da cabeça de um só, sempre tem muita troca. (Professora Flor do Deserto)

Nessa esteira, podemos afirmar que a formação continuada de professores e professoras no âmbito dos CVLOPs se dá, majoritariamente por professoras com pós graduação *Latu Sensu*. Esse dado indica um avanço ao que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996) ao delinear a formação dos docentes em nível de graduação. Os CVLOPs contam com professores e professoras tanto com formação *Latu Sensu* como *Stricto Sensu*, o que representa uma boa formação nos parâmetros legais e nas condições objetivas que temos de acesso à formação *Stricto Sensu* em nosso país. Todavia, reiteramos a importância de a SEEDF encontrar mecanismos de incentivo, estímulo e condições para o acesso dos docentes a oportunidades de formação em nível *Stricto Sensu*.

Sobre a subcategoria, Tempo de Serviço e vínculo empregatício na SEEDF, faz-se necessário um esclarecimento prévio sobre como se dá este vínculo. Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a contratação docente é feita mediante concursos públicos e é considerada como vínculo efetivo, enquanto que a contratação temporária tem um caráter provisório e de tempo determinado. Professores e professoras de contratação temporária são convocados a atuarem como docentes na SEEDF, em regime de urgência, a fim de suprirem carências advindas de licença maternidade ou adotante, licenças médicas superiores a 15 dias, afastamentos para estudos e também no caso de carências de professores devido a

falecimento, aposentadoria, demissão ou exoneração. Contudo, atualmente, quase um terço dos docentes da rede pública se encontra vinculado à SEEDF mediante a contratação temporária, graças a uma política crescente de diminuição de lançamento de editais de concurso público para provimento de cargos efetivos e o não chamamento de vários professores e inúmeras professoras já aprovadas em concurso que aguardam para assumirem funções em cargos efetivo. Tudo isto coaduna-se a uma política de desmonte do magistério público. Todavia, ressaltamos a necessidade de manter quadros efetivos de professores na rede pública do DF com vistas à consolidação de Projetos Políticos Pedagógicos fortalecidos e com continuidade de ações, sendo de fundamental importância a realização de concursos públicos para vagas definitivas.

Dados obtidos nos questionários e entrevistas demonstram que a formação continuada de professores e professoras realizada nos CVLOPs está sob a responsabilidade de professoras concursadas, sendo 100% delas tanto na função de professora formadora como na função de gestora. Em contra partida, entre as professoras em formação apenas 63,93% tem vínculo efetivo, sendo 36,07% das participantes vinculadas à Secretaria de Educação por meio de contratação temporária. Porém, nos três grupos, todas as professoras atuam com uma jornada semanal de trabalho de 40 horas.

Sobre os dados referentes às professoras formadoras, observamos também que mais da metade delas são concursadas como professora de área específica (docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), totalizando 60%, enquanto que 40% delas são concursadas para cargo de Atividades (docência em Creches, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Curiosamente, essa característica parece não estar muito evidente entre as próprias professoras formadoras e gestoras, sobressaindo a fala do Professor Lírio do Campo sobre a idealização e oferta de cursos de formação continuada para professores e professoras atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio:

O que eu acho que falta, às vezes, é formador suficiente, apoio suficiente, entendimento do trabalho, porque você tendo isso, você vai conseguir atender todas essas questões [referindo-se a este público específico]. Tendo mais formadores, você vai ter formadores voltados mais para o Ensino Médio, Ensino Fundamental – Anos Finais, outros voltados mais para matemática, para português [...] (Professor Lírio do Campo).

Ainda sobre as professoras formadoras, encontramos dados referentes a processos de readaptação funcional com 10% delas na condição de professoras readaptadas e 3,3% passando pelo processo de readaptação. Destacamos que são várias as situações de adoecimento físico, emocional e/ou psicológico que inviabilizam a continuidade da professora ou do professor da rede pública do DF a interromperem sua atuação direta com estudantes na regência de classe, tais como: problemas nas cordas vocais, fibromialgia, ansiedade entre outras. Com vista à continuidade de suas atividades laborais, estes e estas docentes passam por um longo período de avaliação do Serviço Médico da SEEDF e são encaminhados, em alguns casos, para a aposentadoria por invalidez e, em muitos outros casos, continuam em atividades laborais adaptadas a suas condições de saúde física, emocional e/ou psicológica.

Sobre o tempo de serviço na SEEDF, propriamente dito, as professoras formadoras não se encontram na condição de *professor iniciante*, com um tempo de atuação de até 5 anos. Todas apresentam um período considerável de atuação e de engajamento na rede pública. Nesse aspecto, encontramos professoras nas faixas etárias definidas nesta pesquisa a partir do recorte de 6 a 10 anos em diante. Temos 20% das professoras formadoras com um tempo de 6 a 10 anos na SEEDF, 10% de 11 a 15 anos, 13, 3% de 16 a 20 anos, 26,27% de 21 a 25 anos – nossa maior concentração de professoras – e as com mais tempo, acima de 30 anos, num total de 6,7%.

Um último elemento identificado a partir dos questionários e das entrevistas sobre o perfil das professoras formadoras, é a categoria vivência como professora em formação. 76,7% das professoras formadoras já foram professoras em formação nos CVLOPs, sendo 73,3% no próprio CVLOP onde atua atualmente. Durante as entrevistas realizadas, essas professoras ressaltaram sua satisfação de terem conhecido os CVLOPs como professoras em formação em diferentes cursos ofertados! Afirmam o contentamento de tempo depois se tornarem participantes do projeto de formação continuada das Oficinas Pedagógicas na condição de professoras formadoras:

Eu conheci as Oficinas Pedagógicas fazendo o primeiro curso que eu fiz. Acho que foi Musicalização na Educação Infantil [...] (Flor do Deserto).

Eu entrei na secretaria no ano de 1996, em maio. E naquele ano eu já conheci a Oficina Pedagógica (...) E aí vim fazer o curso de contar histórias com a primeira formadora que tinha aqui na época... era a Aldanei e foi com ela que eu fiz! Fiz no ano de noventa e sete! (Professora Girassol).

Tinha aquele curso de alfabetização, lembra? Tipo PROFA... É um negócio assim... aí foi quando eu conheci... esse foi o primeiro curso que eu fiz. Aí, depois eu fiz outros cursos e oficinas que as meninas davam na Oficina Pedagógica [...] (Professora Gérbera).

Eu comecei a fazer o curso na Oficina Pedagógica de lá (outra Coordenação Regional de Ensino) e fiquei muito encantada com as meninas de lá [...] (Professora Caliandra).

Eu conheci a Oficina Pedagógica como cursista! (Professora Lavanda).

Sobre as professoras em formação nos CVLOPs, quanto à subcategoria Tempo de serviço e vínculo empregatício na SEEDF, identificamos que 54,1% delas possuem vínculo efetivo com a SEEDF mediante concurso público. Enquanto que 38,94% das professoras ainda estabelecem uma relação de trabalho como contrato temporário. Destacamos que desse grupo de professoras de contrato temporário, 29,51% encontram-se em atuação em classes voltadas para Atividades, atendendo Creche, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto que apenas 6,56% delas estão em atuação em área específicas, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Um outro dado que destacamos nesse grupo é o fato de as professoras em formação, que fazem pela primeira vez cursos na Oficina Pedagógica, são apenas 45,9%. Em sua ampla maioria, 54,1%, são professoras que já participaram de outros cursos de formação continuada em um ou mais CVLOPs. Essa evidência se alinha à fala da Professora Flor de Maracujá quando se refere ao fato de sempre formarem turmas e de aparecerem professoras “novatas” matriculadas nos cursos de formação continuada dos CVLOPs:

Então é uma coisa multiplicadora mesmo! E que chega na ponta muito rápido! Realmente, não tem como falar que não dá certo assim... não tem como! Porque durante esse tempo todo, agora quando a gente vai fazer as divulgações dos cursos novos, as pessoas mais velhas que estão na escola, elas falam: “Ai eu já fiz esse curso, é maravilhoso! Pode fazer!” Porque elas mesmas ajudam na propaganda do curso para as mais novas (Professora flor de Maracujá).

Destacamos também que, no momento da pesquisa, as professoras em formação estavam matriculadas nos cursos: A Arte de Contar Histórias, Recorte Aqui, Cole acolá – Scrapbook no Ensinar, Origami e Rodas de Brincar, distribuídas no percentual de 73,77%, 13,11%, 6,56% e 6,56%, respectivamente para cada curso.

As professoras em formação foram questionadas sobre a modalidade em que atuam na SEEDF, e obtivemos como respostas aos questionários que nenhuma delas atuam na Educação de Jovens e Adultos e tampouco na Educação Profissional, mas encontramos 57,38% delas atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 21,31% na Educação Infantil. Ao analisarmos as entrevistas realizadas com professoras formadoras e as professoras gestoras, percebemos que esta realidade indicada nos questionários é também uma preocupação latente na busca de atender aos anseios, necessidades e demandas tanto dos grupos ausentes nesta pesquisa como nos demais que não se concentram como maioria, a saber: Creche, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial.

A nossa pesquisa identificou que apenas 9,83% das professoras em formação estão em atuação na Educação Especial e duas entrevistadas atentaram para a necessidade de formações nos CVLOPs para este público:

Eu tenho a ideia deles (dos professores formadores) darem um suporte especial para o pessoal da Educação Especial, principalmente a EJA interventivo... (Professora Jasmim Manga).

Eu vejo que houve um aumento grande na rede com relação aos alunos especiais. E hoje, no nosso cardápio (de cursos), se você e for olhar não tem no nosso catálogo de cursos nada voltado mais específico para educação especial (...) E, inclusive, esse ano, nós temos cursistas com necessidades especiais. Em várias turmas! E temos um professor com TADH aqui [...] (Professora Rosa).

Entre os respondentes dos questionários, obtivemos 6,56% de professoras atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 1,64% do Ensino Médio e, nas entrevistas realizadas, ambas modalidades também foram consideradas como áreas que precisam ser o foco de planejamentos de cursos de formação continuada nos CVLOP e também da divulgação nos espaços da SEEDF:

O que eu sinto falta, por exemplo, são mais, assim, os professores do Ensino Médio... eles procuram pouco... os professores dos Anos Finais também procuram pouco... porque são poucos desses professores que vem, e quando eles vêm, eles gostam [...] (Professora Gérbera)

Hoje, eu vejo aqui no nosso curso... nesse aqui, tem uma professora Ensino Médio, o resto é tudo Educação Infantil e Séries Iniciais [...] (Professora Caliandra)

É... realmente precisa do atendimento para os Anos Finais e o Ensino Médio. Isso eu acho uma lacuna [...] (Professora Flor de Maracujá).

A participação de professoras atuantes em Creches em nossa pesquisa abarcou apenas 1,64% das participantes e, de igual modo, o atendimento às professoras de creches nos CVLOPs foi mencionado em uma das entrevistas como uma ausência oriunda da própria estrutura de trabalho deste grupo. A entrevistada traz à tona o seu lamento em relação à falta de política pública de formação para as professoras de creche e denuncia as condições de trabalho que este público vivência:

“A questão da creche, da falta de um tempo de planejamento para esses profissionais que trabalham com todo esse universo, mas que não se reúnem (sem coordenação) e não tem formação e isso me dói!” (Professora Cravo).

Sobre a Educação no Campo, nos questionários destinados às professoras em formação, identificamos 1,64% de professoras atuantes nesta modalidade e que participam de curso de formação continuada nos CVLOPs, todavia não identificamos nenhum olhar específicos para as suas especificidades por parte das professoras formadoras e gestoras. Por fim, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Profissional nenhum dado mencionou ambas modalidades.

A análise dos dados quanto a subcategoria Tempo de serviço e vínculo empregatício na SEEDF, obtidos junto às professoras gestoras nos CVLOPs indica que 50% delas situam-se no período de 11 a 15 anos, 25% de 16 a 20 anos e 25% de 20 a 25 anos de atuação na rede pública do DF. Sobre o tempo de atuação nesta função como gestoras: 50% possui menos de 1 ano na atual função, 25% de 1 a 5 anos e 25% de 6 a 10 anos de atuação. Destacamos também que 50% delas possuem atividade docente remunerada em instituição de ensino superior.

Dois aspectos que atraem muito nossa atenção é, também, a relação entre as professoras gestoras e a vivência como professoras em formação e a vivência como professora formadora nos CVLOPs. A primeira é a constatação de que 100% delas já estiveram, anteriormente, como professoras em formação nos CVLOPs e a Professora Jasmim Manga confirma isso na entrevista:

“Na época, eu era regente de uma turma de aceleração né? Era da CDIS. Um programa dos muitos que já tivemos. E aí, meio que a gente foi obrigada a fazer um curso na Oficina Pedagógica que era o baú de ideias...me encantei!”.

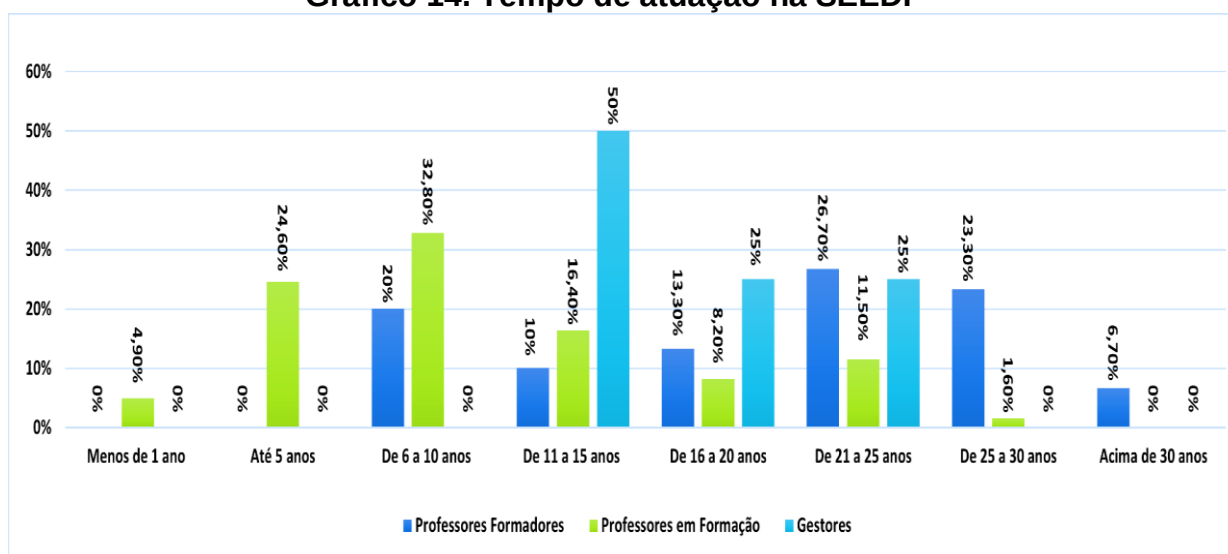
A outra subcategoria envolve a identificação de que 25% deste grupo também já atuou na formação continuada nos CVLOPs de Brazlândia e do Plano Piloto, como nos relatou o Professor Lírio do Campo, durante a entrevista. Ele destaca que, embora

se encontre numa função atrelada à gestão da coordenação dos CVLOPs, se identifica muito com o papel de formador e expressa o desejo de retornar às atividades junto às professoras em formação:

A minha motivação para continuar aqui (gestor/coordenador) é exatamente a da necessidade das Oficinas Pedagógicas de alguém que faça esse trabalho e conheça a importância dele e as características dele. Porque eu preferia estar como formador. Isso eu falo sempre aqui ... voltar a ser formador, dando cursos de ludicidade aqui no EAPE ou até por alguma Oficina Pedagógica (...) A minha ideia é voltar a ser formador, que é o que eu mais gosto de fazer na formação continuada (Professor Lírio do Campo).

Diante de tudo que foi exposto e do que foi revelado, por meio dos dados de nossa investigação dos questionários e entrevista envolvendo as participantes, temos a seguinte distribuição em relação ao Tempo de atuação na SEEDF, conforme Gráfico 14:

Gráfico 14. Tempo de atuação na SEEDF



Fonte: Elaborado pela Autora, 2024.

Consideramos que, em relação à categoria Tempo de Serviço e vínculo empregatício na SEEDF, nos três grupos de professoras tivemos um número significativo de atuantes no serviço público com vínculo efetivo mediante concurso público, jornada semanal de trabalho de 40 horas e com um período de tempo de atuação docente na rede pública acima de 10 anos.

Além disso, podemos afirmar que há um grupo de professoras formadoras e de gestoras com vasta caminhada na SEEDF e que também, em sua maioria, já tiveram a oportunidade de terem sido professoras em formação e até mesmo formadoras nos

CVLOPs. Tal característica possivelmente contribui para a compreensão do papel da ludicidade na formação continuada de professores e professoras e na construção de um trabalho grupal com alinhamento das ações formativas na rede pública no âmbito dos CVLOPs.

Assim, a comunidade de trabalho e formação dos CVLOPs, ou seja, professores formadores, professores em formação e professores gestores, pode ser concebida como sendo majoritariamente feminina, situada numa faixa etária de meia idade e com experiência na docência. Na função de gestão e formação estão as professoras concursadas e na condição de “em formação”, estão muitos professores concursados e um grupo considerável de professores em contrato temporário. Nisso, pelo perfil aqui analisado, a concepção de ludicidade é reafirmada na questão de gênero, com o papel feminino. Parece retratar uma contradição entre ciclo de vida profissional, em que as professoras mostram “entusiasmo pela carreira”, entretanto sem o envolvimento de iniciantes.

4.2 A constituição da identidade docente das professoras formadoras dos CVLOPs

A categoria “A constituição da identidade docente das professoras formadoras dos CVLOPs” apresenta as *identidades* assumidas e incorporadas pelas próprias participantes da pesquisa, desvelando a experiência empírica e cotidiana de cada uma nas ações de formação continuada que desenvolvem. Trata-se de identidades integradas entre si e que desvelam, também, a heterogeneidade da formação humana destas professoras formadoras diante do trabalho docente que realizam. Entendemos, assim como Marx (1980), que a subjetividade humana constitui-se em um movimento histórico e dialético com as condições objetivas do mundo real e, desta maneira, a forma como as professoras formadoras se reconhecem (ou não) reflete também o papel que assumem, sua concepção de ludicidade, de formação continuada de professores e professoras e de trabalho docente, bem como a maneira como são também concebidas pela comunidade de formação e trabalho.

Assim, a identidade docente é construída no e pelo trabalho, pois essas professoras estão inseridas historicamente em um determinado contexto e se relacionam com seus pares, construindo configurações identitárias advindas de conhecimentos adquiridos sobre o fazer pedagógico, da docência que vivencia

cotidianamente, das relações com o outro e do universo de agentes que legitimam, ou não, o seu ofício. Nesse sentido, podemos afirmar que

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com as e nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente (Dubar, 1997, p. 156).

Discutimos, portanto, as *identidades* explicitadas nas falas das professoras participantes da pesquisa, depoimentos em que apontam percepções sobre si e sobre o seu trabalho. Ainda que individualmente demonstrem sua perspectiva pessoal, tais concepções abarcam também as opiniões atribuídas por outrem, “por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos” (Garcia; Hypólito; Vieira, 2005, p. 48). Elementos encontrados em nossas análises revelam como elas se percebem no trabalho docente que realizam e também como são vistas nas relações sociais, determinadas no contexto da formação continuada com ludicidade nos CVLOPs, entendendo que “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor ou menos duradoura” (Dubar, 1997, p. 135). Sinteticamente, podemos considerar que

A identidade é em si uma forma de consciência dos indivíduos, que ao se identificarem com seus trabalhos e suas profissões, tomam conhecimento do que devem desempenhar. É a forma mais imediata da consciência e por consequência a mais suscetível a falsas considerações a respeito da realidade (Carvalho, 2023, p. 21).

Dessa maneira, os dados apontam para “*formas de ser*” (Marx, 1980) dessas professoras, ou seja, *identidades* distintivas de uma comunidade de trabalho que, ao longo dos anos, também construiu formas coletivas de exercer sua docência na formação continuada de professores e professoras, ancorada na ludicidade. A partir de suas vivências na condução da formação docente, essas professoras constroem suas experiências subjetivas e desvelam “*identidades*” que atribuem a si mesmas, as quais indicam a imagem que tem de si e a imagem que os “outros” tem delas, mediações que consolidam a identidade do grupo de professoras formadoras. Assim, identificamos que essas formadoras dos CVLOPs apresentam 05 (cinco) formas, que se entrecruzam entre si, de perceberem a formação que desenvolvem:

- Identidade construída na relação entre a formação docente e a ludicidade: “vocacionados”, “mambembes”, “artista” e “ser lúdico”;
- Identidade construída na relação dialógica com os professores em formação: “capacitados”, “transmissor e/ou orientador do conhecimento” e “oficineiro”;
- Identidade construída na relação entre o coletivo de professoras formadoras e o eu professora: “buscador”, “pesquisador” e “professor reflexivo”;
- Identidade construída na relação com o campo da formação continuada de professores: “professor formador”;
- Identidade silenciada: classe trabalhadora.

4.2.1 Identidade construída na relação entre a formação e a ludicidade

A ludicidade na formação continuada de professores ofertada nos CVLOPs está presente desde os primórdios das Oficinas Pedagógicas e, ao longo de quase quatro décadas ainda se mantém como eixo norteador das ações de formação, contudo ao longo dos anos se apresentou como uma *Ludicidade Pedagogizada*, passando pela lógica da *Ludicidade Atraente* e se encontra pautada em elementos da *Ludicidade Humanizadora* que defendemos. Nesse sentido, é indiscutível que a ludicidade faça parte do perfil identitário das professoras formadoras que, de alguma forma, perpetuam as marcas lúdicas nos cursos ofertados. Afinal “a identidade nada mais é do que o *resultado* a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, *biográfico e estrutural*, dos diversos processos de *socialização* que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 1997, p. 136, *grifos do autor*). Dessa forma, é possível afirmar que “a identidade docente não é o produto da vontade individual, mas das relações em que os professores estão determinados” (Carvalho, 2023, p. 25), ou seja, as *identidades* assumidas pelas professoras formadoras nos CVLOPs trazem consigo o movimento dialético e contraditório entre subjetividades e objetividades, a consciência para si e a consciência coletiva.

A análise dos dados indicou que, um dos aspectos que permeia a percepção identitária dos formadores está relacionado à ideia de professores *vocacionados* ao ensino com ludicidade, graças às práticas vivenciadas em outros espaços de sua própria trajetória pessoal como afirma Professora Flor de Maracujá, ao passo que atuar na formação torna-se também em uma oportunidade singular de contribuir com

uma formação diferenciada, segundo a resposta dada por PF5 ao questionário (Professora Formadora 5):

Eu sempre trabalhei muito como voluntária, eu já tive vários projetos em que eu trabalhei como voluntária e associar o trabalho que eu gosto (no CVLOP) ao social... nossa! Para mim, o trabalho de ser professora é um trabalho social... Eu junto as duas coisas: o meu trabalho que eu ganho o meu pão, mas também é o mesmo trabalho lúdico que eu acho no social. Então, é um encontro muito gratificante para mim, é perfeito! Me motiva mais ainda [...] (Professora Flor de Maracujá)

Uma realização pessoal e uma oportunidade de contribuir na construção de uma mentalidade lúdica (PF5).

A ideia de vocação na docência remonta há muitos séculos e ainda se encontra evidente na atualidade, especialmente no contexto da sociedade capitalista. A visão como vocacionado e vocacionada tem sido atribuída a professores e professoras com tanta frequência que, por vezes, são incorporados ao discurso. Entretanto, o ensinar e “saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham, não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns possam sentir” (Roldão, 2007, p. 102). Assim, compreendemos que a ideia de docência como vocação contrapõe-se à perspectiva de professor formador que os próprios docentes dos CVLOPs tanto almejam: “*a UNIEB sim também precisa ver a gente como formador. Eles podem chamar a oficina para fazer formação... formações em nível de regional [...]*” (Professora Flor de Cacao).

Ainda percebemos nas entrevistas realizadas, que para o Professor Flor do Mandacaru, por exemplo, ainda existe uma incompreensão por parte de outros professores em relação ao papel da ludicidade na formação docente, bem como no trabalho pedagógico das professoras formadoras e na compreensão de quem elas são. Ele ressalta que docentes do CVLOPs são vistas de forma equivocada, como aquelas que apenas brincam, os/as *brincantes*, ou analogicamente, como aquelas que atuam de maneira informal na arte teatral, os *mambembes*:

Poderíamos aprofundar mais nos textos, né? (...) tentando entender os conceitos, as definições, as bases teóricas. Eu acho que isso daria um respaldo até maior para as próprias Oficinas Pedagógicas, né? Que podem ser vistas por outros formadores (de fora da Oficina) simplesmente como: “olha lá os brincantes! Os Mambembes!” Que não é esse o propósito [...] (Professor Flor do Mandacaru).

Esta perspectiva apresentada pelo Professor revela um tipo de identidade frequentemente atribuída ao grupo de professoras formadoras dos CVLOPs – “ser

lúdico”, como se fosse natural, algo próprio da pessoa – que também é, de alguma forma assumida pelo próprio grupo, como destacam as Professoras Flor de Cacao e Margarida:

Olha, nós somos um grupo de coletivo porque são pessoas de vários potenciais, são vários artistas! (Professora Flor de Cacao)

Talvez eu compreenda a ludicidade todas as vezes em que eu sou lúdica... é a hora que eu proporciono uma atividade que é muito diferente do que é um padrão, do que é o normal (Professora Margarida).

Essa visão perpassa também a perspectiva de gestores dos CVLOPs que reconhecem vários atributos lúdicos nas professoras formadoras e percebem as Oficinas Pedagógicas como espaços de muita criatividade. Logo, buscam nelas parcerias em eventos e atividades diversas nas Coordenações Regionais de Ensino:

Então, eu vejo a Oficina Pedagógica como um lugar de criação... Criação. Ali eu vejo que a professora (formadora) traz as ideias e eu vejo as mentes borbulhando. A criatividade... ela instiga a criatividade! Então, é um lugar de criação, de inovação [...]” (Professora Jasmim Manga).

Aqui a parceria com a Oficina Pedagógica é incrível. É muito bom! A gente tem parceria... quando as meninas (professoras da UNIEB) precisam elas vão lá (no CVLOP) e elas pedem para ir lá contar a história numa reunião de supervisores (Professora Orquídea Azul).

Contraditoriamente, embora as formadoras busquem ser receptivas às demandas oriundas das UNIEBs, ainda urge a necessidade de que sejam reconhecidas como professoras que realizam formação continuada com ludicidade, concebendo a ludicidade para além de atividades lúdicas reveladas na prática pedagógica e em contações de histórias, mas como um campo de estudo em que assumimos “a ação de ensinar enquanto ação inteligente, fundamentadas num domínio seguro de um saber” (Roldão, 2007, p.101, *grifos da autora*), neste caso, no domínio da ludicidade. Assim, a Professora Flor de Cacao, sinaliza, em sua fala, o seu desconforto (que é do grupo também) com esta situação:

Porque às vezes, eles (UNIEB) imaginam que a gente só dá cursos e cursos lúdicos relacionados às artes, a arte de contar histórias, a uma representação, e à parte teatral... [...] É assim: o tempo todo a gente está ali dizendo para eles que não é apenas isto! Então, eu acho que precisa de visibilidade também, de a gente se mostrar como um formador que é diferente de só convites para fazer abertura de eventos [...]” (Professora Flor de Cacao).

A fala nos conduz à compreensão de que a identidade dos professores formadores, construída na relação entre formação e ludicidade, se assenta muito próximo de numa perspectiva de *Ludicidade Atraente* (Chateau, 1987) imposta pelo dinamismo que as ações de formação alcançam a partir das contações de histórias, do uso de recursos lúdicos e da criatividade resultante da união de várias professoras que também são brincantes e se percebem imersas numa cultura lúdica. Identidade esta ressaltada por aspectos objetivos e subjetivos em que “a consciência individual se forma em contato com a consciência social” (Carvalho, 2023, p. 14), em que há “análises metodológicas concretas operadas por *sujeitos* concretos do ensino e da aprendizagem, considerando também o *objeto* do ensino, a finalidade, as formas, os seus *procedimentos* específicos e as *condições* objetivas do ensino” (Lavoura; Ramos, 2020, p. 60, grifos dos autores). Todavia, percebemos um movimento em prol da busca por construir uma *outra* identidade em que as professoras formadoras assumem a ludicidade como princípio formativo e, portanto, pautada numa *Ludicidade Humanizadora*.

4.2.2 Identidade construída na relação dialógica com os professores em formação e gestores

Em relação à subcategoria, “Identidade construída na relação dialógica com os professores em formação e gestores”, identificamos na análise empírica que estas mediações influenciam na concepção que os professores formadores tem de si mesmos e se relaciona a *feedbacks* dos professores em formação nos espaços dos CVLOPs. Em um movimento dialético, as experiências vivenciadas na formação continuada a partir de um saber objetivado na perspectiva da ludicidade, revelam que os professores formadores se reconhecem como “capacitados”, “transmissores e/ou orientadores do conhecimento” e “oficineiros”.

Sob o ponto de vista de professores “capacitados”, percebemos uma visão muito atrelada à prática pedagógica com ludicidade que os cursos de formação continuada nos CVLOPs tanto presam e acabam por atender as necessidades imediatas dos professores em formação, que também buscam criatividade, recursos e estratégias inovadoras para as suas salas de aula. Indiscutivelmente, é fundamental que a formação de professores e professoras tenha como ponto de partida a prática pedagógica, porém que esta esteja fundamentada em uma sólida base teórica, em que o conhecimento científico é problematizado e situado historicamente, pois “a

educação deve preparar para transformar e não apenas para se conformar à ordem estabelecida” (Fidalgo; Fidalgo, 2009, p. 101). Assim, em entrevista, a Professora Flor de Maracujá ressalta o papel da formação de formadores, realizada às quartas feiras, no sentido de consolidar a preparação dessas formadoras na condução dos cursos ofertados, capacitando-as para tal:

Tantas pessoas formadas e de tantos formadores que já estão capacitados para saber fazer esse curso e em todas as Regionais (...) porque a gente tem a Oficina Pedagógica na Ceilândia, em Planaltina, até nos lugares mais distantes daqui [...] (Professora Flor de Maracujá).

Essa perspectiva de “professores capacitados” é reiterada nos questionários destinados às professoras em formação, ao se referirem sobre como é ser uma professora em formação nos CVLOPs:

Uma honra! Uma oportunidade divina! Por compartilhar, vivenciar e aprender novos saberes tão ricos com professores capacitados e dedicados, que têm me motivado, a cada quinta, a participar com alegria do curso e que tem me dado a oportunidade de enriquecer minhas aulas [...] (PEF 25).

Assim, entendemos que o sentir-se capacitado ou capacitada para exercer o trabalho docente na formação continuada de professores e professoras nos CVLOPs perpassa por formação com sustentação teórica e prática. As interpretações sobre a ideia de “capacitados” e “capacitadas” para a docência são diversas, todavia buscamos compreender que nos CVLOPs, na práxis educativa dos docentes, estar capacitado envolve a perspectiva freiriana, em que “assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos” (Freire, 1996, p. 103).

Nesse sentido, nas falas apresentadas, podemos também associar à ideia de “professores capacitados” graças aos “saberes docentes” em que “construindo sua identidade social, o docente pode também acreditar na necessidade de investigar os saberes dos quais é portador, refletindo acerca deles dos pontos de vista teórico e conceitual” (Nóvoa, 1995, p. 224). Estes saberes apontados por Nóvoa (1995) são reiterados nas competências previstas na BNC-Formação em vigor (Brasil, 2019) e possivelmente impactam a identidade das docentes dos CVLOPs como “capacitadas”. Junto a esta análise, está também a ideia de transmissão de conhecimentos e orientador do processo de ensinar, percepções ressaltadas pelas docentes

formadoras que se percebem como aquelas que “transmitem e/ou orientam” sobre o conhecimento necessário para prática pedagógica com ludicidade. Nisso, destacamos que a formação constitui-se em um “território das crenças, dos princípios e dos valores que constituem a identidade do professor; território esse muitas vezes marcado pela afetividade e por saberes oriundos da experiência” (Iza, 2014, p. 289), como apresentam as Professoras Astromélia e Gérbera, referindo-se ao trabalho que desenvolvem nos CVLOPs:

Passar essas coisas que você deseja passar. Então, eu penso assim: “Toda vez que eu entro aqui, aqui é o meu momento de transmitir o valor que tem o curso para as pessoas” (...) Isso também marca, né? De receber esse elogio deles, pelo meu jeito de transmitir [...] (Professora Astromélia).

Porque às vezes é necessário a gente ter alguém que nos oriente, né? E a partir dali você começa a enxergar as possibilidades até em outras coisas que você não enxergava antes. E eu acho que, nesse ponto, as oficinas são muito legais! (Professora Gérbera).

A possibilidade de transmitir conhecimentos é parte do ofício da docência e como tal merece ser discutida, a fim de que avancemos em relação ao sentido da expressão “transmitir conhecimentos”, pois “considerar que toda transmissão de conhecimento é mecanicista e ignorar o seu caráter dialético é um artifício útil à burguesia para evitar que a classe trabalhadora ascenda ao nível mais elaborado da ciência em um dado tempo.” (Lavoura; Ramos, 2020, p. 55). Referimo-nos assim, ao ato de ensinar como uma forma de transmitir o conhecimento, discutindo-o como fato histórico, reconhecendo as mediações de cada fenômeno com vistas a emancipação humana e a formação crítica, especialmente quando conduzimos a formação de professores e professoras que também formam as novas gerações. Trata-se, portanto de reconhecer que a dialética no ensinar e no aprender é assumir-se “como sujeito também da produção do saber; que se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 22, *grifos do autor*).

Em relação a se perceberem como professores “oficineiros”, esta é uma identidade que coaduna com o surgimento dos CVLOPs e, inclusive, com o nome “Oficina Pedagógica”, desde 1986:

Então ela (Oficina Pedagógica) já, muito antes de curso, ela começou como uma oficina mesmo, produzindo um material pedagógico para o professor. O professor trazia a ideia e eles criavam ali um jogo. Você vê que, em cada jogo, em cada matriz, tem ali qual a Oficina que criou, né? A gente usa o lacre

de verso até hoje (...) ela começa como oficina mesmo! Para produzir material [...] (Professora Flor do Deserto).

Ela (Oficina Pedagógica) surgiu nos espaços em que havia os... – naquela época tinha o curso, as oficinas de PAE, PIL, né? Práticas Integradas, né? – na verdade, alguns professores iam lá produzir alguns jogos e daí surgiu a ideia de se começar a oficina [...] (Professora Gérbera).

A necessidade que, no início, foi mesmo de atender os professores para fazer esses jogos, atender essa parte. Então, aproveitando as salas, né? Que, por exemplo, lá em Planaltina mesmo era uma sala de práticas industriais. Então, assim foi esse reaproveitamento né? De pessoas, de material físico, de salas (...) então, juntava quem era artista e desenhava, fazia os desenhos, fazia a arte do jogo. Então teve muito, essa coisa mesmo de professores se unindo, primeiramente ao redor de jogos... de jogos. (Professora Calíandra).

Além disso, traz também uma certa incompreensão no trabalho desenvolvidos nos CVLOPs, como afirma a Professora Flor de Cacau:

E aí, se aqui próximo da gente, as pessoas não sabem o quê que funciona num centro de referência de ludicidade, imagina quando a gente chega em outros lugares do Brasil! As pessoas acham que é um local, porque oficina pedagógica é um local... porque oficina dá a ideia de um local fixo... vamos de carro... então, eles acham que é como se fosse uma brinquedoteca (Professora Flor de Cacau).

Assim, ser “professora oficineira” ou ser “professor oficineiro” no contexto dos CVLOPs refere-se diretamente também à produção de materiais, recursos e jogos lúdicos para utilização nas salas de aula à época (Fernandes, 2016), perdurando até os dias atuais, porém com menor intensidade no cotidiano da formação continuada ofertada. Essa forma de se perceber é acentuada pelas falas das Professoras Margarida e Flor do Deserto:

Porque o COP não tinha que ser o lugar só da coordenação, tinha que ser a Oficina que trabalha com os oficineiros e eu não vejo isso!” (Professora Margarida).

A energia de estar sempre renovando a cada ano, a gente se renova... não é porque é um mesmo grupo de oficineiros que dá formação, nunca é a mesma formação, sempre tem uma pessoa nova, com ideias novas no grupo, partilhando [...] (Professora Flor do Deserto).

Assim, ao analisar estes depoimentos, entendemos que pensar nas formadoras como “oficineiros e oficineiras” é atribuir à formação uma relação estrita com a produção de materiais artesanais e artísticos e também a uma *Ludicidade Pedagogizada*, em que jogos e recursos lúdicos assumem, especialmente, o papel de

pretexto atrativo e didático para o ensinar e o aprender (Rocha, 2000). Esta mesma percepção atribuída à identidade dos professores formadores foi apresentada na fala de uma das professoras gestoras:

Por exemplo, a gente teve agora o Circuito de Ciências e Plenarinho no mesmo dia. E eles foram fundamentais, eles ajudaram muito a gente produzindo material, produziram coisas belíssimas para a decoração, para acontecer mesmo o evento. Mas, foi por conta do perfil do profissional, não por conta da atribuição, do entendimento. Se fosse só pelo entendimento, eles poderiam se negar, aí ficaria essa lacuna [...] (Professora Jasmim Manga).

Embora a gestora reconheça que os CVLOPs sejam mais do que “ateliês” ou mesmo que suas formadoras não sejam simplesmente “oficineiras”, ainda existe no imaginário da SEEDF esta forma de reconhecê-los. Obviamente que o jogo, a criatividade e os mais diversos recursos lúdicos constituem-se em dimensões da ludicidade e em formas de se transmitir o saber construído pela humanidade. Entretanto em uma perspectiva tão pragmática, reduz-se a abrangência da ludicidade na escola, na formação docente e na vida humana. Contudo, em contradição a esse entendimento como “oficineiros e oficinaeiras”, tanto docentes como gestores dos CVLOPs demandaram a necessidade de reconhecimento das especificidades desta docência no campo da formação de professores e professoras:

Se eu trabalho com formação de professores, eu recebo professores aqui na terça, que é o dia do curso, e na quinta que é um dia que eu tenho para também fazer uma formação com outras escolas (Professora Girassol).

Outro desafio é a questão desses formadores e dessas formadoras estarem ligados administrativamente às regionais. Então, isso muitas vezes, deixa eles amarrados, digamos assim, ao trabalho de lá e desvirtua-se muito o trabalho que eles fazem nas regionais para outras coisas que não estão vinculadas à formação continuada, né? Coloca-se eles para fazerem várias outras funções, então é desvio de função mesmo no caso, né? Se você pega a portaria das Oficinas Pedagógicas, tem as funções deles lá, especificando cada uma. (Professor Lírio do Campo).

Ao desenhar sua identidade na relação em que professores formadores estabelecem com os professores em formação e demais professores envolvidos na formação continuada dos CVLOPs, reconhecemos neste movimento contradições e interpretações pautadas numa formação que se consolida na ludicidade e constrói uma nova identidade, atrelada à “responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz” (Iza, 2014, p.276). Isto é, encontramos elementos que sinalizam identidades assumidas e

negadas pelo grupo de docentes ao expressarem seus argumentos, suas crenças e concepções sobre a docência na formação e sua implicação na prática de sala de aula dos professores em formação.

4.2.3 Identidade construída na relação entre o coletivo de professoras formadoras e o “eu professora”

A investigação e os dados sinalizaram que a identidade das professoras formadoras também é construída na relação que elas estabelecem umas com as outras como grupo, no planejamento coletivo, a partir das vivências nos momentos de coordenação às quartas-feiras no EAPE e numa perspectiva pessoal e individual de ser professora em cursos de formação continuada nos CVLOPs. Assim, elas identificam-se como “professoras buscadoras e pesquisadoras” e como “*professor reflexivo*”.

Parece que, a necessidade de propor aulas permeadas de ludicidade e assim manter essa marca da formação continuada nos CVLOPs, constitui-se em um desafio *imposto* às professoras formadoras que estão sempre tentando propor encontros formativos, nos quais a ludicidade se apresente na introdução do tema da aula, nos estudos teóricos sobre este tema e em proposições para a prática pedagógica dos professores em formação. Em entrevista, quando perguntadas sobre “Que aspectos você considera relevante no trabalho docente que desenvolve?” e “O que te mantém motivado(a) a continuar como professor(a) formador(a) no CVLOP?”, percebemos que o buscar e o pesquisar sobre como levar a ludicidade para os encontros formativos e, conseqüentemente, para salas de aula e escolas, são aspectos sinalizados como constituintes do “ser professora formadora no CVLOPs”:

Eu busco, eu estudo, eu procuro, eu vou nas minhas formações e aí eu gosto de tá aqui, eu não quero fazer feio perante as outras porque tem meninas lá muito antigas [...] (Professora Girassol).

[...] mas eu acho que assim, a essência é alimentar essa busca, é você estar sempre com essa vontade de ... “Como é que faz isso? Nossa! Que interessante! E se eu fizesse diferente? E se eu [...] (Professora Rosa).

Ainda na perspectiva de busca por mais conhecimentos, aprofundamento teórico e prático, as professoras formadoras percebem-se como pesquisadoras que numa iniciativa pessoal, consolidam uma fundamentação teórica para dar sustentação à prática que realizam durante os cursos. Percebemos, nitidamente, um movimento

de articulação entre teoria e prática além da necessidade de traduzir conceitualmente o que é ludicidade e como ela se manifesta:

Eu assim... pessoalmente, eu acho muito importante o aspecto da pesquisa! Do aspecto de você ir atrás de artigos, você entender realmente o que é a ludicidade... porque é um conceito complexo que tem vários autores diferentes, né? Assim como o conceito da criatividade que está junto, também, no trabalho das Oficinas [...] (Professor Flor do Mandacaru).

Eu fico muito movida pelas minhas pesquisas. Então, eu fico maluca: compro um livro, vou atrás de artigo, eu fico louca! (Professora Flor de Cacao).

A gente tem que ler mais, tem que saber mais. Estar sempre buscando e estudando [...] (Professora Flor de Maracujá).

Porque a gente está sempre pesquisando também. Conhecendo novos autores [...] (Professor Copo de leite).

A gente está sempre pesquisando [...] (Professora Gérbera).

Esta busca por uma formação teórica ampla é uma marca identitária das docentes responsáveis pela formação continuada nos CVLOPs e, tal postura, remete ao que Freire (1996, p.32) chama de “inquietação indagadora” que mobiliza professores e professoras a quererem conhecer, descobrir e saber mais:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Esse aspecto dos docentes nos CVLOPs é ainda mais acentuado quando as mesmas associam pesquisa e busca à necessidade de mais tempo dedicado para o estudo. A análise e a discussão sobre os textos e autores encontrados nestas pesquisas são exitosas, mas destacam ainda que o aprofundamento teórico para a formação é uma lacuna no trabalho docente que desenvolvem:

Eu acho que a gente precisava ter mais tempo para estudar. E aí eu falo em estudos do campo teórico mesmo! Tanto da ludicidade quanto da criatividade, quanto das escolhas dos cursos que a gente vai fazer né? Dos referenciais dos cursos. Aprofundamentos! Leituras com mais aprofundamento de referenciais para a nossa atuação como formador. A gente tem as escolhas de textos para os cursistas, mas nós temos que ter uma leitura para além disso aí [...] (Professora Lavanda).

Em pouco tempo, a Oficina mudou para Centro de Vivências Lúdicas, trabalhando com formação continuada e aí sentiu-se essa necessidade de pesquisa, de estudo (...) Eu imagino que poderia ser nossa lacuna, né? De buscar mais os estudos [...] (Professora Flor do Deserto).

No sentido do estudo, do aprofundamento, do texto. Eu acho que, muitas algumas vezes, fica defasado, muitas vezes a gente fica muito nos afazeres, na pressa, na correria né? Quando nós temos, às vezes, pouco tempo para fazer essa formação (estudo). Eu acho que nós deveríamos ter mais tempo para estudo dos textos e dos artigos relacionados à temática, à ludicidade principalmente, né? (...) ler os artigos e entender tudo mais profundamente para ter uma discussão mais aberta com os professores (...) Eu acho que nós poderíamos aprofundar mais nos teóricos ou em, pelo menos, um teórico (Flor do Mandacaru).

A partir destas duas necessidades: sólida formação teórica e tempo dedicado ao estudo, as professoras formadoras também trouxeram à tona a sua identidade como “*professor reflexivo*”. Destacam que refletir sobre a prática é um desafio que enfrentam na atuação com formação docente, frente aos conhecimentos teórico e prático. Reiteradas vezes, enfatizaram o discurso da ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade – a prática – e a reflexão sobre esta prática, aspectos estes que são frequentemente apontados nos estudos de Stenhouse (1993), Shön (2000) e Zeichner (1993). Além disso, sinalizaram a reflexão como um dos saberes que formam o professor para uma atuação mais assertiva na prática pedagógica (Nóvoa, 1995; Tardif, 2002):

É trazer para a reflexão dos professores que estão comigo, que estão como cursistas, a importância de estarem o tempo todo pensando no que, que significa fazer do seu trabalho algo que traga afetividade, que traga uma aprendizagem que seja prazerosa, porque muitos professores estão adoecidos, estão entristecidos no seu trabalho porque eles perdem um pouco dessa reflexão do sentido [...] (Professora Lavanda).

Acho que não fica só o brincar por brincar, acho que você tem que brincar e fazer uma reflexão em cima disso, ou seja, o quê que aquele brincar ele vai acarretar no aprendizado da própria criança e do próprio professor que está ali fazendo aquela atividade, né? Ou seja, como essa reflexão ela vai enriquecer os conceitos, a conscientização sobre a educação em todos os sentidos. Ou seja, a educação, nós temos como cognição, mas também como uma emoção, como partilha, como vivência [...] (Professor Flor do Mandacaru).

Tanto nas afirmações da Professora Lavanda como nas do Professor Flor do Mandacaru, percebemos a concepção de professor reflexivo como aquele que busca por uma formação docente que oriente a prática pedagógica e que “concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas; formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa

atividade de pesquisa colaborativa” (Tardif, 2002, p. 291). Assim, esta reflexão na ação, reforça a perspectiva de reconhecimento do professor e da professora como um profissional reflexivo cujo conhecimento emerge da prática, enriquece e complementa a ação e é base para as escolhas pedagógicas e para a tomada de decisão. Dessa maneira, a reflexão passa ser vista “como instrumento de mediação da ação, na qual se usa o conhecimento para orientar a prática [...] e a reflexão como uma experiência de reconstrução” (Zeichner, 1993, p. 32). Ter como base epistemológica fundante a epistemologia da prática com a concepção de professor pesquisador, reflexivo e transformador, sem dúvida alguma representa um salto epistemológico, ao considerarmos a herança tecnicista e pragmática que a educação brasileira manteve-se ao longo de vários séculos, tempos em que formar professores constituía-se em ensiná-los a serem meros transmissores de conhecimento e habilitados na técnica.

Todavia, defendemos a possibilidade de alavancarmos os patamares da formação docente para bases epistemológicas que partem de uma concepção de emancipação humana, em que a identidade docente perpassa pelo papel de transformação e mudança social numa perspectiva crítica, a epistemologia da práxis. Nesse sentido, poderemos caminhar rumo ao que pressupõe PF22, como uma tentativa de romper com lógica conformista do capital em um movimento de esperançar (Freire, 1996):

Se reinventar a cada instante. Ser estudiosa, ética, solidária, amorosa e acima de tudo esperançar sempre. Honrar a nossa profissão e os nossos pares partilhando experiências transformadoras que os afetem positivamente e que essas experiências sejam multiplicadas com nossos estudantes [...] (PF22).

Assim, entendemos que a formação docente é um processo de relações que envolve interesses individuais e coletivos, formação pessoal e coletiva, buscas pessoais e coletiva e aprendizagens individuais e grupais. A formação docente é, portanto, o espaço por excelência, para se compreender o contexto social no qual se efetivará a ação docente, de enfrentamento das contradições sociais (Veiga; Viana, 2012). Afinal “o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro *fazer*. Ele é, pelo contrário, contexto de *que-fazer*, de práxis, quer dizer, de *prática* e de *teoria*” (Freire, 2003, p. 106), é refletir na formação sua própria identidade.

4.2.4 Identidade construída na relação com o campo da formação continuada de professores

Nesta subcategoria, evidenciamos entre os professores formadores um movimento que vislumbra situar o trabalho docente que realizam no campo da formação docente. A necessidade de reconhecer que a formação com ludicidade não as desqualifica como professoras formadoras parece ser uma reivindicação do grupo de docentes dos CVLOPs que, por vezes, não são chamados se quer de professoras formadoras, como destacam as professoras Flor de Cacao e Astromélia, assim como a gestora Professora Jasmim Manga:

A UNIEB também precisa ver a gente como formador. Eles podem chamar a Oficina para fazer formação... formações em nível de regional [...] (Professora Flor de Cacao).

Nós temos que procurar e se posicionar como uma formadora mesmo [...] (Professora Astromélia).

O maior desafio que eu enfrento é fazê-los se sentirem parte da UNIEB, sabe? Conseguir dar o suporte para eles, entender que realmente eles não são um... – como que eu iria dizer? Me fugiu a palavra aqui – Que eles não são um armarinho da gente, sabe? Não! Mas, que a gente pode contar com o suporte deles, mas, entender que eles têm sim tem as demandas deles de formação, mas que eles também são parte da UNIEB! (...) É que, às vezes, eu sinto que eles têm medo das pessoas acharem que ali é um ateliê da regional. E, às vezes, não necessariamente a UNIEB, mas os outros setores veem dessa forma. E eu entendo que, às vezes, eles têm que se impor como um local de formação! (Professora Jasmim Manga).

O reconhecimento dos demais profissionais atuantes nas CREs parece ser, então, um desafio na construção e consolidação dessa identidade de professoras formadoras. A identidade como “professoras brincantes”, “professoras criativas” e professoras que desenvolvem ações de formação com ludicidade não inviabiliza, de modo algum, reconhecê-las e identificá-las como professoras formadoras. É interessante destacar que, embora seja atribuído aos professores e professoras atuantes nos CVLOPs o termo “professor-formador” no Art.10, da Portaria 388/2018 (Brasília, 2018) que regulamenta os CVLOPs, cotidianamente, não são assim chamadas nem tampouco reconhecidas. Podemos atribuir essa situação à incompreensão do sentido estrito deste termo no campo da formação docente, tanto por parte dos sujeitos da comunidade como no próprio documento que regulamenta dos CVLOPs: “Art. 10 O exercício do professor-formador estará condicionado à atuação nas atividades inerentes às oficinas pedagógicas (Centros de Vivências

Lúdicas - Oficinas Pedagógicas), no âmbito da Unidade Regional de Educação Básica (UNIEB) da CRE” (Brasília, 2018). Entretanto, além desse aspecto de não reconhecimento externo, as entrevistas sugerem que há posturas entre as próprias professoras formadoras que podem se opor à identidade de professor formador tão reivindicada por mais notoriedade:

Vem contar história... ah, faz essa lembrancinha...” Essa era uma coisa que acontecia muito! E nós conseguimos, ao longo desses anos, mostrar que não é esse o nosso trabalho... nós estamos aqui para a formação continuada do professor! Mas, o professor formador, ele tem que entender isso, ele tem que incorporar isso no jeito dele falar e isso é uma mudança mais da Oficina do que da UNIEB (...) Quarta-feira, por exemplo, que é dia de encontrar com todos na EAPE, a gente nunca pega nada para fazer (na UNIEB ou escolas) na quarta-feira! Nada! Porque é o dia que a gente tem que estar lá (no EAPE)! Se nós não nos unirmos e não entendermos que isso é fundamental para o nosso trabalho, as outras pessoas também não vão enxergar isso, né? (...) Eu não tenho que sair daqui da Oficina para ir contar história na escola... É para isso que existe a formação continuada, o curso. E se eu (professora formadora) faço isso e eu vou lá, eu me reduzo a isso. Eu deixo de ser o formador que está formando o professor (...) Gente, vamos nos valorizar! Vamos dizer que nós estamos aqui para formar o professor, para trazer o viés lúdico, né? Então assim, se eu me presto a esse trabalho, né? Eu estou deixando de valorizar aquilo que nós somos! E aí a falta de respeito, ela começa [...]” (Professora Gérbera).

Nós não somos coordenadores intermediários! Nós somos professores formadores! (...) Quarta-feira é o nosso dia de coordenação e a nossa coordenação é preciosíssima! Porque é ela que dá a identidade do trabalho! Então, quarta-feira não é um dia para contar com a Oficina Pedagógica na regional de ensino! (Professora Lavanda)

[...] no horário de serviço, você pode ter a sua formação continuada, você pode ganhar diploma, ganhar certificação; você pode fazer jogos, você pode fazer coisas; é um ganho para todos os lados assim, sabe? A criança lá da ponta ganha, os pais lá na ponta dessas crianças ganham uma educação de qualidade. O professor ganha porque ele está fazendo uma formação, uma atualização, ele tá se reciclando, se atualizando, se enchendo de ideias, se enchendo de novidades e discutindo, aprendendo, descobrindo novas coisas que ele é capaz! (Professora Caliandra).

Então, pegar esses documentos da Secretaria, esmiuçar e transformá-los em curso, como a gente faz... transforma numa formação. E o professor vê tudo aquilo e pergunta de onde que a gente tirou isso. Está tudo dentro do currículo (Currículo em Movimento). E, se dentro da escola, a coordenação fizesse só isso: esmiuçasse para o professor ter acesso, a formação continuada já ia começar lá dentro da escola. Às vezes, eles chegam aqui e eles ficam assim perguntando de onde que a gente tirou tudo... Aí a gente fala “Está aqui no currículo, está tudo aqui (...)” Então, a nossa formação continuada pauta sempre nesses documentos da Secretaria, até a própria EAPE nos direciona na necessidade que a Secretaria tem [...] (Professora Flor do Deserto).

Assim, a identificação das docentes dos CVLOPs, situada no campo da formação de professores, parece ainda não estar referenciada por completo, tanto no

que se refere à identidade atribuída como à identidade aceita pelo grupo. A unidade de ação e de formação, bem como a consolidação da coordenação pedagógica no espaço do Centro de Formação de Professores da SEEDF, EAPE, parece ser um elemento importante para firmar a identidade como professora formadora. Contudo, enquanto há um movimento em prol deste reconhecimento, há também a compreensão de que ser *professor formador* nos CVLOPs é ser também um “professor formador com ludicidade”, uma vez que as ações formativas que desenvolvem unem o campo da formação continuada ao da ludicidade:

Se não tiver um formador que compreende a importância de abraçar, de ser lúdico, de trazer esse brincar, de perceber não só o cognitivo, mas o emocional, de olhar o aluno, assim como a gente vê o professor como um todo, a educação, ela vai ter um choque, não vai andar mais! (Professora Flor do Deserto)

Esse trabalho, ele está estruturado, ele está apoiado num campo que é um campo de pensamento que é essa questão da ludicidade humana [...] (Professora Lavanda).

As afirmações das Professora Flor do Deserto e Lavanda destacam a legitimidade subjetiva e objetiva das configurações identitárias dos professores formadores na singularidade dos CVLOPs, em que ser uma professora formadora é ser alguém que realiza a formação continuada de professores e professoras com ludicidade. Ela também destaca aspectos emocionais e de afetividade que perpassam a formação continuada ofertada e que dão sentido ao ser professora formadora e, esta “estrutura emocional coloca os indivíduos num contato sensível com o mundo. É por meio dela que os indivíduos tomam para si os motivos e lhes dão um significado pessoal. Convertem as atividades sociais em ‘suas’ atividades individuais” (Carvalho, 2023, p. 12). Trata-se, portanto, de uma identidade historicamente situada, construída nas mediações e nas contradições da formação docente, entendida como uma identidade que

não é ‘transmitida’ por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com as e nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente (Dubar, 1997, p.156).

Ao assumirem e lutarem pelo reconhecimento de sua identidade como professoras formadoras nos CVLOPs, estas professoras estão resistentes aos

condicionamentos que lhes são dados ou atribuídos, ainda que, por vezes, recuem ao assumirem funções que não lhes são próprias.

4.2.5 Identidade silenciada: classe trabalhadora

Tanto nas 17 entrevistas realizadas como nos 30 questionários respondidos pelas professoras formadoras e nos 61 respondidos pelos professores em formação, identificamos um certo silenciamento em relação à percepção identitária dessas professoras como classe trabalhadora, tanto por elas mesmas como pelos gestores e professores em formação em relação aos docentes dos CVLOPs. Apenas a Professora Flor de Maracujá fez uma breve alusão a essa ideia:

“Eu junto as duas coisas: o meu trabalho que eu ganho o meu pão, mas também é o mesmo trabalho lúdico que eu acho no social [...]” (Professora Flor de Maracujá).

Percebemos que, na afirmação desta professora: “o meu trabalho que eu ganho o meu pão”, ela faz referência à concepção de trabalho “subordinado às necessidades imperativas do ser humano considerado em sua condição de ser histórico e natural que necessita produzir os meios de manutenção de sua vida biológica e social” (Frigotto, 2010, p.14). Mas, nos atrai a atenção que, ao longo da investigação, a identidade dos professores formadores é marcada por ideologias reinantes na formação da identidade docente como: vocação, detentores do conhecimento a ser transmitido, professores pesquisadores e reflexivos, bem como também está atrelada às vivências com a ludicidade quando se percebem como “brincantes” e “artistas”. Todavia, a concepção de professor formador como membro da classe trabalhadora, cujo trabalho é subsumido nas relações produtivas mediadas pelo capital, parecem não serem percebidas ou reconhecidas pelos próprios docentes dos CVLOPs.

Nos CVLOPs, a ampla maioria das formadoras concentra-se na defesa de sua identidade como professoras formadoras, por exemplo, de forma desvencilhada das relações de trabalho, não assumindo sua posição de trabalhadoras assalariadas ou mesmo como “classe que vive do trabalho” (Antunes, 2002), como sinaliza a Professora Flor de Maracujá. Assim, as relações de trabalho nos CVLOPs parecem se concentrar no fazer com ludicidade que, de alguma forma, esconde ou mascara a identidade como trabalhadoras. Mesmo na relação com os professores em formação, os gestores ou no próprio grupo, o trabalho docente que exercem parece não ter

relação com a ideia de força de trabalho, portanto mercadoria (Marx, 1980) como qualquer outro trabalho. Não obstante, reafirmamos que se faz necessário problematizar essa questão, pois “se alguém assume o papel de professor, precisa ter clareza de vários aspectos constituintes da tarefa que realizará. É preciso ter metas e objetivos sobre o quê e para quem deve realizar, e disso decorre o como realizar” (Tacca, 2004, p. 108). Assim, a identidade assumida pelas professoras formadoras, sem dúvida alguma, é refletida na formação dos professores e das professoras sob a responsabilidade dos CVLOPs e, por isto, precisa promover também o debate sobre trabalho e as relações de trabalho estabelecidas em uma sociedade de classes.

Os docentes dos CVLOPs são também trabalhadores que, assim como todos os outros, em uma sociedade capitalista, são conduzidos a uma naturalização da exploração. Portanto, faz-se necessário romper com esta lógica e sua reprodução, uma vez que a “identidade do trabalho é fundada sobre representações coletivas distintas” (Dubar, 1997, p. 151). Assim, entendemos que, possivelmente, ao assumirem a identidade de professoras formadoras e com ludicidade, estas docentes estejam assumindo também uma “função especial” e *sacra* graças ao privilégio de serem elas que formam outros professores e outras professoras, entretanto, “é preciso tomar cuidado para não cometer o erro de pensar que, o trabalho docente está imune ao controle e às formas de racionalização que o Estado capitalista impõe” (Curado Silva, 2011, p. 19).

Defendemos que a identidade docente é construída nas condições materiais da sua existência, objetivações e subjetivações, e a partir da identidade em si e para-si promover a emancipação humana a partir do trabalho. Ao reconhecerem sua própria identidade como trabalhadoras, os docentes dos CVLOPs também definem as bases epistemológicas que subsidiam a formação continuada com ludicidade que pretendem ofertar e influenciam na formação do pensamento crítico e, ainda que indiretamente, também na maneira como os processos educativos poderão intervir na sociedade capitalista.

4.3 As concepções de Ludicidade na Formação Docente

Conhecer a concepção (ou as concepções) de ludicidade na formação continuada nos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas é o nosso objetivo norteador para esta categoria de análise. Trata-se de atribuir significado à

ludicidade na vida humana, especialmente na educação, considerando-a como uma experiência objetiva e também subjetiva. É, portanto, formar professores com propósitos que envolvem a ludicidade.

Assim, podemos descrever e discutir possíveis sentimentos, sensações, ações observáveis e formas criativas de ser e de vivenciar a formação a partir tanto da experiência subjetiva individual e coletiva como por meio de atividades objetivamente descritas no cotidiano da formação. Tudo isso, depreendido da análise empírica e crítica das entrevistas realizadas com professoras formadoras e professoras gestoras e dos questionários respondidos por professoras formadoras e professoras em formação. Apreender o que é a ludicidade na formação docente envolve, inegavelmente, compreendê-la como algo que advém do mundo interior, cujas experiências se edificam de diferentes maneiras, “nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada” (Luckesi, 2002, p. 25) como consequência do movimento dialético, contraditório e repleto de mediações.

Nisso, as especificidades do contexto de formação nos CVLOPs indicam “ludicidades” a serem dialeticamente descortinadas, para além das imediatricidades presentes na formação docente, pois “é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos ou fenômenos tem que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar pela observação imediata” (Kuenzer, 2004, p. 75).

No limiar de nossos estudos e análises, compreendemos também a complexidade que representa definir o termo ludicidade, termo polissêmico no mundo acadêmico (Santos, 2016). Quanto a isto, Luckesi (2014, p. 13) afirma que a ludicidade, de fato, não se apresenta em um conceito explícito no dicionário, pois esse termo “está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele)”. Luckesi (2014, p.17) amplia suas análises sobre a ludicidade identificando-a não apenas numa dimensão interna, mas também percebendo-a em uma dimensão coletiva que é exterior ao sujeito:

a ludicidade, como um estado interno do sujeito, só pode ser vivenciada e, por isso mesmo, percebida e relatada pelo sujeito. Ela pertence à primeira dimensão sinalizada por Wilber, a dimensão subjetiva individual. Então, nesse contexto, a ludicidade configura-se como um estado interno ao sujeito; contudo, as atividades denominadas como lúdicas pertencem ao domínio

externo ao sujeito e, portanto, à dimensão objetiva coletiva, à quarta dimensão, segundo a classificação de Wilber.

Murcia (2005, p.83) também sinaliza a problemática que é conceituar *jogo* – em outras palavras: ludicidade – ressaltando a dificuldade em “delimitar o termo *jogo*, descobrindo tantas classificações que demonstram a dimensão e a complexidade do fenômeno, sobretudo quando pretendemos delimitá-lo”. Com efeito, Lopes (2014, p. 32) também coaduna com a perspectiva apontada por Luckesi (2014) e Murcia (2005), todavia, ressalta a importância de situar o termo ludicidade à uma fundamentação teórica:

A palavra ludicidade não existe no dicionário. Porém, tal como em outras línguas, os falantes da língua portuguesa utilizam indistintamente várias palavras das quais se destacam seis, cuja significação semântica alude a algumas das suas diversas manifestações. São elas: brincar, jogar, brinquedo, jogo, recrear e lazer. Este fato, por um lado tem a ver com a polissemia e funcionamento da linguagem verbal, mas por outro tem a ver com a diversidade de perspectivas e teorias existentes sobre este fenômeno humano que indistintamente utilizam estas palavras, por exemplo, brincar, jogar, com o mesmo significado, não contribuindo para a sua delimitação e compreensão, muito pelo contrário, geram uma confusão conceitual.

Assim, em busca da concepção de ludicidade na formação docente, faremos apontamentos que nos conduzirá às concepções percebidas pela comunidade dos CVLOPs, uma vez que cada contexto social constrói sua própria concepção de ludicidade (Kishimoto, 1996) e entendemos que as Oficinas Pedagógicas também sinalizam maneiras próprias de compreender a ludicidade na formação de professores. Formação esta permeada por histórias de vida, histórias advindas da prática profissional, valores pessoais e coletivos, formas de se praticar a relação pedagógica, vivências na cultura e leituras de mundo.

Destarte, na tentativa de descrever as concepções de ludicidade presentes na formação continuada de professores dos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas, identificamos quatro subcategorias integradas entre si:

- A Ludicidade concebida no âmbito de suas manifestações e atividade humana: o brincar, o jogo, e a brincadeira;
- A Ludicidade concebida como possibilidade potencializadora do ensino e da aprendizagem;
- A Ludicidade concebida na dimensão do humano;
- A Ludicidade que aspira a Práxis Transformadora.

4.3.1 A Ludicidade concebida no âmbito de suas manifestações e atividade humana: o brincar, o jogo, e a brincadeira

Um dos primeiros aspectos identificados na concepção de ludicidade na formação docente, ofertada pelos CVLOPs, é pautada nas suas manifestações que “podem ser agrupadas em diversas modalidades, tais como: festas, brincar, jogar, recrear, lazer e construir artefactos lúdicos, humor” (Lopes, 2016b, p. 20). Em nossa investigação, o conceito de ludicidade se relaciona, e por vezes se confunde, com o brincar, o jogo e a brincadeira conforme destacam as professoras entrevistadas, ao situar a ludicidade nas ações de formação:

De repassar para as pessoas essas brincadeiras, essas contações de história, né? Que traz, né? (...) Não é só uma coisa maçante de você ficar na frente do quadro... vendo o quadro e a professora repassando aquelas coisas que não vão fazer sentido! Né? De você se envolver com os colegas, né? Através de um jogo, de uma brincadeira, né? É assim que se aprende.” (...) É trazer esses aspectos mesmos de envolver as pessoas com um jogo... como eu já falei, com a brincadeira... com uma contação de história né? (...) Brincando também né? (Professora Astromélia).

Mas, a ludicidade pra mim é, pra mim sempre foi dentro da minha casa, com a minha mãe – não, minha mãe era a mais séria – mas com o meu pai... meu pai tocava violão, a gente cantava, jogava, brincava e com os filhos foi do mesmo jeito, então é pra mexer com tinta, então nós vamos mexer com tinta, né? Riscou uma parede, ai meu Deus, que que eu vou fazer? Você vai apagar... Então assim, eu nunca me estressei, nunca foi uma coisa, um peso pra mim. Eu sempre gostei muito dessa desse lado da brincadeira (Professora Girassol).

É uma identidade de brincadeira (...) esse professor que consegue sorrir, consegue brincar, tem uma energia diferente [...] (Professora Flor do Deserto).

Ludicidade é para mim é um comprometimento com o pensar em brincar, o agir em brincar, o compreender o que é brincar, o dialogar no brincar, o planejar brincar e o viver brincar, ou seja, não se desassocia! A ludicidade, ela está em todos os campos do seu pensamento, da sua ação, da sua forma de ser... Quem brinca mais, é mais feliz! A felicidade é colocada na prática do diálogo, do trabalho coletivo, dos jogos, do liderar! Se você não tem a ludicidade muito bem compreendida, esses campos não vão andar! Então, para mim, a ludicidade é saber viver de uma melhor forma, onde você possa compreender o que é brincar (Professora Cravo).

As falas das professoras formadoras Astromélia, Girassol e Flor do Deserto e da Professora Gestora Cravo reiteram a complexidade conceitual quando se pretende compreender o que é a ludicidade, especialmente quando relacionada à formação dos professores, hora compreendida como brincadeira e jogo, hora como o brincar. Este aspecto relacionado a manifestações da ludicidade está muito atrelado à concepção

de lúdico que se relaciona muito à sensação de prazer tão latente em jogos, brincadeiras e no brincar. Contudo, é preciso considerar que nem sempre essas atividades humanas que envolvem a ludicidade são de fato lúdicas para todos os participantes, podendo remeter a sentimentos de desprazer e descontentamento (Luckesi, 2014).

Em questionários a todas as professoras formadoras dos CVLOPs, a concepção é a mesma, as respondentes também associaram, com frequência, o termo ludicidade às manifestações de jogo, brincadeira e brincar numa perspectiva lúdica:

Para mim o conceito refere-se aos jogos, brincadeiras e qualquer atividade e exercício que estimule o desenvolvimento da imaginação, prazer e a fantasia. (PF2)

Jogos, brincadeiras, ensinar e aprender de forma alternativa o currículo formal. (PF3)

É o brincar com intencionalidade, seja ela socialização, informação ou o simples se divertir. (PF5)

Que tem relação com brincadeiras, jogos, divertimento, alegria, prazer[...] (PF13)

Trabalhar de forma criativa, valorizando a imaginação e dando espaço para o jogo e a brincadeira como formas de possibilitar prazer e aprendizado. (PF20)

É a utilização da brincadeira, dos jogos, do lúdico, da diversão como meio de aprendizagem. (PF24)

Jogos, brincadeiras, cirandas e teatro. (PF30)

Indiscutivelmente, as professoras participantes da pesquisa compreendem a ludicidade manifestada nas formas de brincadeiras, brincar e jogar, o que se justifica por se tratarem de “experiências nomeadamente humanas” (Lopes, 2014) que envolvem sensações de prazer. Contudo, é necessário lembrar que desde os primeiros movimentos na formação das Oficinas Pedagógicas (CVLOPs) em 1986, tais manifestações já se faziam presentes, motivando a existência dos CVLOPs que atualmente conhecemos. Tempo em que jogos, brincadeiras e o próprio brincar representavam reflexos de uma *Ludicidade Pedagogizada*, e até mesmo, *Atraente*, que influenciam a formação continuada ainda hoje. Ou seja, a ludicidade envolve linearmente numa necessidade atemporal de aprendizado de conteúdo com um toque

atrativo e encantador, especialmente por meio de jogos didáticos e lúdicos, como destacam as professoras Astromélia e Gérbera:

Bombou por causa dos jogos. Tinha também a Arte de contar histórias, tinha as brincadeiras, era bem misturado, né? Tinha essa mistura de contar história, de jogar, de brincar. Ajudava muito na alfabetização com os jogos, né? Tanto com o letramento matemático como com o letramento na alfabetização (Professora Astromélia).

Como ela (a Oficina Pedagógica) começou lá atrás, só com o objeto concreto, né? Que o professor só ia lá para construir um jogo e o quanto hoje a gente quer construir conhecimento com vivências, né? É construção de conhecimento, construção de vivências, né? É muito mais do que o concreto, é muito mais do que isso! E como que isso impacta lá na sala de aula (...). Os cursistas dizem mesmo: Eu levei isso e isso... foi tão importante! Me ajudou muito na sala de aula, consegui trabalhar tal conteúdo, abordei um tema que estava difícil de abordar [...] (Professora Gérbera).

Se por um lado, estamos diante desta Ludicidade tão instrumental (Lopes, 2014; Muniz, 2011), por outro, nos deparamos também com a formação docente que vê no jogo, no brincar e na brincadeira uma perspectiva de *Ludicidade Atraente*, promovendo uma integração entre currículo e ludicidade através de um ensino lúdico (D'Ávila, 2006). Quanto a isso, a professora formadora aponta que essa concepção de ludicidade nos CVLOPs é fundante, tanto na organização do trabalho docente da formação como no de sala de aula dos que estão em formação:

Os alunos se divertem, eles amam jogar, eles amam brincar, sabe? E aí, com a formação destes professores, a escola se torna um lugar mais agradável. Porque a escola hoje não é o lugar muito agradável para os alunos, os alunos não tem muito interesse. Tornaria, assim (com a ludicidade), mais interessante [...] eu acho (Professora Flor de Maracujá).

É evidente que a ludicidade na formação de professores e professoras perpassa por uma concepção *pedagogizada* e *atraente*, mas não pode e não deveria se reduzir a apenas isto, pois pode engajar-se numa concepção mais ampla: a *Ludicidade Humanizadora*, em que a ludicidade constitui-se em “atividade fundamental que é, simultaneamente, forma de expressão e forma de construção do ser, está intimamente relacionado ao desenvolvimento e à aprendizagem” (Fortuna, 2013, p. 79), principalmente, por ser “o brincar com intencionalidade. Seja ela socialização, informação ou o simples se divertir” (PF5). Entendemos, portanto, que “Jogando [e brincando], não apenas nos mostramos quem somos, mas, sobretudo, tornamo-nos quem somos, isto é, formamo-nos. Logo o ato de brincar [e jogar] é fundamentalmente formativo” (Fortuna, 2013, p. 78), a ludicidade é, portanto

humanizadora. E como tal, situa-se no plano da atividade consciente, intencional, planejada, de caráter sócio-histórico-cultural e de natureza psicológica. Esta última, é especialmente evidenciada pela professora em formação:

A ludicidade é um aspecto muito importante na formação docente como indivíduo. Falando da criança, sabemos que o lúdico deve sempre estar presente em sua vida, pois é através disso que ela se desenvolve. A criança precisa brincar para poder crescer (PEF 27).

Assim, evidenciamos que a ludicidade na formação docente traz em sua concepção elementos voltados para as diversas manifestações, ressaltando o brincar, a brincadeira e o jogo para trabalhar conteúdos curriculares e atrair a atenção do aprendiz para temáticas mais densas, mas também sinaliza que essas atividades humanas também podem humanizar o ser que ensina e o ser que aprende.

4.3.2 A Ludicidade concebida como possibilidade potencializadora do ensino e da aprendizagem

Um novo elemento encontrado na pesquisa é que a formação docente nos CVLOPs concebe a ludicidade como possibilidade potencializadora do ensino e da aprendizagem, uma vez que os dados trouxeram a ideia de que ensinar e aprender com ludicidade gera dinamismo, rompe com a metodologia tradicional, oferece estratégias para tornar o conteúdo mais atrativo e ainda propõe que o trabalho pedagógico configure-se em criação, afeto, emoção e atividade consciente e intencional. Assim, podemos anunciar que a ludicidade na formação de professores e professoras, literalmente, dá a *forma* de se fazer a docência.

O primeiro aspecto que evidenciamos foi a concepção de ludicidade como forma e estratégia inovadoras de ensinar para aprender, um tipo de transformação das práticas, conforme destacam professoras em formação e uma professora formadora:

Vejo a ludicidade como âncora para o trabalho docente diário, ainda mais no meu local de trabalho, onde os estudantes passam o tempo integral, vejo que o lúdico traz leveza e um aprendizado significativo (PEF01).

A transformação do modo de ensinar (PEF 28).

Trabalhar melhor com as crianças (PEF 30).

Representa usar a estratégias de ensino para atingir o objetivo principal que é a aprendizagem (PEF 35).

É a consciência de que você pode transformar o seu trabalho, trazer um salto de qualidade para o seu trabalho, articulando os conhecimentos que fazem parte dele, da sua área de conhecimento, o conhecimento da didática, das estratégias você pode escolher para esse trabalho acontecer e a compreensão de que você pode trazer essa essência humana, sabe? Para transformar isso tudo, para fazer a ponte entre todas essas coisas (Professora Lavanda).

Nessas falas, além de percebermos na ludicidade a potencialidade transformadora no trabalho pedagógico, compreendemos como tipo de recurso metodológico para o ensino, numa concepção que se alinha muito a um diálogo entre a *Ludicidade Pedagogizada* e a *Ludicidade Atraente* (Chateau, 1987). Ao mesmo tempo em que pressupõe uma aula “ludicamente inspirada” (Fortuna, 2001), em que “o brincar e o aprender têm a mesma raiz” (Kishimoto, 2017, p.13), lança mão da ludicidade para ensino de conteúdo curricular, especialmente os mais abstratos e teóricos.

É evidente que o aspecto atrativo na ludicidade, para romper com formas tradicionais de ensino, representa um avanço significativo nas formas de ensinar, todavia, pode ser interpretado de maneira equivocada, pois “com muita frequência se tem pensado que a escola deve, como o jogo, ser atraente, e tem-se enganado quanto ao significado desse termo” (Chateau, 1987, p.127). À vista disso e ampliando a ideia de *ensino atraente*, as professoras em formação reforçam a visão de que esta ludicidade que chama a atenção é, de fato, central nas ações de formação dos CVLOPs e demonstram, inclusive, uma satisfação com a possibilidade de *transformar* o jeito de ensinar e, ao mesmo tempo, motivar o aprender:

O enriquecimento da prática pedagógica para tornar o processo de ensino aprendizagem mais atraente para o aluno (PEF2).

Uma forma mais agradável e divertida de se aprender brincando (PEF 4).

Muito importante para tornar as aulas mais atrativas (PEF 9).

Uma nova proposta de educação, recursos mais atrativos para sala de aula (PEF 11).

Uma forma de poder ensinar com maestria os conteúdos, para que não fique monótono as aulas (PEF 12).

A ludicidade é um instrumento que permite aulas mais atrativas, aprendizado com significado e leveza (PEF 40).

Significa aulas mais atraentes (PEF 41).

Deixar o aprender mais atrativo para os estudantes (PEF 46).

Uma forma de ensinar despertando o interesse dos estudantes com dinâmica e atividades significativas (PEF 53).

De igual modo, vamos encontrar nas entrevistas realizadas com as professoras formadoras e gestoras essa mesma convicção: a formação docente envolve a ideia de mobilizar estratégias de ensino para aulas mais atrativas que tratam de forma lúdica o conteúdo numa perspectiva que também perpassa pela *Ludicidade Pedagogizada*:

Na maneira diferente que desperta neles a maneira de ensinar. Não é aquela coisa só do quadro, de só contar uma historinha de um de um jeito. Com esses nossos cursos, eles aprendem recursos diferentes para enriquecer mais as aulas deles. Depois que eles passam pela Oficina, eles conseguem dar uma aula melhor lá na ponta. Têm uma outra maneira de dar aula: mais alegre, mais diferente, criativa e lúdica. Tanto é que até os próprios alunos cobram dos professores (em formação): Ah... o que que você aprendeu para ensinar para gente? (Professor Copo de Leite).

Eu defendo, a princípio, o que o Luckesi defende, motiva de dentro pra fora, o que me motiva ... às vezes o que é lúdico para mim não é para você. Mas, há a experiência de coisas que motiva a maioria, então, ao invés de já vir passando conteúdo, você vem primeiro com uma história, às vezes, elas (as crianças) já ficam atentas antes e você 'caça' a pessoa! A pessoa vem para você e você já pode jogar depois o que quiser! (Professora Flor de Cacau).

Nós vamos oferecer a ludicidade (...) oferecer para ele (professor em formação) algo para ele acrescentar lá na sala, de forma ajudar lá e não a pesar mais. A gente não oferece um projeto a mais para ele chegar lá e fazer. A gente oferece formas dele trabalhar os projetos que já tem lá na escola. Formas mais leves, formas mais dinâmicas, mais gostosas. Forma que vai contemplar o aluno dele (Professora Flor do Deserto).

Ninguém faz aquilo que não vivencia! (...) A gente tenta dar teoria e dar a prática. E como essas práticas são possíveis, aí o professor vem para cá, ele aprende tantas coisas, tantas formas de trabalhar fração, formas de trabalhar gêneros textuais, formas trabalhar o material reciclado, educação ambiental. São tantas coisas num único curso que eu trabalho com os professores [...] (Professora Gérbera).

Ah eu vejo que é algo que seja divertido, atrativo sabe? Que atrai as pessoas, que brilha os olhos, que saia da mesmice. O que é lúdico, é mais divertido. No caso das crianças, é o que vem para o lado da brincadeira, do brinquedo, do colorido, essa é a referência da ludicidade para mim. Sair do preto e branco! (Professora Jasmim Manga).

Concomitantemente a isso, ao pensar na ludicidade como atraente e até mesmo *didatizada* (Muniz, 2011), a formação busca possibilidades de romper com o tradicionalismo (Fabre, 1995) na organização do trabalho pedagógico que se assenta

nas escolas há muito tempo. É salutar destacar que a ludicidade pode ser um estímulo positivo e um tipo de criatividade em ação nas formas de ensinar e aprender e, foi justamente, essa concepção que tanto as professoras formadoras e gestoras como as em formação, desvelaram em entrevistas e questionários:

Vejo a arte como um elemento diferencial na formação, de grande valor, de grande contribuição pedagógica. Eu acho que é isso o diferencial de um trabalho para o outro, é isso que me deixa feliz em ensinar um professor a desenhar, a usar uma técnica de teatro, a usar a respiração direito na música (Professora Margarida).

Então, a gente precisa do como e entra nisso aí... a Oficina vai trazer esse como. Tá... É ruim botar para decorar a tabuada, mas, como que eu vou fazer diferente? Então, a ludicidade vai entrar nesse papel... fazendo esse papel (Professora Jasmim Manga).

Primeiro, eu acredito que há um resgate né? É o resgate de trazer neles essa vontade, mais uma vez, de aplicar o que na verdade eles já sabem, mas, que ficou adormecido. E esse despertar para essa criança lá de trás, que nunca deve morrer e que está sempre com a gente, e fazer com que eles apliquem isso dentro das suas ações pedagógicas, dentro dos projetos políticos pedagógicos, dentro dos seus planejamentos de ensino, isso é algo que precisa estar em voga, né? Precisa estar constante, sempre em constância (Professora Cravo).

A possibilidade de compreender os processos de ensinar e de aprender (PEF 17).

Propor, dentro da sala de aula, uma proposta dialógica e progressista, tentando diminuir ou até mesmo eliminar a postura vertical de um professor tradicional na educação (PEF 32).

Representa uma forma mais “leve” de se construir o aprendizado, sem a rigidez que as instituições e metodologias tradicionais nos impõe. Uma oportunidade de vivenciar o que os discentes vivenciam no dia a dia das aulas, ou que deveriam vivenciar (PEF 38).

Uma forma de explorar diferentes formas de ensino e aprendizagem de modo a promover o desenvolvimento integral dos alunos, estimulando sua criatividade, imaginação, cooperação, autonomia e resolução de problemas (PEF 52).

Grande importância, pois o lúdico contribui para o desenvolvimento de atividades que estimulam o raciocínio lógico, a criatividade e o crescimento pedagógico de forma mais significativa (PEF 59).

Nesse sentido, conceber a ludicidade como possibilidade potencializadora para o aprender e o ensinar, é também promover, nas estruturas da formação docente condições, que atendam também as necessidades imediatas que os desafios do cotidiano escolar, especialmente o da sala de aula, propõem a professores e

professoras. Assim, as professoras participantes também indicaram que a ludicidade é uma forma diferente de atender, metodologicamente, o trabalho pedagógico pontual do hoje e do agora, suprimindo suas diversas necessidades: técnica, recursos, estratégias e prazer em aprender:

Tem essa produção de materiais que é muito rica, porque o professor muitas vezes não tem em sala de aula. Com isso, os professores que passam um tempo, frequentam e passam pelas Oficinas Pedagógicas, eles produzem o material e querem um recurso diferente que ele vai trabalhar ali, com a ludicidade, com a brincadeira. É o aprender brincando, totalmente diferente do convencional! (Professor Copo de Leite).

Tem aulas que eu dou aqui que no outro dia de manhã, a professora já está aplicando em sala de aula. Então, a resposta é muito rápida! Você não precisa terminar o curso para as pessoas se sentirem confiantes de atuar e de fazer, né? É vapt vupt (Professora Flor do Maracujá).

Por causa dessa possibilidade de experimentar o que o outro vivencia, ele sabe que sai com um trabalho pronto, uma ideia pronta (Professora Margarida).

Existe o compromisso das pessoas envolvidas! Elas (professoras em formação) percebem. As formadoras aceitam uma responsabilidade: de uma atuação que as aproxime da necessidade do professor! Então, eu acho que isso é uma coisa que ajuda porque a gente percebe que o que você faz, de fato, chega à sala de aula né? (Professora Lavanda).

Um outro elemento identificado na pesquisa é que a ludicidade na formação docente se torna potencializadora do ensinar e do aprender, porque também se relaciona com a sensação de prazer, alegria e satisfação, uma vez que o aprender e o ensinar como atividade humana podem ser lúdicos:

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descobertas. Construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da criatividade. Possibilitam ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (Pereira, 2005, p.20).

Quanto a isso, as professoras em formação afirmaram:

Representa trazer momentos de alegria e brincadeiras para os conteúdos (PEF 58).

O resgate do renovo em sala de aula. A inovação em meio à repetição oportunizando novas práticas e despertar o gosto dos alunos pelas aprendizagens (PEF 5).

Suscitar o imaginário através de brincadeiras e histórias para uma união com conteúdo, criando excelentes estratégias de favorecimento a aprendizagem (PEF 10).

Uma oportunidade de alcançar as crianças na forma que elas melhor aprendem: brincando e de propor atividades lúdicas para o alcance dos objetivos de forma mais prazerosa (PEF 13).

Representa uma forma mais explicativa e divertida no processo de ensino aprendizagem, tem como objetivo facilitar a compreensão, por parte do aluno, do conteúdo ministrado, proporcionar ao aluno o senso crítico em suas variadas formas: oral, escrita, gestual (PEF 14).

Dinamismo. Alegria. Aprender o que a faculdade não ensinou (PEF16).

Representa levar para sala de aula, meios que possibilitem meus alunos aprenderem de forma prazerosa e significativa (PEF 19).

Significa aprender a metodologia de ensinar brincando, ensinar com a linguagem das crianças proporcionando aprendizado e alegria (PEF 23).

É o meio pelo qual permite desenvolver a habilidade do ensinar-aprender de forma dinâmica, simples e prazerosa (PEF 29).

É descobrir formas de ensinar de maneira significativa para as crianças (PEF 45).

A cada fala, paulatinamente, podemos pensar na ludicidade como uma forma de promover uma nova lógica no ensino para um aprender mais significativo, trazendo consigo também a criatividade humana para o processo de ensino-aprendizagem. Na formação com ludicidade, o ensinar e o aprender alcançam a dimensão de existência humana baseada em pressupostos que valorizam a criatividade, pois “é justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente” (Vigotski, 2014, p. 3). Esse elemento, a criatividade, foi realçado por professoras formadoras e professoras em formação como basilar para a formação docente com ludicidade:

A ludicidade para mim é esse prazer do fazer, do instigar o professor a fazer alguma coisa da maneira dele, fazer de outra forma, do jeito dele (Professor Copo de Leite).

A gente pode ver uma mudança muito grande no trabalho com a ludicidade, trabalho feito com a criatividade, com a brincadeira, com os jogos que não só o brincar é importante. O brincar é aprendizagem também. A ludicidade é aprendizagem. E você aprende várias outras coisas, né? Aprende a socializar, aprende a perder, aprende a ganhar, aprende a conviver com frustração, né? É isso, a vida é isso (Professora Flor de Maracujá).

Ludicidade! Criatividade! Tem tudo a ver com a educação, é a essência! Imagine a educação sem isso! Sem a questão da ludicidade, sem o brilho disso, sem a vontade. Esta é a essência da criança! (Professora Rosa).

O resgate da criatividade e da leveza de continuar aprendendo, a ser como uma criança (PEF 20).

Estratégia de aprendizagem criativa que se permite ao aluno apresentar características e habilidades individuais para a aprendizagem (PEF 57).

As falas das professoras participantes também indicaram com veemência o caráter humanizador da ludicidade na formação de professores no contexto dos CVLOPs, trazendo à tona o sentido de que “importa compreender e assumir que todos os seres humanos – todos, sem exceção – têm direito à ludicidade, fator que implica o respeito ao outro, em especial, no que se refere à igualdade de condições de vida” (Luckesi, 2022, p. 144) e como tal “é uma necessidade do ser humano em qualquer idade” (Santos, 2007). Tanto na perspectiva das formadoras como das que estão em formação, percebemos um olhar sensível para essência humana na forma de ser docente, delineando a possibilidade de uma *Ludicidade Humanizadora* para esta formação, vislumbrando uma unidade dialética entre o “eu” e o “nós” (González Rey, 2003) que aprendem e ensinam, conforme apontam a Professora Lavanda e a Professora em formação:

É a oportunidade de desenvolver um trabalho com envolvimento humano de forma prática, que proporciona uma didática mais dinâmica dentro de sala de aula, alcançando assim resultados que visam uma educação formativa e significativa embasada no dinamismo (PEF 43).

A ludicidade, ela é a consciência de que você pode transformar o seu trabalho, trazer um salto de qualidade para o seu trabalho, articulando os conhecimentos que fazem parte dele, da sua área de conhecimento, o conhecimento da didática, das estratégias você pode escolher para esse trabalho acontecer e a compreensão de que você pode trazer essa essência humana (Professora Lavanda).

Assim, podemos afirmar que na formação docente dos CVLOPs, a ludicidade é concebida como possibilidade potencializadora do ensino e da aprendizagem, sendo delineada como uma forma de expressão do que se espera realizar no trabalho pedagógico em sala de aula frente à densidade dos componentes curriculares, aos desafios postos no dia a dia educacional, ao potencial criador humano das professoras e professores e, principalmente, frente à capacidade humana de transformar a natureza e a si mesmo, refletida também na ação de ensinar e de aprender.

4.3.3 A Ludicidade concebida na dimensão do humano

Entre os dados obtidos através de questionários e entrevistas depreendemos uma terceira subcategoria, a qual nos auxilia na compreensão do termo ludicidade na formação docente que é “a ludicidade concebida na dimensão humana da formação”. Perceber o caráter humanizador da ludicidade é também conferir a ela o lugar de destaque que lhe é próprio: ao longo da vida dos seres humanos. É, pois, uma atividade humana presente antes mesmo do nascimento e que perpassa toda a existência humana, tanto no âmbito objetivo como também subjetivo, pois a ludicidade é:

um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem (Luckesi, 2014, p.18).

Posto isso, a ludicidade no campo da formação de professoras e professores representa estar assentada em pressupostos sociais, culturais, biológicos, psicológicos e afetivos que entrelaçam a existência humana ao longo de sua história e envolve “a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento” (Santos, 2007, p. 60). Huizinga (2010) traz à tona a concepção de que homens e mulheres já se descobriram como *Homo Faber* (o humano que transforma a natureza), *Homo Sapiens* (o humano racional e pensante) e, especialmente, como *Homo Ludens* (o humano que vivencia a ludicidade no plano subjetivo e objetivo) graças à capacidade de este ser, ler o mundo na relação com o outro social e consigo mesmo. Essa dimensão humana da ludicidade é, frequentemente, destacada entre as professoras formadoras, a exemplo disto, está a fala da Professora Lavanda ao concebê-la como “parte da gente”:

“a ludicidade é um suporte teórico importante que pode modificar a atuação do professor, porque a ludicidade, ela faz parte da gente”.

Assim, com a ludicidade, o homem constrói no decorrer de sua vida possibilidades de: descobertas e aprendizados, relações de afetos, sensações de liberdade, construção e reconstrução de conhecimentos ou mesmo realizar ações espontâneas e *desinteressadas*, pois se torna pleno como ser criativo, histórico, social

e humano que é! Logo, as reflexões de Huizinga (2010) contribuem para compreensão de mais um atributo da espécie humana, em que o ser humano pode ser compreendido como espécie constituída por uma ludicidade, ao nosso ver, a *Ludicidade Humanizadora*. Afinal, é como atividade humana, “no contexto comunicacional que se geram as manifestações da ludicidade e destacam a totalidade ontológica e mundividente de ser do humano” (Lopes, 2014, p. 30).

Em face aos dados obtidos, percebemos que no CVLOPs se concebe o aspecto biológico (espécie humana e mamífero) como indicador da concepção de ludicidade numa dimensão humana:

A ludicidade (...) você vai para o caminho lúdico, leve, fazendo com que ele (o estudante) se desenvolva. E é tudo que é lúdico que faz com que esses meninos se desenvolvam. É andar a cavalo? Por que que andar a cavalo faz com que fique mais leve. É poder ter contato com o bicho, com a natureza, com o vento batendo no seu rosto. É voltar as suas origens: animal com animal. É lá está o instinto com o outro instinto (Professora Flor de Cacao).

A ludicidade está na interação. O que seria essa interação? Interação física dos filhotes. Então, ele (Huizinga) defende como se fosse essa ludicidade, esse brincar que já estaria nesses mamíferos, ou seja, existe ali uma regra, você não pode machucar o outro né? Ali no filhote. Daí, pelo o que eu sei, tem essa evolução biológica e cultural. Daí viriam as regras do ser humano, próprio da cultura, no sentido amplo né? E depois as leis, as religiões, o direito, a filosofia e etc (Professor Flor do Mandacaru).

É algo que está nos seres humanos, mas está nos animais também. Não em todos, obviamente, imagina. Mas em vários deles... os mamíferos, provavelmente sim (Professor Lírio do Campo).

Vale destacar, que tanto a Professora Flor de Cacao como os Professores Flor do Mandacaru e Lírio do Campo ressaltaram, durante a entrevista, que participaram de um grupo de estudos realizados entre as próprias formadoras, no COP/EAPE durante período pandêmico, com vistas a compreender melhor a ludicidade na perspectiva de Huizinga (2010), em sua obra “Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura”. Percebemos nas falas que a concepção da ludicidade está atrelada à dimensão humana biológica e pode resultar da interpretação dada a esta obra. Todavia, destacamos que o próprio autor aponta ponderações sobre este aspecto mais biologicista em relação ao *jogo* – a ludicidade – uma vez que, mesmo que a ludicidade apresente pressuposto biológico da necessidade da espécie, há de se considerar também a atividade humana que perpassa pela vontade, a cultura e, principalmente, a consciência:

O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra – um determinado sentido. No jogo, existe ‘alguma coisa em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação (Huizinga, 2010, p. 3-4).

Assim, não apenas Huizinga (2010), mas, também Elkonin (2009, p. 3) considera necessário ampliar essa perspectiva em relação à ludicidade numa dimensão humana do ser – no texto, remetida ao termo jogo – por “presumir ser igualmente errôneo considerar o jogo uma atividade instintiva tanto nos filhotes de animais quanto nas crianças”, aspecto de alguma forma também considerado por elas *“animal com animal. E lá está o instinto com o outro instinto”*.

Nessa esteira, ao longo das análises, observamos que as professoras entrevistadas identificam um outro aspecto que caracterizam esse par dialético “ludicidade e dimensão humana”. Emergem nos dados, a compreensão de que a ludicidade, para a formação nos CVLOPs, vislumbra o estado de plenitude dos envolvidos:

Na ludicidade, para mim, eu vejo muito como algo que quebra as barreiras entre os seres humanos, que faz com que todos possam ser eles mesmos em toda a sua plenitude. A gente sendo o ser mais pleno que a gente pode ser! Então, você consegue tirar o melhor de você e o melhor do outro, e fazer o melhor daquela sociedade, daquele grupo que está ali (Professora Caliandra).

A ludicidade, ela está presente em atividades que nos fazem nos envolvermos por inteiro, nos sentirmos plenos, realizados e com prazer, né? Ter atividades que nos dão prazer. A ludicidade, ela é algo que está presente nessas atividades, digamos assim. Então o lúdico seria um estado próximo de prazer, plenitude, envolvimento total, né? Algo do gênero. (...) Mas, a ludicidade, ela é considerada como algo que envolve ainda mais do que brincadeira e jogos, né? Como a gente fala, é um estado de prazer, um estado de envolvimento total (Professor Lírio do Campo).

Então, isso vai muito na direção da ludicidade para contemplar o ser pleno, o ser na sua totalidade, no desenvolvimento humano e da humanidade também, né? (...) A ludicidade é um veio que vem nos impulsionar a buscar essa essência que nós somos! O potencial humano! O potencial da alma! É esse veio que a gente precisa (Professora Tulipa).

Este aspecto, a ludicidade como um estado de plenitude e uma experiência interna de quem a vivencia (Luckesi, 2022), é reiterado por professoras formadoras que não foram entrevistadas, mas que responderam ao questionário:

É a plenitude do sujeito no que realiza, sua inteireza (PF22).

Ela significa estar presente por inteiro. Estar vivo de verdade, em toda a plenitude (PF26).

Ludicidade, para mim, é o encontro comigo mesma, são portas que se abrem para a plenitude do ser, o Ser Integral (PF 27).

Ainda sobre esta sensação de plenitude que a ludicidade – ao nosso ver humanizadora – promove, as professoras em formadoras destacaram a relação afetiva e as emoções humanas que essa ludicidade na formação docente pode proporcionar:

Uma forma de vivências e trocas integral, em que se percebe importância não apenas do intelecto ou cognitivo, mas ao corpo, movimento, emoções, percebendo a estética a criatividade e como o equilíbrio das artes proporciona uma maneira prazerosa de viver e aprender (PF9).

Ludicidade é algo prazeroso que vem de dentro para fora. Que me faz feliz, motivada, cheia de ânimo para a vida. Que me faz levantar nas manhãs e ir trabalhar com "gente". Me faz acreditar que o ser humano pode ser melhor e melhorar a vida do outro (PF10).

Entrega, prazer, relação afetiva com a aprendizagem (PF 24).

É um sentimento individual de prazer e alegria que o indivíduo sente, ao executar uma atividade, ou ao estar em contato com um ambiente, ou com algo que desperte nele estes sentimentos (PF 25).

É importante desmistificar a percepção das relações humanas, do ponto de vista emocional pode trazer interpretações dúbias em relação à formação de professores, pois não buscamos formar pessoas resilientes ou mesmo mais dóceis ao capital. Ao contrário, consideramos o afeto e a emoção que tornam significativo o aprender e o ensinar, cujas sensações marcam trajetória humana, porque “nada de importante ou de grande na vida se faz sem sentir uma grande emoção” (Vigotski, 2014, p. 67).

Um terceiro aspecto que retrata essa dimensão humana da ludicidade concebida nos CVLOPs se refere, justamente, ao potencial criador e libertador alcançado através da formação continuada com ludicidade. Huizinga (2010, p. 11) chama a atenção para o jogo, ou *ludicidade*, caracterizando-o como “ser livre, de ser ele próprio liberdade”. Contudo esta não é uma liberdade em oposição literal à prisão, mas uma liberdade que potencializa a capacidade de criar, transformar e mudar a natureza, os elementos da cultura e o próprio conhecimento que constrói. É na liberdade que a ludicidade proporciona que os humanos reconstruam sua história,

ressignifiquem os conhecimentos e desvelem o novo, expressando suas ideias e produzindo suas próprias invenções. Tudo isso porque a ludicidade – humanizadora – “envolve uma conexão entre o externo (objetivo) e o interno (subjetivo) e, portanto, é de relevância significativa para a vida em todas as suas fases [...]” (Bacelar, 2009, p. 30). Essa perspectiva se destaca nas falas das professoras formadoras, ao expressarem sua compreensão sobre ludicidade:

Significa liberdade e se entregar de verdade no que gosta (PF 14).

É a liberdade e a alegria de aprender pela curiosidade e experimentação! (PF16).

Ah, é uma chama! É um fogo! É a é a história lá do Renato Russo: O fogo de arte sem se vê! É aquela coisa que enquanto você não vai lá e faz, fica lá te perturbando: “Vai! Vai lá! Faz! Vem! Experimenta! Se joga! Então, é fogo, é o que te empurra para frente! Isso é combustível! (Professora Rosa).

É essa forma de liberdade, de ficar livre, de ter voz, de poder falar – por isso que muitos dizem até que aqui a gente é um lugar de terapia, mas não é, né? Porque não temos essa formação para isso, mas é uma forma que eles têm (os professores) de abrirem o coração e perceber suas fragilidades, de perceberem as suas potencialidades, porque aqui ele também se solta e ele mostra o melhor dele! (Professora Flor de Cacau).

Mais um elemento que agregamos à compreensão desta categoria é o que as professoras formadoras nomeiam como “efeito curativo e terapêutico da ludicidade na formação docente” no contexto dos CVLOPs. A dimensão objetiva coletiva da ludicidade, em vários encontros formativos, na percepção das professoras formadoras, demonstra uma certa relação entre o adoecimento vivenciado por docentes e a ludicidade na formação ofertada. Embora essa relação seja verbalizada pelas formadoras como um tipo de ação “terapêutica” e/ou “curativa”, nos parece ser uma sensação de acolhimento, realização na vivência da formação e o sentimento de resgate da plenitude como ser humano em que, graças à ludicidade, também se reconhece no outro:

Eu amo o que eu faço, amo mesmo. Eu falo assim que eu faria até de graça, sabe? Estar com as pessoas, estudar junto, contar histórias. Acho que as histórias são tão curativas, todas as nossas práticas! (Professora Caliandra).

Eu acho que, a gente percebe aqui pelos relatos, pelos professores que passam, que esse lado de vivenciar é como se fosse um lado curador, um lado humanizado mesmo! Parece que a gente, o jeito da gente dar o curso e oferecer, abraça o professor de forma diferenciada, é inteligência emocional! (...) O jeito acolhedor humanizador que a nossa formação tem (Professora Flor do Deserto).

Você vê como é a força desses cursos que a gente dá, é incrível! (...) Como é que pode? A pessoa não sai de casa para absolutamente nada, ela estava de atestado médico. Na verdade, o curso, ela nem podia estar fazendo, não pode fazer com atestado médico, mas essa era a única coisa que ela conseguia fazer! (Professora Flor do Maracujá).

Como as aulas são presenciais, os professores estão aqui e eles contam os seus problemas, às vezes até problemas emocionais. A gente vivencia isso aqui na Oficina e a gente acolhe isso o tempo todo, né? São experiências que vem e, às vezes, marcam a gente mesmo pessoalmente assim. E assim, isso (aulas com ludicidade) faz diferença! (Professora Gérbera).

Mas, as Oficinas, elas acabam se tornando, por terem essa proposta do fazer – e aí cada um ir confiando mais em si mesmo e na sua capacidade de criar – as Oficinas acabam alcançando uma dimensão de recuperação das emoções, sabe? Fica uma coisa meio terapêutica, às vezes. Não é esse o objetivo do trabalho, mas, ele alcança esse nível de profundidade: de pessoas que chegam adoecidas e que saem dos cursos num processo avançado de recuperação (Professora Lavanda).

Às vezes, ajuda na cura, tem professores que estão de atestado há vários meses, com depressão, com problemas emocionais, mas não faltam (...) E elas falam que, se fosse o caso, a terapeuta daria até um relatório indicando esse atendimento (a formação continuada nos CVLOPs), digamos assim, né? Porque isso está fazendo bem (Professora Rosa).

Destacamos que, se por um lado as falas reforçam a ideia de caráter “terapêutico” à formação com ludicidade, por outro lado, há um entendimento de que esta não é de fato a palavra mais adequada para expressar tal especificidade das ações formativas, como destacam a Professora Lavanda ao afirmar que “*não é este o objetivo do trabalho*”, assim como a Professora Flor do Deserto que diz que o que existe é um “*jeito acolhedor humanizador*” de se formar professores e professoras nos CVLOPs. E este “jeito” e esta forma de nomear e reconhecer a ludicidade que está nas Oficinas Pedagógicas também foi descrito do ponto de vista das vivências de quem realiza a formação, como relata, um pouco mais, a Professora Caliandra:

Eu também cheguei nessa Oficina muito adoecida, muito triste. Eu chorava dia e noite sem parar e, para mim, parecia que não tinha mais sentido a vida, era um vazio imenso mesmo! (...) É essa generosidade que eu procuro ter também com os meus cursistas. Essa empatia mesmo que eu procuro, esse amor. Essa foi uma coisa muito curativa para mim, sabe? Que trouxe muita cura! E eu acho que a educação – não é essa a nossa função – mas, eu acho que a educação cura! Eu acho que ela é uma vocação. Não é uma função dela, mas acaba sendo algo que ela faz sem (uma intencionalidade disto). (...) Isso é uma cura do sagrado humano, né? Então, eu acho que é uma vocação da Oficina. Eu já ouvi isso milhares de vezes! Esses depoimentos de pessoas que se sentiram curadas e eu mesma me senti curada pela Oficina. Então, eu acho que são muitos depoimentos! (Professora Caliandra).

Ainda que o termo usado seja “terapia” ou “algo curativo”, o fato é que existem singularidades na formação continuada dos CVLOPs que impactam pessoas. Tais especificidades, podem, contudo, nos conduzir a conceber a vivência formativa com ludicidade na mesma intensidade em que Chateau (1987, p. 24) descortina o *jogo* – aqui entendido como ludicidade – com tanta precisão e sensibilidade:

afasto de mim o mundo comum, o mundo dos adultos, o mundo do trabalho. Conservo apenas aquela pequena porção do universo que me interessa e que eu, de certa forma, recriei através de meus símbolos lúdicos. Quero ignorar por algum tempo esse mundo duro em que estou confinado, e como que submisso; coloco-me nesse outro mundo onde sou como um rei.

É certo, no entanto, que os termos “terapêutico” e “curativo” foram as expressões encontradas pelas formadoras para designar suas impressões sobre o “estado de ânimo gerado” (Luckesi, 2022) nas pessoas que participam da formação continuada dos CVLOPs. Termos que também buscam descrever o que compreendemos como uma ludicidade que, indubitavelmente, promove “ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam com materiais simbólicos” (Santin, 1994, p. 3). Assim, possivelmente, a busca por explicar os sentimentos, as sensações e as transformações deste encontro entre o humano e a ludicidade, trouxe a proposição de uma ludicidade terapêutica e curativa, todavia, é imprescindível que se traduza como o que Chateau (1987, p. 128) denomina como “a verdadeira alegria, a alegria humana, aquela que se obtém num triunfo sobre si, num domínio de si”.

Assim, se consideramos as finalidades da *Ludicidade Humanizadora*, a fala da Professora Margarida assinala um significativo diferencial que a formação continuada dos CVLOPs possui: “*A oportunidade do outro falar é lúdico! É lúdico todas as vezes que você faz isso*”. Ainda que em contexto de adoecimento, “a essência da ludicidade está na condição de Ser do Humano e situa-se no conjunto de processos dinâmicos inter-relacionais e interacionais protagonizados pelos Seres Humanos em contextos situacionais” (Lopes, 2018, p. 174) como os descritos, anteriormente, pelas professoras formadoras.

Além dos elementos expostos até aqui, identificamos que a ludicidade pode mobilizar conhecimentos advindos da própria humanização da humanidade, informações que dispõem em sua própria cultura, pois ela – *jogo* – “empurra o homem

para a buscar conhecimento” (De Conti, 2019). Alinhadas a esta perspectiva, estão as falas das Professoras Orquídea Azul e Tulipa e do Professor Flor do Mandacaru:

A ludicidade está em todos os lugares, em todos os processos humanos. Vai do direito aos esportes, do jogo à constituição das leis e etc. Então, se a gente for por esse caminho, a ludicidade ela está muito presente em tudo. Tanto em forma de jogos, de regras, como em forma de brincadeira mesmo (Professor Flor do Mandacaru).

A ludicidade é tudo aquilo, toda atividade que você se propõe a fazer, mas que tenha significado e esteja de forma prazerosa com a pessoa. Igual quando nós vamos a uma palestra ou quando vamos lidar com aquilo que dá prazer para gente, algo que traz significado, a gente aprende. Toda ludicidade é o jogo, é a brincadeira, e é o mexer ali, no concreto. Então tudo que traz um certo prazer para pessoa que estar aprendendo ali, com um certo prazer para criança – vamos falar das crianças – teve significado e afetou efetivamente a criança, trouxe aquela memória afetiva, isso para mim é a alegria para aprender (Professora Orquídea Azul).

É a ludicidade que vai ajudar a gente a trabalhar todos os recursos, esse manancial de recursos que a gente tem nas artes como um todo: nas artes plásticas, na música, na contação de história. E o importante é a gente trabalhar sabendo o propósito que se quer alcançar, que é o ser humano em si! Não adianta usar esses recursos de modo a distanciar esse ser humano dele. Usamos esses recursos para que ele se aproxime desse ser humano cada vez mais, se aproxime daquilo que ele realmente é, esse potencial que ele realmente é! (Professora Tulipa).

Assim sendo, a ludicidade na formação dos professores inaugura um constante movimento que envolvem elementos objetivos e subjetivos na relação com o outro e na sua própria singularidade. Ao mobilizar conhecimentos, a *Ludicidade Humanizadora* desvela o estar em sociedade com um leque de possibilidades criativas de ser, viver, aprender e ensinar para transformar realidades.

Finalmente, destacamos que, curiosamente, esta categoria “A ludicidade concebida na dimensão humana da formação” não foi apreendida nos dados referentes às professoras em formação. Isto, parece indicar que a concepção de *Ludicidade Humanizadora*, que fundamenta nossa pesquisa, não é percebida claramente na perspectiva das professoras em formação. Diferentemente disso, o discurso das formadoras exalta a dimensão humana e se aproxima da concepção de *Ludicidade Humanizadora* que defendemos. Nisto, percebemos o desafio posto à formação docente nos CVLOPs, que é o de elucidar as especificidades da *Ludicidade Humanizadora* que parece estar pouco compreendida pelas professoras que estão em formação, embora as formadoras e as gestoras atestem sua manifestação em seu trabalho pedagógico cotidiano.

Contudo, empenhamo-nos em destacar que “a ludicidade, indica uma qualidade e um estado, que não são apenas característicos da infância, mas sim, são inerentes à condição de ser do humano e, como tal, faz parte da existência humana e social, podendo manifestar-se em qualquer um dos ciclos da sua existência” (Lopes, 2016b, p. 20), e como não poderia ser diferente, a ludicidade pode se manifestar humanizadora nos ciclos formativos das professoras e dos professores nos CVLOPs.

4.3.4 A Ludicidade que aspira e inspira a Práxis Transformadora

Nesta categoria, “A ludicidade que aspira a práxis transformadora”, reconhecemos na ludicidade uma forma de apreensão da realidade para transformá-la e quiçá revolucioná-la, ou seja, uma possibilidade de captar ludicamente o mundo. Essa forma de conceber a ludicidade, lamentavelmente passa pouco percebida pelas professoras formadoras, as professoras gestoras e professoras em formação, que concentram-se na ideia de possível transformação da prática. Muito embora as professoras Lavanda e Tulipa façam uma alusão a essa questão:

Eu acho que a grande transformação é isso chegar na escola! Todo esse esforço que eu faço, e que todo mundo que trabalha comigo faz, disso se traduzir em aprendizagem. Então esse caminho... a gente entender que esse caminho ele existe, é maravilhoso, né? E são mudanças simples, nós não estamos falando de grandes transformações, né? Nós estamos falando de pequenas transformações que vão se juntando e que causam isso, né? Essa mudança de rumo, essa mudança de direção do trabalho. (...) Chega aí nesse lugar e a Oficina Pedagógica chega nesse lugar íntimo, da pessoa acreditar em si mesma e ir modificando tanto a sua prática quanto a sua vida. Então é isso (Professora Lavanda).

E o importante é a gente trabalhar sabendo o propósito que você se quer alcançar... que é o ser humano em si! (Professora Tulipa).

Percebemos o discurso de transformação da Professora Lavanda, pautado essencialmente na prática pedagógica em si, no fazer pedagógico e nas ações didáticas, tipificadas numa *Ludicidade Pedagógica* e também *Atraente*. Sua percepção de transformação ainda parte de um viés individual e pontual de alcance da formação com ludicidade, muito atrelado à forma. Todavia é possível alcançar um pouco mais com vistas a um “salto de qualidade”, referenciado socialmente se constituirmos o que Vázquez considera como práxis transformadora que:

Vincula-se ao aspecto objetivo a possibilidade de uma transformação efetiva da sociedade. Mas só com a consciência da práxis, com seu aspecto subjetivo, que implica ao mesmo tempo na consciência dessas possibilidades

objetivas é que essa transformação social pode se realizar (Vázquez, 1977, p. 287-289).

É irrefutável que transformar a forma de ensinar e de aprender representa um grande passo na história da educação que segue uma tradição bancária, unilateral e verticalizada. Porém, é preciso mais e reestabelecer as rédeas da formação continuada para além da técnica, da forma e do atendimento quase exclusivo das necessidades imediatas das professoras e dos professores do nosso tempo. Urge um despertar que é este, “formar com propósito”, destacado pela Professora Tulipa. Mas, qual propósito? A partir da formação docente na qual, mais do que estratégias que transformam a escola, revolucionem a educação em busca da superação de processos alienantes, burocráticos e hierarquizados instaurados há séculos nos processos educativos. Um propósito para a formação continuada com ludicidade que, de fato, traga a unidade realização-vivência- trabalho sem perder de vista a unicidade entre teoria e prática.

Acreditamos que a formação com ludicidade ofertada pelos CVLOPs é potencialmente robusta, em seus quase 40 anos de existência, para “[...] transformar espaços historicamente antidemocráticos, como as escolas, em espaços democráticos que estimulem a criatividade, a participação e a aprendizagem de conteúdos acadêmicos relevantes para a melhoria da qualidade de vida” (Pereira, 2019, p. 43) e mais do que isto, resgatar o aspecto humanizador do conhecimento. Assim, se avançarmos para uma concepção de ludicidade que *humaniza* a professora e o professor, faremos o debate necessário na desconstrução do “trabalho que desumaniza, mecaniza o homem e as suas relações”, por entender que “o trabalho também deveria ser lúdico” (Pereira, 2015, p.173) e, portanto, produção de vida, vida com ludicidade.

4.4 Ludicidade como princípio formativo: avanços e contradições no trabalho docente

Esta categoria discute a relação entre trabalho docente, formação continuada de professores e a ludicidade como princípio formativo. O trabalho docente nos CVLOPs está engendrado na interação entre professores formadores, professores em formação e professores gestores, que ao longo dos anos assumiram especificidades nas quais desafiaram seu tempo, ao se propor a formação de professores com ludicidade. Assim, ao discutirmos os avanços e as contradições no trabalho docente

realizado no contexto dos CVLOPs, também reiteramos que o trabalho é matriz geradora da existência humana (Freres; Rabelo; Segundo, 2008) e é nele que a formação docente se sustenta, se manifesta e dialeticamente é construída. É no trabalho que “o ser humano se faz diferente da natureza, se faz um autêntico ser social” (Lessa, 2012, p. 17), é no trabalho e nas relações estabelecidas entre humanos, no contexto de uma sociedade capitalista, que a produção do saber e a formação nos CVLOPs acontecem. Tal característica nos leva a discutir o caráter humanizador do trabalho, as dimensões humanas que por ele são alcançadas e o quanto o trabalho é ontologicamente determinante do ser social (Montaño; Duriguetto, 2011), pois:

em sua dimensão imperativa, o trabalho aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários à vida biológica dos seres humanos. Concomitantemente, porém, constitui-se no fundamento para responder às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço (Frigotto, 2015, p.17).

Destarte, entendemos que o trabalho docente nos CVLOPs é um trabalho com singularidades e que é concebido como imaterial e improdutivo (Hipólyto, 1991; Marx, 1980; Saviani, 1991), prioritariamente intelectual e abstrato, mas que ganha contornos como trabalho material (Marx, 1980), quando materializa o conhecimento científico e a intencionalidade humana em, também, recursos artesanais, pedagógicos e materiais que subsidiam a ação pedagógica tanto das professoras formadoras como das professoras em formação. É, portanto, imaterial por referir-se à produção do saber e improdutivo por estar imerso numa lógica capitalista e se realizar em instituição pública (SEEDF), não gerando lucro, ou seja, “o trabalho docente é imaterial e professores de escolas públicas produzem trabalho improdutivo” (Saviani, 1991, p. 6).

Nisto, concebemos o trabalho docente na formação com ludicidade como um trabalho intelectual que demanda, por vezes, trabalho mental e atividade corporal e enfatiza a ludicidade como princípio formativo, sendo uma “possibilidade de realizar atos conscientes e premeditado” (Antunes, 2004, p. 24). Princípio este que perpassa o presente e a tradição nos CVLOPs, o objetivo e o subjetivo, a criação e a ressignificação que caminha, historicamente, “no sentido de superar a compreensão de formação profissional apenas como treinamento para atividades manuais, e conceber a educação como formação humana, como um processo de ampliação do conhecimento e da leitura de mundo” (Ciavatta, 2019, p. 145).

Assim, a formação docente com ludicidade aliada a uma visão crítica e emancipadora do trabalho (Curado Silva, 2011), revela-se como humanizadora por manifestar o trabalho “enquanto base dinâmico estruturante de um novo tipo de ser” (Luckács, 1978), o professor-trabalhador que ensina e aprende na ludicidade.

Nesse sentido, discutiremos trabalho, formação e ludicidade a partir de 04 (quatro) subcategorias que estão interligadas entre si:

- Condições de Trabalho: desafios do trabalho docente para a formação com ludicidade;
- Epistemologia na Formação docente com ludicidade: construção e movimento;
- O trabalho e a formação docente com ludicidade: Reconhecimento-Realização-Objetivação;
- Ludicidade Humanizadora: a transformação revolucionária dos sujeitos.

4.4.1 Condições de Trabalho: desafios do trabalho docente para a formação com ludicidade

As condições e a natureza do trabalho docente na formação continuada de professores é reflexo do que ocorre também com os professores nas mais diversas salas de aula e, inclusive, com qualquer outro trabalhador imerso na lógica do modo de produção capitalista. No mundo produtivo, o trabalho docente se encontra estruturado em uma cultura do desempenho e submisso: ao controle externo do fazer pedagógico, a avaliações verticalizadas e descontextualizadas, à busca por eficácia e eficiência traduzidas em índices e competências (Perrenoud, 2000), à redução de investimentos e de gastos públicos, à responsabilização dos professores, à lógica de produtividade e à intensificação progressiva do trabalho de professores e professoras. Portanto, a luta por melhores condições de trabalho é uma luta de uma classe, da classe que vive do trabalho, da qual os docentes também fazem parte.

Assim como qualquer outro trabalho, o trabalho docente nos CVLOPs tende a ser mais precarizado e intensificado (Kuenzer, 2004; Oliveira, 2009) em função das limitações e das circunstâncias em que ele acontece, as quais dificultam o pleno desenvolvimento das atividades laborais no cotidiano. Todavia, ainda é possível “educar no sentido da formação humana, desenvolver o homem em suas

potencialidades” (Ciavatta, 2019, p. 142) e, principalmente, propor a formação que coaduna com uma visão crítica e questionadora da realidade.

No transcorrer da nossa pesquisa ficou evidente a preocupação e a necessidade de uma reconfiguração das condições de trabalho nos CVLOPs, para que a ludicidade alcance o patamar de princípio formativo em que as ações de formação humanizam. Para isto, faz-se necessário rever as condições objetivas desta formação, uma vez que “transformar os homens para humanizá-los implica também a humanização de suas circunstâncias” (Rossler, 2004, p. 89, *apud* Oliveira, Fidalgo, 2009).

Um dos primeiros aspectos ressaltados pelas professoras formadoras diz respeito ao “espaço físico” adequado e favorável para a concretização da formação. Nas entrevistas realizadas, fica explícito o quanto é “improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz” (Cunha, 2006, p. 56):

Em primeiro lugar, valorizar o nosso trabalho! E essa questão do espaço! A gente sempre está buscando isso, desde que eu entrei, a gente está buscando isso! Agora, nesse momento, a gente conseguiu um espaço, mas não é o ideal. Conseguimos reforma, armário e tv. Quando a gente pede, vem, mas demorou demais. O ar condicionado, televisão vieram, mas porque foi com aquela verba Leandro Grass (deputado distrital, na época) (Professora Astromélia).

Aqui, a estrutura física é uma estrutura física ruim. É uma falta de respeito da Secretaria com a gente mesmo (escola de lata). Ela foi construída para ser uma escola provisória que funcionou mais de quinze anos como escola mesmo. Aqui, quando está quente é insuportável... quando está frio, é gelado! Então acho que isso é um fator que é ruim, né? Porque quando estão todos os professores aqui, é um calor insuportável, muito insuportável! Mas, assim, aos pouquinhos a gente tem conseguido colocar a Oficina meio com a “nossa cara...” pintando ... eles vão aos pouquinhos melhorando né? É um espaço que, agora, está até agradável aos olhos... né? Que antes era ... feio! Era difícil de ficar aqui! (Professora Gérbera).

Demorou... e a gente veio para esse prédio. E, quando viemos para cá, ficamos num espaço grande, porém sem estrutura, sem armários para poder guardar direito as coisas, sem internet. Como é que se trabalha sem internet hoje em dia? É impossível [...] (Professora Flor do Maracujá).

As falas lançam o olhar para uma necessidade elementar que é “conseguir espaço físico”, ter “estrutura física salubre e agradável”, “local para guardar” as próprias ferramentas de trabalho e acessar o mundo virtual e mecanismos burocráticos do trabalho com “internet”. Estes, entre outros, são aspectos que nitidamente dificultam o trabalho docente e a formação continuada com ludicidade. Junto a isso, as professoras formadoras destacam também a dificuldade em receber

os recursos financeiros (verba) para arcar com as especificidades de materiais para cada curso. Parece existir uma certa indiferença e pouca agilidade por parte da SEEDF no que concerne às demandas financeiras dos CVLOPs:

Mais material porque a gente tem essa verba. É difícil! A gente pede, mas vem picadinho... Porque vem! Eu não posso dizer que não vem [...] (Professora Astromélia).

De não ter um local pra gente chamar de meu, entende? Então assim, não tem nenhum papel que diga que essa Oficina, apesar de já ter vários anos que ela tá aqui, que está instituída local, que a gente já tem uso capião ... (rs) mas se chegar um diretor amanhã aqui que não compreende o trabalho e quiser uma das duas salas, pega. (...) Não sei se isso tem a ver com a UNIEB, mas eu acho que as Oficinas deveriam ter um espaço delas! Porque assim, muitas vezes, tem fica muito... como é que eu vou dizer?... muito vulnerável à pessoa que está à frente da UNIEB. (...) Então assim, não tem nada seguro, entende? Eu acho que a gente precisa ter ... a Oficina Pedagógica precisa ter dentro da Secretaria... eu acho legal a gente estar, de alguma forma, ligada na regional porque a gente trabalha nessa regional. Mas, eu acho que a gente precisava ter o nosso espaço... e que ninguém vai mexer naquele prédio. A gente precisava ter o nosso prédio, a nossa verba... que não passasse por ninguém... que viesse direto para gente, entendeu? Porque tem regionais que pegam a verba da gente e usam para outras coisas, entendeu? (...) A gente precisa de um lugar para chamar de meu, entende? (Professora Caliandra).

Tem a verba para as Oficinas e agora acho que acabou... não sei... isso não está nada certo. Mas eh a gente tem dois anos que a gente não recebe esse material. Então, isso aí é uma coisa que a gente fica, às vezes, desembolsando, né? E a gente vê que várias Oficinas estão passando por isso também (...). Tem esse problema da resistência da grana né que nunca sai [...] (Professor Copo de Leite).

Pelos recursos que a Secretaria tem, as Oficinas poderiam ter mais materiais mais eh como um todo, tanto materiais... eh materiais transitórios, né? Seja também máquinas, né? (materiais) (Professor Flor do Mandacaru).

Aqui, eu passo algumas necessidades assim, sabe? Eu não tenho todo material, eu estou só, por enquanto... Então assim, se eu trabalho com formação de professores, eu recebo professores aqui na terça, que é o dia do curso, na quinta que é um dia que eu tenho pra também fazer uma formação com outras escolas, eu acho que eles da regional, eles acima da regional deveriam falar assim, nossa, vamos ajudar, né? (Professora Girassol).

E também lembrar de todas as características específicas das Oficinas Pedagógicas: que os espaços, muitas vezes, são reduzidos, muitas vezes não tem material [...] (Professor Lírio do Campo).

Eu acho que é essa inconstância: Vai ter verba? Não vai ter verba! Esse ano tem dinheiro? Esse ano não tem dinheiro! (Professora Margarida).

Que eles possam sempre garantir o básico pra gente! Ter espaço livre, materiais que a gente precisa [...] (Professora Tulipa).

Pensar a formação continuada é pensar em investimentos diversos e nas condições concretas que perpassam “relações sociais e, portanto, também podem ser negadas e modificadas nas próprias relações de trabalho que se estabelecem a partir da experiência do cotidiano [...]” (Hypolito, 2020, p. 127-128), e na fala da Professora Rosa identificamos a tensão presente no que se refere às condições objetivas e subjetivas que envolvem o trabalho docente para a formação com ludicidade, especialmente ao que tange à compreensão dos que administram os recursos financeiros destinados aos CVLOPs:

Se é um Centro de Vivências Lúdicas, seria óbvio e natural pensar: ‘qualquer material que for para lá, tem outra finalidade... finalidade pedagógica lúdica!... criativa!’ Porque a Oficina é o lugar que a gente faz isso, a gente dá sentido para outras coisas que antes não eram usadas para aquilo!

Por conseguinte, a percepção da ludicidade como princípio formativo parece estar obscurecida e não evidente por parte da SEEDF que, reiteradas vezes, incompreende as solicitações que são feitas pelas formadoras, logo que os cursos são previstos na programação anual. A ludicidade na formação docente ainda está incompreendida pelos que não vivenciam, ou não vivenciaram a formação, nos CVLOPs, e não tiveram por inúmeras razões acesso a ludicidade que promove “ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam com materiais simbólicos” (Santin, 1994, p. 03). Talvez por não compreenderem as dimensões que envolvem a ludicidade, exista também essa dificuldade em conceber a potencialidade lúdica em recursos outros, que não seja um brinquedo ou um jogo, por exemplo. Contudo, os gestores que atuam diretamente com os CVLOPs demonstram compreender a ludicidade como um aspecto importante e necessário à formação:

E o professor, alguns e muitos, vem com uma perspectiva de que os cursos são simplesmente para brincar e saem daqui com uma outra visão: é para brincar, é para se conhecer, é para se transformar, é para viver melhor, é para aplicar melhor, é para entender melhor, é para experienciar melhor e assim por diante! (Professora Cravo).

Infelizmente, a ludicidade vai perdendo um pouco de espaço, não é à toa que no Ensino Médio, por exemplo, a gente tem cada vez menos aulas que trabalham com atividades lúdicas, mas é uma outra luta que a Oficina Pedagógica faz que é de mostrar para rede e para educação, no geral, de que a ludicidade pode estar presente em todas as fases, digamos assim, educacionais (professor Lírio do Campo).

O educar, o brincar, o cuidar mais lá nos anos finais precisa. A gente sabe que a ludicidade está nos nossos eixos do currículo (Professora Orquídea Azul).

De qualquer forma, considerando as múltiplas manifestações da ludicidade, na formação docente com ludicidade são múltiplos os recursos possíveis e, não obstante, as inúmeras alternativas dão a materiais diversos “configurações diferenciadas”, potencialmente criativa e com finalidades lúdicas. Essa perspectiva no trabalho docente, enfatiza a indissociabilidade entre a qualidade da formação, a ludicidade e as condições de trabalho:

A gente está dando conta de uma turma porque eu estou sozinha... com uma turma! E é puxado porque a gente confecciona material, a gente trabalha toda essa parte lúdica, a gente precisa de material concreto... tudo isso é trabalho, né? E a gente trabalha de uma forma diferenciada, quer queira, quer não! E são 20 professores, são 20 materiais... para dar para cada um deles... e ainda tem a qualidade! (Professora Tulipa).

Assim, o espaço pouco adequado somado à falta de recursos materiais necessários para que os cursos de formação continuada com ludicidade aconteçam, configuram os CVLOPs como um espaço de formação cujo trabalho é precarizado e intensificado (Kuenzer, 2004; Oliveira, 2009). Nisso, as condições de trabalho inadequadas e, por vezes, desfavoráveis constituem-se em um desafio ao trabalho docente na formação com ludicidade:

às vezes, há dificuldade de material... demora chegar material. É demora para responder uma demanda de equipamento que a gente precisa. Então, as dificuldades e os desafios são mais em relação a isso do que o próprio trabalho em si: condições de trabalho! (Professora Lavanda).

Os CVLOPs, enquanto local de trabalho, encontram-se reféns da hierarquização da administração financeira e administrativa, exercendo controle sobre as professoras formadoras e o processo pedagógico com ludicidade que é proposto. O trabalho docente, assim como qualquer outro trabalho submetido à forma capitalista de organização, torna-se cada vez mais precarizado (Previtali; Fagiani, 2018) e as condições de trabalho na formação têm sido expostas a situação precária (Oliveira, 2009). Porém, além dos problemas expostos, o trabalho docente nos CVLOPs se depara, também, com a insuficiência de recursos humanos a ponto de um dos 14 CVLOPs se encontrar fechado:

Tanto que na Samambaia a gente está sem formador, né? E você tem brigas em outras regionais que dificultam o trabalho das Oficinas, ou seja, muitas

vezes não reconhecendo a importância dessa formação, né?” (Professor Flor do Mandacaru).

Várias formadoras destacaram a necessidade de garantir os recursos humanos nos CVLOPs, com um quantitativo satisfatório de professoras formadoras:

O primeiro é que eu sou uma Euquipe, né? Trabalho sozinha já tem um bom tempo (Professora Flor do Maracujá).

As próprias regionais também não entendem o trabalho das Oficinas Pedagógicas (...) muitas vezes, fica sem pessoas lá, ou com poucas pessoas, porque eles não estão interessados em colocar alguém lá, né? E aí a questão é interessado mesmo! Porque eles têm interesse em colocar pessoas como coordenadores intermediários. Então dificilmente falta um coordenador intermediário. Agora a pessoa nas Oficinas Pedagógicas, direto estão faltando, né? (Professor Lírio do Campo).

A problemática em relação ao número de formadoras nos CVLOPs não é a única questão abordada sobre o déficit de recursos humanos, mas no COP/EAPE, onde a articulação-planejamento-idealização pedagógica e lúdica, entre as formadoras da “Oficinas Pedagógicas” acontece apresenta esta mesma situação:

Em relação à EAPE, nós tivemos nesses últimos três anos uma defasagem grande de profissionais, ou seja, diminuiu o número de profissionais que atuavam diretamente com a Oficina, nós tínhamos, eu não sei se o nome certo é “apoio” e nós temos apenas o Lucas (Professor Flor do Mandacaru).

Que a gente tenha de fato um Núcleo das Oficinas Pedagógicas! Nós somos catorze equipes, uma pessoa não dá conta das necessidades de uma equipe! Como que ela vai dar conta de catorze equipes???? Né? Então, nós precisamos garantir na EAPE um grupo de professores que sejam apoiados e que sejam colaboradores, que sejam coordenadores do trabalho das Oficinas [...] (Professora Lavanda).

A gente está sem coordenação, quase! (...) a gente precisaria de uma equipe na EAPE [...] (Professora Tulipa).

Em consonância com esses depoimentos, identificamos a mesma percepção por parte das professoras gestoras dos CVLOPs que reconhecem a importância do espaço adequado e, principalmente dos recursos materiais diversificados, mas, por vezes se deparam com a limitação dada à subordinação à setores da gestão orçamentária e da gestão de recursos humanos:

Eu me preocupo se elas estão tendo material. Às vezes, nem sempre eu consigo o que eu quero porque eu fico nessa mediação... que não sou eu quem faz as aquisições, mas, eu fico nessa mediação com o gabinete e tentando dar condições de trabalho para elas. Então, eu tento fazer com que elas tenham boas condições de trabalho (Professora Jasmim Manga).

Eu acho que a única coisa que poderia melhorar seria o número de pessoas na Oficina e não depende só de mim... porque o trabalho é muito bom e às vezes o não tem vaga para todo mundo fazer formação porque são poucos formadores (Professora Orquídea Azul).

Ressaltamos que a produção de materiais nos CVLOPs não é uma produção qualquer e desprovida de sentido. Ao contrário, ela materializa um movimento que envolve criação e repetição ressignificada, que é essencialmente a práxis criadora que desvela “a mão humana que obedece à consciência” (Vàzquez, 1977, p. 275). A necessidade desses recursos idealizados nos CVLOPs é justificada pela importância dada ao suporte às necessidades do trabalho pedagógico que as professoras em formação apresentam, bem como os “*feedbacks*” que dão com a utilização do material lúdico em sala de aula. Considerações nesse sentido são apontadas tanto pelas professoras formadoras como pelas professoras gestoras:

É a produção do material que dá apoio aos professores em sala de aula, essa prática né? Ele já sai com conteúdo, com atividade para dar no dia seguinte para os seus alunos... é isso! Essa praticidade da Oficinas... sei que tem a teoria também! Que é importante né? Mas em nenhum lugar se tem essa formação: de você estar saindo com um material pronto para você apresentar no dia seguinte na sala de aula (Professora Astromélia).

Eu vejo que em tudo ali (com os recursos), eles procuram oferecer a melhor ideia – como essa semana que eles estavam fazendo um livrinho das emoções – então, eu vejo um empenho de inovar e eu acho que tinha que ter isso em todos os lugares! (Professora Jasmim Manga).

Eu acho que a questão dos jogos, eu ainda não abro mão... os jogos pedagógicos que a gente produz, os que a gente já produziu e os que a gente ainda pode vir a produzir... eles tinham que ter mais espaço na educação (Professora Margarida).

É um dia mágico que o professor vai lixar, cortar, pintar, fazer e levar os kits prontos! Eles saem daqui superfelizes, né? Porque pensam: Vou usar! Era isso, então no começo (dos CVLOPs) basicamente o foco era esse, a produção! Mas a gente ainda produz [...] (Professora Rosa).

Contudo, cabe lembrar que a dificuldade na aquisição de recursos materiais não é recente na história dos CVLOPs, desde os primeiros movimentos essa questão já era um aspecto dificultador, como relatou Fernandes (2016) “o material era muito pouco, sem recurso financeiro nenhum, então, eles iam atrás de caixas de maçã” e, lamentavelmente, se perpetua até hoje, mesmo após quase quatro décadas de existência. Percebemos que o modelo de gestão pública e financeira na FEDF, bem como na atual SEEDF, para a formação docente ainda é um campo de tensão permanente.

Outro aspecto identificado é a intensificação do trabalho docente que acaba por desvelar mais uma faceta da formação com ludicidade, o que exige das professoras formadoras um esforço maior físico, intelectual e psíquico para que consigam cumprir todas as suas tarefas. Este processo resulta de uma característica típica da educação em nosso país, em que professores e professoras são notavelmente consumidos e consumidas pelo excesso de trabalho e acúmulo de atribuições e funções, pois “Sempre que falamos em intensidade do trabalho partimos da análise de quem trabalha, isto é, do trabalhador. Dele é exigido algo a mais, um empenho maior, seja física seja intelectual, seja psiquicamente, ou alguma combinação desses três elementos” (Dal Rosso, 2008, p. 20).

Por conseguinte, a busca por formas específicas de apresentar a ludicidade na formação docente, o trabalho se intensifica através da otimização dos processos de produção que envolvem cortar, medir e montar “kits” que agilizam o tempo de produção junto às professoras em formação:

Os cursos são muito delicados, muito trabalhosos, tem muita produção de material... (...) Porque eu não consigo atender todo mundo porque eu sou sozinha e não tem como eu fazer duas, três, quatro turmas com o tanto de produção que existe. (...) Os cursos mais novos que eu tenho que estudar mais, eu tenho que me aperfeiçoar mais, para dar o melhor de mim e eu levo muito trabalho para casa, mas, eu faço com gosto assim, sabe? Eu faço com gosto, eu acho gostoso mesmo! E essa criação, embora eu seja da geografia, todo mundo acha que eu sou de artes! Mas, essa criação, é muito cativante e o retorno também. (...) Eu trabalho muito em casa... Se for para eu fazer tudo o que eu tenho que fazer para o curso de quinta-feira dentro do meu horário de trabalho aqui na Regional, complica né? (Professora Flor do Maracujá).

[...] é uma correria tão grande! A gente é que sabe dos bastidores onde falta muita coisa e a gente aparece ali sorrindo, parece que tudo é tão “uau, tudo é tão mágico...” não se vê as noites que as vezes a gente vira, produzindo material para que não falte, para que o professor possa ter (referindo-se aos recursos). A gente tira do bolso, quantas vezes, né? Até a professora já faz isso... e aqui não é diferente (Professora Rosa).

O processo de intensificação do trabalho às vezes é tão intenso, que extrapola o espaço físico do ambiente de trabalho e a formadora leva “*muito trabalho para casa*” e ainda “*tira do bolso*” para compor o que de fato se faz necessário. Não obstante a este aspecto naturalizado no trabalho docente, mas que expressa a exploração do trabalhador, nos deparamos com a docência como “exercício de doação e amor” (Catani, 1997). Ao verbalizar que “*Eu faço com gosto*”, percebemos a intensão de realizar da melhor forma possível a formação, o empenho e o esforço que a formadora

dedica à causa da formação com ludicidade, mas também reitera a desumanização do capital em que os indivíduos “devem fazer a sua parte (...) dando mais do que recebem” (Freres; Rabelo; Segundo, 2008, p. 6), como por exemplo, realizar atividades fora do seu horário de trabalho.

Não obstante sobre os aspectos já levantados sobre as condições de trabalho, outras dificuldades foram apresentadas pelas professoras formadoras. Algumas relacionadas a elementos de burocratização do trabalho docente (Freitas, 1995) e outras sobre as relações hierárquicas (Freitas, 1995) que se estabelecem com chefias superiores. Sobre a burocratização, as formadoras apresentam as dificuldades que o sistema de divulgação, bem como o de inscrição provocam logo no início no processo de adesão dos professores que serão público alvo da formação:

É a inscrição! (...) por isso que não tem muito formadores (cursistas) porque eles desistem na hora, né? Na hora que não conseguem entrar no site, tá com problema, não sei o que, travou ... a internet, essa coisa toda. Eu acho que é isso! Precisa de arrumar de uma forma mais, assim, acessível! Não sei ... mas assim pro cursista, pro professor, fazer a inscrição. Teria mais inscritos! (Professora Astromélia).

Eu acho que isso (a divulgação) poderia ser muito melhor na rede como um todo, não só nos cursos de formação, mas a comunicação em geral ...de toda a rede! De processos, de tudo que ocorre, dos eventos... poder ser muito melhorado! (Professor Flor do Mandacaru).

Como bem sintetiza o Professor Flor do Mandacaru, há um problema de comunicação que se inicia na divulgação dos cursos e se estende ao longo dele todo, que é a plataforma *online* utilizada pelo EAPE em praticamente todos os cursos que são ofertados pela SEEDF aos docentes:

A gente passa, todo ano, por uma dificuldade muito grande que é o lance da plataforma da EAPE. O Moodle está mudando a cada minuto ... os professores estão tendo preguiça – desculpa a palavra – de mexer porque quando fala em AVA, há dificuldades. Então a EAPE está sempre mudando (referindo-se ao Moodle), constantemente mudando. (...) Dificulta tudo: para retirar certificado, para entrar no AVA, para responder, para tudo em geral. (...) Podia procurar uma forma de facilitar né? Para que o professor e até mesmo nós, os formadores, melhorarmos esse acesso nessa plataforma. Teria que ter mais gente para orientar (referindo-se ao setor do EAPE responsável) (Professor Copo de Leite).

Sobre as relações hierárquicas (Freitas, 1995), a Professora Margarida destaca a existência de uma certa “verticalização” quanto às temáticas consideradas como prioritárias para a formação a cada semestre, do ponto de vista da SEEDF. Sendo

desconsiderado todo esforço empreendido pelas professoras formadoras na idealização, planejamento e preparação dos cursos de formação:

Ah esse ano tem que ser trabalhado tal curso, tal tema... Você já tá com tudo pronto, preparado né? E aí vem uma demanda de última hora da Secretaria... lá de cima ... que modifica todo o nosso trajeto. Isso é muito cansativo, muito desgastante e quase sempre não dá certo (Professora Margarida).

Percebemos, também, que todos os apontamentos realizados sobre as condições de trabalho são reafirmados pelo conjunto de professoras formadoras ao responderem a questão 7 do questionário *online* proposto:

7. Das atividades e especificidades da formação continuada nas Oficinas Pedagógicas, o que mais dificulta o seu trabalho docente como formador? Indique cinco principais.

- ☐ o traslado entre Oficina Pedagógica e EAPE;
- ☐ poucos recursos materiais (mobiliários, equipamentos, papéis etc) e financeiros para a realização dos cursos de formação continuada;
- ☐ o quantitativo insuficiente de professores formadores na Oficina Pedagógica em que atuo;
- ☐ o convívio com outros professores formadores de diferentes graduações e percepções sobre ludicidade;
- ☐ o convívio com os professores em formação e as dificuldades enfrentadas por eles em suas escolas;
- ☐ a dupla chefia (CRE e EAPE) e suas respectivas demandas e necessidades;
- ☐ o planejamento coletivo, vislumbrando a proposição de cursos estruturantes;
- ☐ a necessidade de manter o viés lúdico em todas as aulas dos cursos ofertados pelas Oficinas Pedagógicas;
- ☐ as condições de trabalho no espaço da Oficina Pedagógica, na CRE;
- ☐ as condições de trabalho no espaço de coordenação coletiva, no EAPE;
- ☐ a parte administrativa dos cursos (no preenchimentos de formulários, atas e documentações em geral);
- ☐ ausência e descontinuidade das políticas públicas de formação continuada.

Dos doze itens elencados na referida questão, 40% das professoras formadoras indicou como aspecto dificultador para o trabalho docente na formação “a parte administrativa dos cursos (no preenchimento de formulários, atas e documentações em geral)” – burocratização, 33,3% aponta para “poucos recursos materiais (mobiliários, equipamentos, papéis etc) e financeiros para a realização dos cursos de formação continuada” – precarização, 26,7% sinaliza “o quantitativo insuficiente de professores formadores na Oficina Pedagógica em que atuo” – intensificação, 20% apresenta “as condições de trabalho no espaço da Oficina

Pedagógica, na CRE” e de forma menos expressiva, com apenas 6,7%, assinala que são “as condições de trabalho no espaço de coordenação coletiva, no EAPE”.

Diante do exposto, torna-se fundamental uma análise crítica, empenho e vontade política, especialmente por parte dos setores da SEEDF responsáveis pela administração dos espaços públicos educacionais e do setor de lotação de professores, no sentido de melhor atender às necessidades de recursos humanos e materiais, ainda pouco satisfatórias, no contexto dos CVLOPs.

Se por um lado as condições de trabalho nos CVLOPs apresentam marcas de precarização, por outro, embora em situações desafiadoras, a autonomia e a unidade de ação são elementos presentes no trabalho docente na formação com ludicidade.

A autonomia no trabalho docente pode ser compreendida como a possibilidade de realizar escolhas pedagógicas na práxis educativa desenvolvida no cotidiano escolar e, neste caso, no cotidiano formativo. Trata-se de oportunizar a liberdade no “diálogo social e no entendimento mútuo, enquanto, tentamos desenvolver e realizar nossas convicções e habilidades pedagógicas” (Contreras, 2012. p. 220), algo que muito se alinha à perspectiva da ludicidade na formação docente que defendemos. A autonomia docente na formação de professores e professores encontra na ludicidade condição *si ne qua non* para produzir vida – em oposição à expropriação da vida típica do trabalho mediado pelo capital (Antunes, 2019) – porque a ludicidade como estado de plenitude humana é “um campo onde os aspectos de subjetividade se encontram com os elementos da realidade externa para possibilitar uma experiência criativa” (Rosa, 2012, p. 23), única, coletiva e plural. As professoras formadoras destacam a autonomia na formação com ludicidade como essencial para o trabalho que desenvolvem nos CVLOPs:

Grupos docentes elaborando as suas próprias atuações como: cursos, oficinas ou outros, de maneira. Então, ter esse pensamento do coletivo nesse grupo, não individualidades... né? Você trazer o que cada um tem para o grupo e a partir disso ele elaborar esse elemento mais coletivo, nessa perspectiva coletiva (Professora Lavanda).

Uma característica. É se acreditar no trabalho que realizamos. E a gente tem essa liberdade de criar... A gente é um grupo que não é assim, não vai como gado! A gente quer saber o quê que a gente está fazendo. A gente quer saber porquê que isso está acontecendo... porque que isso está sendo desenvolvido... Qual o objetivo se quer alcançar? Qual o propósito disso ou daquilo? Então, isso vai muito na direção da ludicidade, com autonomia (Professora Tulipa).

E outra prática exitosa foi a união dos formadores em torno do curso que era o Método TEACCH que foi criado pela Graça e aí juntou eu, a Adriana e os formadores do plano na época, a Mira e tinha ainda a Mônica – mas, eu acho que era a outra Mônica – e a gente trabalhou esse curso de forma a dar uma nova cara pra ele com a contribuição que você, Deise também já tinha trazido pro curso, que você já tinha trazido novas atividades ou perspectivas para o Método TEACCH. A gente pegou a as ideias, de mais atividades lúdicas e práticas para o curso, né? Práticas que eu digo não era no sentido de produção material, mas de brincadeiras mesmo, dinâmicas e tudo mais e transformamos ele no Brincar no ensino estruturado que é a base, é o curso que a Graça criou, mas que realmente se tornou um curso muito rico e depois foi possível fazer ele até só online, que é o que você citou com os materiais, só materiais reutilizados, né? Esse curso foi, eu acho que o único curso das Oficinas Pedagógicas que foi dado online... os outros todos não foram dados (online) (Professor Lírio do Campo).

Um outro destaque feito pelas professoras formadoras, refere-se às condições potencializadoras de criação – próprio da vida humana – no trabalho, dimensão ontológica (Frigotto, 2010) que é refletida na ludicidade como princípio formativo ao valorizar e enaltecer essa dimensão ontológica do trabalho:

A criatividade, você tá sempre vendo coisas novas, eu acho que até a sala assim, sabe? Tudo é muito gostoso de você olhar... a gente sempre procura... muda o mural ou faz uma coisa gostosa pra estar tudo prazeroso, né? Tudo assim, a gente sentir bem naquilo que a gente faz (Professora Calíandra).

Criatividade. Todos são extremamente criativos, muito criativos [referindo-se ao grupo de professoras formadoras]! Me instiga, também! A criatividade da Oficina me instiga. E olha que eu me imagino uma pessoa criativa, mas, depois que conheci ... sou um ser em formação! (Professora Cravo).

Eu vejo é um grupo assim diverso... nós temos professores de muitas áreas diferentes e dá certo! É uma coisa assim... não sei se isso é improvável, mas, dá certo! Mistura essa gente toda e sai muita coisa bonita! É uma fábrica de coisas belas, sabe? De cursos, de oficina... sai muita coisa bonita! (Professora Lavanda)

É um espaço que eu uso a criatividade, que eu adoro! Então é um espaço criativo que não poda a gente, não molda a gente, então, tem amplitude para várias coisas e com a ludicidade, a brincadeira que a minha criança interior não morre nunca [...] (Professora Flor do Maracujá).

O nosso trabalho ele não é rotineiro! Mesmo, a gente dando o mesmo curso todo semestre... se eu desse todo semestre, o mesmo curso, todo semestre ele é diferente porque a gente aprende coisas diferentes! Aí assim... a gente tá sempre aprendendo coisas novas... então ele não é igual! Não é aquela coisa maçante, repetitiva, mas dá as possibilidades de estar inventando coisa nova... adoro! Adoro criar! Ver possibilidades (Professora Gérbera).

Há a possibilidade de experimentar! (...) a Oficina, ela me mantém viva nesse sentido, aqui, eu experimento. Sempre me pedem alguma ideia, alguma coisa, de tudo. E eu fico ligadona, eu faço minhas buscas, vou buscar em outras fontes, pergunto aos colegas e isso me mantém viva! Eu gosto! (...)

Em qual outro lugar da Secretaria você teria essa possibilidade de experimentar? (Professora Rosa).

A autonomia para reinventar e explorar o conhecimento com o viés da ludicidade, fortalece o trabalho docente na formação dos CVLOPs, mesmo enfrentando dificuldades na disponibilização do espaço adequado, na aquisição de recursos a contento e nas limitações em quantitativo de pessoal, a capacidade de realizar um trabalho criativo e livre caminha na direção da essência humanizadora do trabalho como “mundo da liberdade” (Lukács, 1978) que envolve o “estado de liberdade humana” (Schiller, 1989). Contudo, a Professora Lavanda ressalta que esta autonomia é também fruto de luta histórica, resistência e autenticidade do coletivo de formadoras:

Nós precisamos ter respeitadas essas especificidades do nosso próprio trabalho que é diferente dos outros formadores da EAPE, e a manutenção da nossa autonomia. Então, a gente não quer perder a nossa autonomia de fazer isso, de inventar maneiras de a gente poder articular esse trabalho da melhor forma possível. (...) Agora, a gente está fazendo as itinerâncias das Oficinas. isso nasce no grupo sabe? E isso não é uma coisa de agora não, isso faz parte da história das Oficinas! Então, isso traz unidade para o trabalho! Vamos visitar cada Oficina, entender a realidade de cada equipe, conhecer as chefias dela, o quê que eles estão passando... então, assim, isso é uma maneira de trazer qualidade para este trabalho. Mas, a gente faz isso tudo com autonomia (Professora Lavanda).

Assim, a autonomia no trabalho docente desenvolvido nos CVLOPs “se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino” (Contreras, 2012. p. 217) que forma professoras e professores na rede pública de ensino do DF. E a força desse coletivo se fortalece, também, no sentimento de pertencimento como aponta o Professor Lírio do Campo:

Há esse sentimento de pertencimento... eu acho, das pessoas que fizeram parte das Oficinas enquanto formadoras e formadores tinham esse sentimento pertencimento, É um grupo coeso! Claro que todos os grupos tem as suas questões, os seus problemas, mas que não impediram as Oficinas de manterem essa continuidade do trabalho e de estarem à frente de tudo que foi feito. O que eu acho que é de mais importante e de lúdico na Secretaria de Educação [...] (Professor Lírio do Campo).

No que se refere à unidade de ação entre formadoras dos CVLOPs, mesmo frente às adversidades nas condições de trabalho, podemos considerar que esta é uma característica que, de fato, traz robustez ao grupo dentro da SEEDF e tem contribuído para a continuidade do trabalho de formação docente com ludicidade. No

trabalho, o grupo de formadoras se apoia e se fortalece no enfrentamento das dificuldades, dos desafios e do eminente processo de precarização do trabalho docente, “[...] ao cooperar com outros de acordo com um plano, desfaz-se o trabalhador dos limites de sua individualidade e desenvolve a capacidade de sua espécie” (Marx, 1980, p. 278). A percepção dessa cooperação no trabalho e na tomada de decisões para a formação com ludicidade é percebida nas falas das professoras entrevistadas:

Acho que são duas coisas... o que move é a ludicidade! A ludicidade e a criatividade, que são a nossa identidade. E outra coisa que é essencial é o espírito de coletividade. Eu acho que o grupo se mantém firme, porque é um grupo coletivo. Sempre quer no coletivo (Professora Flor do Cacau).

Eu percebo também uma característica, não em todas as pessoas individuais porque cada um tem a sua maneira de encarar trabalho, mas eu percebo assim como um clima do grupo essa generosidade (...) há um rompimento com essa perspectiva, com essa lógica de ter a competição. Tem competição? Sim, ela existe... tem pessoas que já se definem assim “Eu sou uma pessoa competitiva...” né? OK! Mas, eu percebo muito esse desejo de que, deu certo pra mim gente, quem sabe não dar certo para vocês e aquilo cresce! (Professora Lavanda).

Essa dimensão do coletivo! Eu acho que esse é um elemento também que ajudou esse grupo a sobreviver. É entender que as Oficinas elas não existem separadamente, elas existem porque elas estão integradas umas às outras! (Professora Lavanda).

Percebemos, nos depoimentos das professoras, o quanto a dimensão do coletivo entre os formadores se destaca, respeitando cada “*maneira de encarar trabalho*” e que “*as Oficinas elas não existem separadamente*”, ou seja, no trabalho docente com ludicidade delineado nos CVLOPs há um movimento entre subjetividades e grupo, singularidades e coletividade. Afinal “o trabalho docente é essencialmente coletivo, uma vez que é realizado em um contexto em que vários outros sujeitos se fazem presentes, influenciam histórias de vida e são influenciados por elas, pelos valores, concepções saberes e fazeres uns dos outros” (Silva, 2007, p. 11). Ainda sobre a unidade de ação no grupo, para as formadoras, a coordenação pedagógica das Oficinas às quartas feiras no EAPE tem um papel de destaque nas deliberações do grupo, no processo de construção da própria formação e na humanização dos sujeitos envolvidos:

Aqui é como se fosse pra mim um combustível. Eu estava falando quarta-feira lá (COP) (...)é um combustível, acho que é uma forma de alimentar a

gente, é onde a gente encontra força! É como se fosse o negócio do Popaye... é o espinafre (Professora Flor do Cacau).

É uma cacimbinha. Está sempre nascendo água nova! Então a gente vai bebendo essa água e quer tem sempre compartilhar. Levar alguma coisa pro professor que ele está sempre buscando (Professora Flor do Deserto).

É acreditar muito nesse trabalho! É me identificar demais com as pessoas que atuam neste grupo.... sabe? Eu formei vínculos de amizade, de verdade assim. É profissional! Muito respeito! (...) É um trabalho para mim, inspirador. É um trabalho que me movimenta para frente. É um trabalho que me faz querer estudar, ler a respeito, buscar coisas novas, sabe? E aprender com o outro (Professora Lavanda).

Atualmente, seguindo a matriz de formação continuada... seguindo quais leis, quais determinações... até da própria Secretaria de Educação para o ano, os objetivos... quais as demandas... Então, eu tenho que passar para as Oficinas Pedagógicas tudo isso, as demandas, as diretrizes, como vai ser a organização do ano e aí aqui no espaço da própria EAPE funciona a coordenação das Oficinas Pedagógicas que tem as suas reuniões às quartas-feiras já determinado por portaria das próprias Oficinas Pedagógicas. Então, os representantes, os formadores e as formadoras das Oficinas Pedagógicas vêm aqui, a gente faz uma coordenação coletiva na qual a gente define como vão ser esses cursos e constrói eles em conjunto, que é isso que é o mais importante: para que o curso de formação continuada que é dado em uma das Oficinas Pedagógicas, em uma das regionais, seja o mesmo que é dado em todas as outras... suas características gerais, pelo menos, para que a certificação seja a mesma. Então o professor que faz um curso, por exemplo, A arte de contar histórias em Sobradinho, ele vai ter as mesmas características tanto de conteúdo quanto de horas, e todas as demais, que o professor que faz lá no Gama, por exemplo, esse curso A arte contar histórias (Professor Lírio do Campo).

Estar em grupo, idealizar cursos e formações, planejar cada encontro formativo e compartilhar estudos e conhecimentos parece ser a tônica do trabalho docente nos CVLOPs. O estar em grupo definindo os percursos formativos a serem implementados fazem da coordenação pedagógica um momento potente, em que cada formadora, em sua respectiva área de estudo e atuação, encontra-se com outra formadora em mediações com ludicidade e, de alguma forma, promove “melhoria nas condições subjetivas e materiais do trabalho” (Franco; Moraes, 2012, p. 512). O esperar de Paulo Freire parece “pulsante” quando da “cacimbinha, nasce água nova”, ao se dispor a “aprender na relação com o outro”, na definição de “como vão ser os cursos” e na construção “em conjunto”. A coordenação pedagógica, tanto no EAPE quanto em cada um dos CVLOPs, desvela-se em um movimento dialético, em que interagem e se interrelacionam “o momento da singularidade – o indivíduo – e o momento da universalidade – o gênero” (Tonet, 2019, p. 59), constituindo-se a “força social que se desenvolve quando muitas mãos agem simultaneamente na mesma operação

indivisa” (Marx, 1980, p. 374). É justamente no trabalho docente da formação continuada dos CVLOPs que a ludicidade em movimento manifesta-se como humanizadora, porque também é a formação do homem em plenitude.

4.4.2 Epistemologia na Formação docente com ludicidade: construção e movimento

Toda e qualquer ação educativa está ancorada em uma perspectiva interpretativa da realidade, concepção de homem e de sociedade, bem como formas de interpretar a práxis educativa na relação estabelecida entre teoria e prática. Podemos afirmar, portanto, que o trabalho docente e, conseqüentemente, a formação de professores e professoras se estabelece em bases epistemológicas que buscam caminhos para interpretar, compreender o conhecimento científico construído no movimento histórico da humanidade. Assim, entendemos que “as epistemologias estão implicadas com a busca no sentido de compreender as práticas pedagógicas, os espaços-tempos educacionais e, principalmente, as questões teórico-práticas, que lhes dão sustentação” (Meurer; Cancian, 2006, p. 2), portanto, é fundamental também discutir que bases epistemológicas dão sustentação à formação continuada com ludicidade nos CVLOPs.

Nas entrevistas realizadas, evidenciamos que a possibilidade de materializar, na prática pedagógica, todos os ensinamentos oriundos das diferentes formações dos CVLOPs é amplamente enfatizado pelos participantes da pesquisa. Indiscutivelmente, a preocupação em atender às demandas e às necessidades oriundas do dia a dia na sala aula – associadas ao desejo de tornar as aulas mais atrativas – parecem ser elementos que subsidiam as proposições da formação continuada com ludicidade nos CVLOPs. E, assim, são bem aceitos tanto pelas professoras em formação como pelas professoras gestoras e formadoras. As professoras formadoras reafirmam o quanto esta formação ofertada é conduzida pela epistemologia da prática pedagógica com ludicidade, pondo em evidência que *“aqui [na oficina] tem muita mão na massa, muitas brincadeiras, vivências!”* (Professor Flor do Mandacaru). Várias professoras reiteram e defendem veementemente o aspecto prático predominante na formação, em que *“tudo é ensino prático”* (Shön, 2000):

A gente aprende aqui já no dia seguinte a gente aplica [transposição para a prática] (Professora Astromélia).

Ele [o professor] vem para uma aula e ele sai com quatro, cinco técnicas que ele vai aplicar durante a semana toda né? (Professora Margarida).

Na Oficina, no curso, ela [a formadora] traz tudo muito prático. E o nosso professor hoje, que está chegando precisa da prática, ele não tem, isso é nítido. (...) Então, eu acho que a Oficina, o que elas fazem, seria a essa questão da prática mesmo, do produzir. O que é importante é produzir! (Professora Orquídea Azul).

O professor quando ele utiliza o recurso que ele aprende no curso e que ele compartilha tudo que ele aprendeu com a turma... (...) A gente fica muito feliz de ver. Hoje mesmo... a aluna disse “Aquele cubo que a gente aprendeu, eu coloquei as expressões faciais do lado do cubo e a gente foi trabalhar, a gente colocou o espelho” – demonstrando que ela foi trabalhar com os alunos – E foi maravilhoso! (Professora Tulipa).

Os argumentos em defesa dessa formação para a prática traduzem um tipo de “sucesso” no fazer pedagógico que advém da formação nos CVLOPs, pois com “quatro, cinco técnicas” se *produz* um ensino mais assertivo com o uso do *recurso aprendido e produzido* no curso. Nas falas, identificamos uma ênfase no que entendemos ser a dissociação entre prática e teoria que, por vezes, propõe ações que encantam estudantes e a aula fica *maravilhosa*. Todavia, é preciso lembrar que a centralidade e ênfase na prática pode trazer respostas imediatas para o fazer docente. Sem um conteúdo associado à mudança da forma e da postura pedagógica – e tampouco a mobilização de conhecimentos – ou seja, tem-se uma forma lúdica em que a criança se identifica e que, portanto, revela-se utilitária. Ainda que a prática docente se apresente utilitária e atraente, não apresenta as mediações necessárias para a relação forma-conteúdo, técnica-estética e unidade-totalidade para além de uma “perspectiva pragmática, em que o critério de verdade e associação da teoria/prática é o êxito, a eficácia da ação, entendida como prática individual” (Curado Silva, 2012, p. 278). Assim, compreendemos que, para as próprias formadoras não parece ser suficiente realizar práticas inovadoras para a efetivação de uma sólida formação docente e esta lacuna é nomeada pelas professoras formadoras como “*aprofundamento da parte teórica*”, ao nosso ver, trata-se da unidade indissociável entre teoria e prática:

Eu quero me aprofundar em parte teórica. Eu não tenho embasamento teórico... uma das principais coisas... embasamento teórico, mais que atividade. Um arsenal de atividades que faz com que eu possa levar para variados alunos – e eu consigo alcançar todos eles. Esse é o objetivo (Professora Flor do Cacau).

Trabalhando com formação continuada, sentiu-se essa necessidade de pesquisa, de estudo ... era algo que muitos achavam – que eu imagino que poderia ser nossa lacuna – (...) é uma formação continuada, mas é na ludicidade. Então é uma coisa diferenciada e precisa de mais registro, de mais pesquisa, de buscar mais estudiosos que defendem e falam sobre essa área [a ludicidade] e eu creio que o grupo tem conseguido isso (...) para que não morra na essência da ludicidade (Professora Flor do Deserto).

No sentido do estudo, do aprofundamento, do texto, eu acho que, muitas algumas vezes, fica defasado, muitas vezes a gente fica muito nos afazeres, na pressa e na correria... nós temos, às vezes, pouco tempo para fazer essa formação [mais voltada para aspectos teóricos e de estudo]. Eu acho que nós deveríamos ter mais tempo pra estudo dos textos, dos artigos relacionados à temática, à ludicidade principalmente. O estudo do currículo, dos documentos e da educação (Professor Flor do Mandacaru).

Também tem a preparação das próprias Oficinas eh... ou seja, em cada oficina precisa preparar os seus encontros, ou seja, nós temos uma demanda de construção de materiais ... que a gente gosta que as pessoas já saiam com algo pronto, feito. (...) Além disso, nós precisamos nos preparar intelectualmente...ler os artigos e entender tudo mais profundamente pra ter uma discussão mais aberta com os professores né? (Professor Flor do Mandacaru).

A gente tem que entender que nós somos uma rede, temos que trabalhar, falar a mesma língua, sempre a mesma língua, e que a gente tem que valorizar o nosso trabalho, a gente tem que estudar os teóricos que falam sobre isso, né? [referindo-se à ludicidade]. Na pandemia, a gente até tentou... fez um grupo, estava tendo uma formação de ler os livros juntos e discuti os livros. Isso foi muito importante! (...) saber falar a mesma língua, de entender que o joguinho tem que ter mais! Nós, enquanto formadores, a gente precisa se fortalecer enquanto estudo... (Professora Gérbera).

O caráter prático da formação também vai muito ao encontro das necessidades imediatas e das aspirações das professoras em formação. Esse parece ser o fio condutor e motivacional na formação continuada dos CVLOPs:

O professor sai muito feliz e muito cheio de ideias! A cada aula que acaba, ele sai aqui de manhã e ele já quer colocar em prática à tarde. Quantos áudios que eu faço para ele já colocar lá, ele coloca o meu áudio lá de uma canção para fazer com a criança... ele tira uma foto da atividade, ele faz, chega lá, pega as folhas, pega todos os materiais que a escola tem disponível, então ele já vai fazer! (Professora Flor do Cacau).

Eles vêm na quinta e falam assim “Minha aula de amanhã está garantida!” Ele já chega colocando em prática, ele já chega no outro dia cantando a ciranda, fazendo o jogo que ele aprendeu. E manda foto pra gente, a gente vê eh as crianças retornando isso que a gente faz. Aí você ensina um brinquedo aqui na semana do circo e você vê já mandando a foto... a criança já está indo embora com aquele brinquedo que você ensinou ontem na formação (Professora Flor do Deserto).

A gente vê que o professor, muitos professores saem daqui ou de manhã e já às vezes aplicam o que aprendeu aqui de manhã na sala de aula com os alunos, à tarde [...] (Professora Gérbera).

Quando eles me mandam vídeo e fotos do que eles fizeram em sala de aula, aplicando o que a gente ensinou aqui. Então, isso me enche de gás, porque aí eu fico feliz e quero procurar outras ideias e melhorar as ideias que eu dei (Professor Girassol).

Então, uma importante contribuição é do professor realmente rever os as suas concepções, as suas práticas e transformá-las na sua relação com seus os estudantes, essa perspectiva de um trabalho concreto de elaboração de materiais que ele pode trabalhar em sala de aula. Então, isso traz novidades, surpresas e tira o professor um pouco só do uso daquele material tradicional, ali do livro didático e outros, né? Então, é uma transformação da prática do professor. Então, as Oficinas contribuem muito para isso: revisão e transformação das práticas pedagógicas, estímulo à criatividade do docente, sabe? Eu acho que o cuidado, o acolhimento e a recuperação, talvez, daquele desejo do docente de fazer algo diferente no seu próprio trabalho, de que ele pode continuar fazendo o trabalho. Então, as Oficinas, elas têm contribuído para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico, melhorar a capacidade do professor de pensar e repensar sua própria prática [...] (Professora Lavanda).

Esta centralidade na prática, no entanto, parece colocar em discurso, e de forma frágil, a base teórica que constitui o fazer na formação docente, tornando primordialmente necessário descortinar e promover “o acesso à apropriação do conhecimento [...], a apreensão do real” (Shiroma, Evangelista, 2015, p. 333-334).

Assim, se por um lado, a formação nos CVLOPs aspira propor *um arsenal de atividades* atrativas para que o professor desenvolva o trabalho docente com ludicidade, contraditoriamente, por outro lado, o joguinho tem que ter mais! Ou seja, percebemos a necessidade de discutir o quê, o porquê, o para que e não apenas o como se faz a ludicidade acontecer em sala de aula. Para além de uma *Ludicidade Instrumental* (Lopes, 2014; Muniz, 2011; Wajskop, 2001), *Didatizada* (Wajskop, 2001) ou *Atraente* (Wajskop, 2001), pura e simples, é preciso desvendar o sentido e o significado do trabalho e da formação docentes com ludicidade. Logo, é preciso lançar mão de uma *lente teórica* que amplie os horizontes, a leitura de mundo e a compreensão da realidade, não apenas na condição de sujeitos que a observa e adapta com a ludicidade, mas como sujeitos de transformação com e pela ludicidade.

Quanto a isso, contraditoriamente, algumas professoras participantes apontam para o movimento da unidade teoria e prática, pois indicam que para o fazer com ludicidade é necessário estudos, inclusive do Currículo em Movimento 12 e textos de outros campos da educação. Ressaltamos que as professoras indicam uma

¹²Currículo em Movimento da Educação Básica – é o nome atribuído ao Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em vigor desde 2018, resultante de uma construção coletiva.

intencionalidade pedagógica exposta no fazer com ludicidade relacionado ao conteúdo instituído, mas também a currículos transversais instituintes do cotidiano escolar:

Hoje, eu me vejo precisando estudar mais. Eu tenho que estudar mais sobre ludicidade [...] (Professora Girassol).

Uma outra característica importante que é essa de você associar, articular os elementos mais teóricos com as atividades práticas. O professor fazer... O professor refletir e fazer... também elaborar! O professor como aquele que não apenas recebe o material, mas ele também está elaborando (...). Ela [referindo-se à prática] precisa estar articulada, ela precisa estar estruturada num referencial. Mas, é essa experimentação, essa provocação constante de como é que eu posso transpor esse conhecimento ali para minha prática, para a minha sala de aula. Eu acho que isso é fundamental para uma formação continuada ser bem sucedida e se traduzir em resultados!" (...) Eu acho que a gente precisava ter mais tempo para estudar. E aí eu falo em estudos do campo teórico mesmo! Tanto da ludicidade quanto da criatividade, quanto das escolhas dos cursos que a gente vai fazer – dos referenciais dos cursos. Aprofundamentos! Leituras com mais aprofundamento de referenciais para a nossa atuação como formador (Professora Lavanda).

O nosso Currículo em Movimento, ele tem um eixo integrador que é o eixo da ludicidade. E muitas vezes, ou na maioria das vezes, as regionais, as escolas se esquecem disso na hora de aplicar. Eu percebi isso na prática também tanto nas escolas quanto na regional quando eu estive lá... fala-se muito do eixo integrador, mas as pessoas não sabem como aplicá-lo e vejo que ele [o eixo integrador ludicidade] é meio relegado a apenas estar dentro de algumas temáticas. Ele não tem a devida importância que deveria, sendo o eixo integrador do ensino fundamental, por exemplo, e dos anos iniciais, anos finais... Ele está presente na educação infantil! Então, deveria ter um fortalecimento desse eixo, digamos assim, a ludicidade. Ludicidade que as Oficinas Pedagógicas poderiam estar à frente disso (Professor Lírio do Campo).

Eu acho que [a ludicidade] tornou viva – vamos dizer assim, esse orientador que a educação tem que ter, que é a ludicidade – com uma prática voltada tanto para o nosso bem como o do nosso Currículo que o eixo é ludicidade (Professora Orquídea Azul).

O Magistério, lá atrás, ele trazia muito isso do professor produzir material. O professor, ele tinha uma coisa muito assim... quem faz Pedagogia hoje é muita teoria – que é bom para nós a nossa teoria – mas, é importante a teoria com a prática, que é o que a gente faz. A gente tem uma teoria com a prática [...] (Professora Gérbera).

A questão, igual eu te falei, é essa prática pedagógica que a gente perdeu muito com o fim do Magistério. Então, o Centro de Vivência Lúcia Oficina Pedagógica traz isso (Professora Orquídea Azul).

Não há dúvidas de que pensar na articulação entre teoria e prática, em si, já representa um salto epistemológico para a formação de professores, em que superamos a instrumentalidade da racionalidade técnica que reduz o conhecimento

prático a um conhecimento técnico. Embora, as falas das professoras Gérbera e Orquídea Azul tragam um certo saudosismo em relação ao curso de Magistério, que propunha a formação docente muito pautada na instrumentalização do professor por meio da produção de recursos pedagógicos e didáticos, romper com uma visão prescritiva da prática como *aplicação* de um conhecimento especializado diluído da teoria é, notoriamente, um passo à frente e desconstrói a “ilusão de uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (Gimenes, 2019, p. 272).

Entendemos que, é inquestionável ter a prática como ponto de partida da ação docente, e isto refere-se à própria antologia do ser social (Lukács, 1978), mas este movimento requer a própria compreensão da prática do fazer, ou seja, as intencionalidades pedagógicas que confluem-se em diferentes dimensões: estética (do prazer, do brincar, da plenitude da ludicidade), ética (valoração do humano), política (sentidos e significados da ludicidade na formação humana), técnica (processos formativos) e afetiva (acolhimento e realização no trabalho que realiza). Ao fazer a integralidade dessas dimensões, a ludicidade pode se constituir em princípio formativo e, portanto, humanizadora.

Percebemos, do ponto de vista epistemológico, uma tendência na formação continuada com ludicidade dos CVLOPs que é voltada para a Epistemologia da Prática na formação de professores, na qual se busca um *saber-fazer* “em função de sua utilidade no ensino” (Tardif, 2002, p.21), marcada, sobretudo, “pela lógica da individualização e do imediatismo” (Borges; Richter, 2021). Junto a isso, em relação à ludicidade na formação continuada, as professoras formadoras comparam-na a uma “*semente plantada*”. A partir dessa alegoria mítica e figurativa de um tipo de “*semente lúdica*”, explicam a ludicidade na formação de professores como algo dado e programado para acontecer se devidamente estimulado, conduzido, *cultivado* e *nutrido*:

A ludicidade para mim é esse prazer do fazer, do instigar o professor a fazer alguma coisa da maneira dele. Mas, ali, a gente percebe que ele pode tá fazendo de outra forma (...). Essa coisa do criar, fazer e do desenvolver o seu próprio jeito de contar história, o seu próprio jeito de aprender. Acho que aquilo ali fica como uma semente para ele ir embora, né? (Professor Copo de Leite).

Tem coisa na educação que realmente é uma semente que você planta e logicamente ela vai ter que germinar e você não colhe ali um fruto imediato. Mas, na nossa formação continuada, a gente já vê uma plantinha brotando no outro dia... não demora muito para gente ver que aquilo já está acontecendo nas escolas (Professora Flor do Deserto).

Quantos professores nós já formamos! Gente! Milhares, né? Quantos milhares de cursos já foram ofertados? Quantas sementinhas a gente plantou sobre ludicidade [...]” (Professora Gérbera).

A gente vê que o nosso trabalho – lógico que no universo de quinze professores, os quinze vão aplicar? Provavelmente não – alguma coisinha do que a gente falou aqui fica... – fica uma sementinha do trabalho... a semente lúdica! Essa parte de valorização do trabalho artístico do aluno, principalmente, porque o lúdico ele está permeando tudo ali, então o professor tem que perceber que dá para dar um conteúdo [...] (Professora Gérbera).

Eu me sinto uma pessoa capaz de defender a Oficina para qualquer pessoa, em qualquer lugar e para qualquer um! Para o governador! Para a secretária de educação! Eu me sinto capaz de falar porque eu fui nutrida esse tempo todo que eu estou aqui! Hoje, eu sou uma pessoa que abre o peito para defender esse trabalho... que não vai deixar ninguém desrespeitar esse trabalho porque ele me encanta [...] (Professora Lavanda).

Adequadamente aos fundamentos da Epistemologia da Prática, poderíamos comparar as tais sementes à *saberes* necessários à docência, docência com ludicidade, ou seja, atitudes que envolvem “o saber-fazer e saber-ser, saber como trabalhar em grupo, como se relacionar com os alunos, saber o que se pode cobrar deles através de seus conhecimentos, competências, habilidades e atitudes” (Meuren; Cancian, 2006, p. 2). Em outras palavras: conceber ludicidade como apoio técnico do fazer pedagógico. Todavia, consideramos ser preciso ampliar essa perspectiva para um outro modelo que dialeticamente resgate uma relação pedagógica, a partir de valores culturais e na relação das professoras com o próprio trabalho para além de uma concepção positivista e biologicista de compreender a atividade humana.

Assim, ao nosso ver, a ludicidade tem uma função dirigente na formação docente, é princípio, é humanizadora e aponta para a consciência crítica dos sujeitos, compreendendo que “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmite de modo algum por hereditariedade biológica, mas são adquiridos no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes” (Leontiev, 1978, p. 267).

Destarte, detida e concomitantemente, observamos um outro movimento “para além das dicotomias e polaridades caras ao mundo capital” (Curado Silva, 2021, p. 119), que torne possível unidade entre teoria e prática, trabalho e ludicidade, ensinar e aprender, consciência crítica e transformação, homem e mundo, rompendo com a “cotidianidade institucional alienada” (Curado Silva, 2018). As professoras formadoras

sinalizam que a ludicidade impacta as relações na escola, o trabalho docente na escola e a realidade social em que a escola se situa:

“É incrível porque você faz a aula hoje, às vezes é de manhã a aula, à tarde os professores já estão colocando aquilo que você ensinou... já estão colocando em prática na sala deles e eles já estão transformando aquilo, aquilo às vezes é uma coisinha pequeninha quando você vê, vira um projeto na escola, vira uma coisa enorme!” (Professora Caliandra).

A fala da Professora Caliandra é deveras intrigante e instigante, pois traz um elemento a mais que é a capacidade de mobilização de outras professoras no espaço de trabalho: *“quando você vê, vira um projeto na escola”*; e, é a partir da formação docente com ludicidade. Isto se deve porque “o processo de ludicidade é um processo de aprendizagem e mudança” (Lopes, 2004, p. 61), é humanização. Todavia, essa possibilidade de provocar mudanças na escola precisa estar consolidada teórica e epistemologicamente, de modo “que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano” (Curado Silva, 2018, p. 336). Referimo-nos, portanto, a uma forma de conceber a formação docente com ludicidade: como aquela que se distancia de uma práxis imitativa (Vàsquez, 1977) para construir uma práxis transformadora (Vàsquez, 1977) e se sustenta na Epistemologia da Práxis, pois:

[...] trabalhar com formação continuada a partir da epistemologia da práxis é, na sua essência, buscar a determinação da existência humana como elaboração da realidade, do ser que cria a realidade humano social e compreende a realidade em sua totalidade (humana e não humana). A práxis é ativa, mas a atividade que se produz historicamente é unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade (Curado Silva, 2019, p. 101).

Dessa maneira, ao assumirmos a ludicidade como princípio formativo, conclamamos um projeto de formação a partir do que nomeamos aqui como Ludicidade Humanizadora, que impulsiona formas de ensinar e formas de aprender para a formação do ser humano em sua integralidade e para a sua emancipação:

Ela [ludicidade] é para qualquer um que esteja na posição de aprendiz. A ludicidade, ela mostra que cada um tem um jeito diferente de aprender. Um aprende mais ouvindo, pode aprender mais anotando ou aprende assistindo vídeo. E qualquer uma das formas é lúdica, desde quando me afeta positivamente e eu tenho prazer naquilo. Então, ela está muito ligada com o aprendizado, com o desenvolvimento da aprendizagem. E ele [professor] é um eterno aprendiz. São nossos professores aprendendo [...] (Professora Orquídea Azul).

A Professora Orquídea Azul é contundente ao afirmar que “*A ludicidade, ela mostra que cada um tem um jeito diferente de aprender*”, ela mostra a diversidade humana do *Homo Ludens* (Huizinga, 2010). Sendo assim, propor a perspectiva de Ludicidade Humanizadora eleva a formação continuada ao patamar também de *formação omnilateral*, que

deve, necessariamente, superar a oposição entre formação intelectual e formação técnica. Para tanto, é preciso entender que a atividade prática é, além da possibilidade de adquirir experiência útil, a possibilidade de aplicar e criar o saber teórico; portanto, indispensável a esta formação. É possível uma formação omnilateral pela qual os sujeitos alcancem a compreensão sobre a totalidade do processo social do qual fazem parte (Curado Silva, 2021, p.120).

Diante do exposto, compreendemos que embora os CVLOPs já tenham superado a perspectiva da racionalidade técnica e conduzem suas ações formativas calcadas na Epistemologia da Prática na formação de professores, os dados indicam um movimento na direção da Epistemologia da Práxis. Se a formação com ludicidade defendida pelas formadoras inclina-se para o desejo da transformação da escola, tal movimento pressupõe uma nova forma de conceber a relação teoria e prática na formação, sem uma supervalorização de uma sobre a outra. Nesse sentido, percebemos que, para a comunidade dos CVLOPs, ainda há um longo caminho a seguir, trilhas que envolvem a ruptura com uma práxis puramente utilitária e a busca por uma práxis que é atitude humana para a transformação e emancipação dos sujeitos.

4.4.3 O trabalho e a formação docente com ludicidade: Reconhecimento-Realização-Objetivação

Um dos aspectos que se destaca nas entrevistas realizadas com as professoras formadoras, diz respeito ao reconhecimento das objetivações no trabalho por parte das escolas (das professoras formadoras), da gestão (chefias imediatas) como em outras instâncias hierárquicas da SEEDF. As afirmações das professoras perpassam pela ideia de necessidade de valorização do trabalho docente com ludicidade que é desenvolvido nos CVLOPs, em busca de uma qualidade referenciada pela sociedade, muito embora os professores em formação sinalizem contentamento com as vivências formativas.

Em relação à valorização por parte das UNIEBs, as formadoras apresentam em seus relatos que o trabalho docente “*não é respeitado*” em sua singularidade, por desconhecimento dos gestores sobre o trabalho, pois “*não entendem como a gente funciona*”. Elas (UNIEBs) precisam “*entender um pouco mais do nosso trabalho*”, portanto, “*o nosso espaço ainda não é valorizado*”:

É um trabalho que é tão justo e não é visto, não é respeitado, não é ... tudo a gente tem que ficar explicando e perdendo tempo demais, o tempo que a gente podia estar fazendo tantas outras coisas que o nosso tempo é tão precioso... ele rende tanto e a gente tem que ficar lá explicando o óbvio e provando... e sabe assim: aquele amassa barro... aquele enxuga gelo... que não chega a lugar nenhum (Professora Calianira).

Muitas vezes, a gente como uma Oficina, a gente sente falta disso ... de alguém que nos ampare, que nos entenda, entenda como a gente funciona (...) entender um pouco mais do nosso trabalho” (Professora Flor do Deserto).

Não tem uma valorização do nosso trabalho. Não tem um reconhecimento do quanto que isso é significativo. E eu falo muito para as meninas [outras professoras formadoras] lá na EAPE: se na UNIEB vai ter formação, chama a gente só para contar história. Não chamou a gente para dar uma formação, (...)... A escola chama a gente só para contar história... Por que que não chama a gente para vim aqui fazer uma formação? Ou não pede: “Ah... a gente pode fazer uma formação na quarta-feira ou na terça-feira com a turma?” Isso, porque o nosso espaço ainda não é valorizado e ele não é valorizado porque os nossos gestores, sejam eles as coordenações regionais, sejam eles na EAPE na SUBIN não entendem [...] (Professora Gérbera).

Essa busca por reconhecimento que as professoras formadoras reivindicam, lamentavelmente, é parte do movimento social de desvalorização que perpassa a classe de professores em geral, em um movimento de “perda do prestígio social que as/os professores/as experimentam” (Hypolito, 2020), como dissabor em contrapartida ao trabalho docente que desenvolvem. E, quanto a isso, o Professor Lírio do Campo destaca:

*A gente sabe que hoje em dia ela [a Oficina Pedagógica] **é relegada a um lugar na UNIEB de pouca importância** porque os chefes das UNIEBs estão preocupados em acompanhar as escolas. Eles falam muito de formação, mas, eu sei disso porque eu já estive lá dentro também e já tive contato com outras UNIEBs. Falam disso... mas, no geral, não é a prioridade né? A prioridade deles é outra porque eles são cobrados de outra coisa. Eles, politicamente, não são cobrados da formação continuada (**grifo nosso**).*

Em toda e qualquer relação de trabalho mediada pelo capital, encontraremos tensões e a busca por subordinar o trabalho docente a uma lógica adaptativa que o torna estranhado, pois a “visão das relações humanas em função dos papéis

institucionais que desempenham e do predomínio do controle no cumprimento das tarefas [são] reguladas como forma básica de relação" (Contreras, 2012. p. 239). Assim, a perspectiva de uma formação "relegada a um lugar de pouca importância" expõe uma realidade contraditória no fenômeno da objetivação humana no contexto de trabalho nos CVLOPs.

Chama-nos a atenção, ainda, que não há um certo reconhecimento também por parte das escolas que solicitam apoio dos CVLOPs em seus espaços. A fala da Professora Gérbera aponta que as escolas buscam ações lúdicas mais pontuais e não uma formação própria, já que as professoras dos CVLOPs atuam na formação continuada de professores: *"A escola chama a gente só para contar história... Por que que não chama a gente para vim aqui fazer uma formação?"* Entendemos que a ludicidade é algo que "salta aos olhos" no trabalho dos CVLOPs e, como tal, arrebanha admiração, encantamento e alegria, todavia ela não pode ser reduzida a um dos tipos de manifestações que possui – a um jogo, uma brincadeira, uma contação de histórias, etc – mas, precisa ser reconhecida como princípio que é fio condutor do trabalho e, portanto, é formação humana. Nada impede que as formadoras dos CVLOPs contem histórias e contribuam em projetos diversos na SEEDF, mas é preciso avançar sobre a compreensão do que significa a ludicidade na formação, para transpor essa visão *pedagogizada, instrumental e didatizada* da ludicidade. Para alcançarmos isso, é preciso reconhecer o trabalho de formação com ludicidade é humanização, é relação entre humanos, é plenitude de ser na atividade consciente que realiza.

Ainda sobre aspectos de não reconhecimento das especificidades do trabalho de formação nos CVLOPs, as formadoras indicam existir também tensões em relação a seus pares no trabalho de formação continuada da SEEDF, referindo-se aos professores formadores no EAPE:

Eu me sinto o tempo inteiro como se eles [referindo-se ao EAPE] estivessem tentando colocar a gente numa forma. A gente precisa dessa liberdade, o nosso jeito é diferenciado mesmo entende? Eu acho que a gente tem um viés que é parecido, que é a questão da formação continuada, que é o estudo! Só que a gente tem um viés também que é o da prática (Professora Calíandra).

Então, as Oficinas tem alguns desafios que passam despercebidos pela EAPE por eles terem uma estrutura diferente. Agora sempre colocando uma coordenação mais próxima de nós, tem nos ajudado melhor (...) Mas, é um chefe distante [EAPE] que a gente gostaria que fosse mais próximo! (Professora Flor do Deserto).

Tanto a Professora Caliandra como a Professora Flor do Deserto abordam conflitos nas relações com o EAPE e pontuam que, de fato, os CVLOPs realizam a formação continuada como EAPE, mas “*o nosso jeito é diferenciado*” e, talvez por isto, há um distanciamento e um menor reconhecimento das ações formativas que são realizadas. A Professora Rosa reitera dizendo que a falta de reconhecimento está também no âmbito da SEEDF como um todo:

“Os desafios que eu vejo é isso: é a falta de reconhecimento, quantas vezes um curso que a gente deu se destaca, o resultado aparece lá na ponta, mas não aparece o nome das Oficinas! Aparece a formação continuada, EAPE ou, no máximo assim Secretaria de Educação. Mas não se refere a nós. Nós somos um Centro de Vivências Lúdicas!”

O despreço destacado parece ser mais concentrado com quem lida diretamente com os CVLOPs, ou seja, as CREs – Coordenações Regionais de Ensino/UNIEB e o EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada. Em nossa investigação, foi possível ver que a causa principal é atribuída ao desconhecimento num sentido mais amplo, isto é, quanto à singularidade na jornada de trabalho, à forma de organização e à interpretação dada ao papel da ludicidade para a formação de professores. Muito embora tenhamos a Portaria nº 388, de 29 de novembro de 2018, que rege e sinaliza tais especificidades, este documento oficial parece ser ignorado pelas gestões e pela SEEDF como um todo.

O fato é que as condições objetivas existentes são, de alguma forma, norteadas por esta portaria, nº 388, de 29 de novembro de 2018 (Brasília, 2018), que dispõe sobre a regulamentação das atividades desenvolvidas pelas Oficinas Pedagógicas (Centro de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas) da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. O conteúdo da referida portaria, ao regulamentar os CVLOPs dentro da SEEDF, gera tensões na configuração do trabalho docente das professoras formadoras, em função de *duplo vínculo* que impõe ao trabalho docente, vínculo administrativo e vínculo pedagógico com gestões distintas:

Art. 2º Definir o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), a Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP), a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e cada Coordenação Regional de Ensino (CRE) como responsáveis, no exercício de suas competências regimentais, pela efetiva aplicação desta Portaria e pelo controle de sua fiel observância (Brasília, 2018, p. ?).

EAPE, SUGEP E SUBEB fazem a articulação pedagógica conduzida pelo EAPE e, as CREs são responsáveis pela gestão administrativa, funcional e estrutural

nos CVLOPs. A Portaria 388/2018 descreve como responsabilidade do EAPE a gestão pedagógica dos CVLOPs e a necessidade de diálogo institucional com o EAPE, fortalecendo a comunicação entre eles com vistas ao bom andamento da formação continuada com ludicidade:

Art. 13 São atribuições do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação:

I. **realizar reunião de planejamento integrado/articulado** das Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas);

II. **promover a formação de professor-formador** das Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas);

III. **coordenar**, por meio do setor responsável, as atividades das Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas) no âmbito da SEEDF;

IV. **estimular a integração e a unidade de ação** entre as Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas) da SEEDF;

V. **promover a formação continuada e compartilhar experiências e resultados** de pesquisas, no âmbito das Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas);

VI. articular, com setores da SEEDF, **o atendimento a demandas de formação continuada**;

VII. **coordenar, articular, acompanhar e avaliar as atividades** das Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas);

VIII. **analisar, avaliar e orientar a organização do acervo** das Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas);

IX. **dar publicidade ao trabalho desenvolvido** pelas Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas);

X. **analisar e divulgar os dados apresentados em relatórios produzidos** pelas Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas) de cada CRE;

XI. planejar e promover **cursos de formação de professor-formador**;

XII. **promover reuniões de planejamento integrado/articulado** com representantes das Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas);

XIII. **atestar a frequência do professor-formador** das Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas) **em reuniões de**

planejamento integrado/articulado e em cursos de formação continuada e encaminhar à UNIEB;

XIV. **orientar e acompanhar as ações de formação continuada** de acordo com as Diretrizes de Formação Continuada da SEEDF (**grifos nossos**).

Às CREs têm, prioritariamente, por responsabilidade os aspectos administrativos relacionados ao espaço físico, recursos materiais, funcionamento geral dos cursos e também diálogo institucional e comunicação com o EAPE:

Art. 15 São atribuições das Coordenações Regionais de Ensino:

I. **assegurar espaço físico adequado** e informar antecipadamente ao EAPE qualquer mudança de local de funcionamento das Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas);

II. **disponibilizar recursos materiais** a serem utilizados pelas Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas) nas ações de formação continuada;

III. **garantir o funcionamento dos cursos**, das oficinas temáticas e outras ações de formação continuada, mantendo a especificidade do trabalho das Oficinas Pedagógicas (Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas);

IV. por meio de sua UNIEB, e em articulação com o EAPE, **levantar as necessidades e prioridades de formação continuada** no âmbito da CRE.

V. **Planejar e avaliar, anualmente, em articulação com o EAPE**, as ações de formação continuada no âmbito de CRE (**grifos nossos**).

Assim, a referida portaria normatiza, o que poderíamos chamar de *duplo vínculo* profissional e, conseqüentemente, dupla administração direta (chefia imediata) que reiteram a dicotomia entre aspectos administrativos e pedagógicos do trabalho docente e é apontado como um aspecto que interfere na formação com ludicidade, no pleno desenvolvimento das ações formativas e até mesmo na organização dos tempos e espaço do trabalho docente, gerando muitas incompreensões:

Essa partilha de gestão: a Oficina se encontra na regional de ensino e coordena com o grupo na EAPE... Aí fica: "Quem é o dono? Quem manda? Quem faz? Quem é responsável?" Aí é quando a gente se sente perdido... desamparado! Onde é o nosso espaço? A gente já deu curso aqui, carregando as coisas do curso e levando para uma escola porque não tinha mais um espaço de sala de aula para o curso (...). Então, muitas vezes, não fazer tudo isso [referindo-se ao que a CRE pede] bate em alguns obstáculos, principalmente espaço e recurso financeiro. Precisa entendimento das

chefias de compreender o nosso trabalho, de como que funciona isso para que a gente possa fluir sem muitos embates! (Professora Flor do Deserto).

Eu acho essa questão desse vínculo duplo é uma questão complexa. Porque eu não sei te dizer, se seria bom para gente estar vinculada apenas à EAPE ou apenas às CREs. Estar vinculado às CREs, nos garante algumas coisas importantes, como por exemplo, a garantia de um espaço de trabalho. Então as CREs garantem um espaço para as Oficinas funcionarem. (...) Porque nós, às vezes, somos cobrados em atividades, em envolvimento com o trabalho nas regionais de ensino que atropelam demandas que nós temos do nosso vínculo pedagógico com a EAPE que é da própria formação (Professora Lavanda).

Outro desafio é a questão desses formadores e dessas formadoras estarem ligados administrativamente às regionais. Então, isso muitas vezes, os deixa amarrados, digamos assim, ao trabalho de lá e desvirtua-se muito o trabalho que eles fazem nas regionais para outras coisas que não são vinculadas à formação continuada. Colocam eles para fazerem várias outras funções, então é desvio de função mesmo no caso. Se você pega a portaria das Oficinas Pedagógicas, tem as funções deles lá, especificando cada uma (Professor Lírio do Campo).

Conforme a Professora Lavanda ressalta, de fato, esse “vínculo duplo é uma questão complexa”. A redação da Portaria 388/2018 traz explicitamente a definição de atribuições dadas às CREs e ao EAPE que apontam condições de trabalho ideais e reforça as necessidades de planejamento, estudo e coordenação de ações para a efetivação dos cursos. Todavia, podemos destacar que para a efetivação do que dispõe o inciso XIII do Art.13 e os incisos IV e V do Art.15, é necessário que CREs e EAPE estabeleçam um diálogo institucional mais afinado. Essa comunicação institucional fragilizada foi apontada tanto pelas professoras gestoras como pelas professoras formadoras.

Para as gestoras, as relações entre UNIEB e EAPE não são horizontais e reforçam a ideia de que “*não há uma comunicação*” e é preciso “*alinhar melhor essa questão, essa comunicação: UNIEB-EAPE-Oficina*”:

A única coisa que falta sentir, entre chefia da UNIEB e da chefia da EAPE, é a comunicação do trabalho que está sendo feito. Porque eu sei o que as meninas [professoras formadoras] estão fazendo, porque a gente está convivendo. A gente faz coordenação setorializada elas passam para gente, elas falam, pedem ajuda porque a gente tem um grupo e toda a equipe aqui da UNIEB tem essa relação muito de parceria, de estar junto, saber o que que todo mundo tá fazendo. Mas, não há uma comunicação, por exemplo, da EAPE para cá. É assim, não tem nenhuma ligação [telefônica]. (...) Falta falar: “olha, a agenda da oficina é essa, a oficina nesse semestre vai estar assim...” Por exemplo, eu sei que as coordenações são nas quartas-feiras porque elas me passaram a rotina, que elas têm que estar na EAPE, na coordenação, né? (professora Orquídea Azul).

Mas, eu vejo assim que, o fato deles se reportarem à EAPE fica uma tríade que, às vezes, a gente fica meio perdido e eles [formadores] também ficam sem saber a quem se reportar. Então, tinha que alinhar melhor essa questão, essa comunicação: UNIEB-EAPE-Oficina. Talvez a EAPE se reporta a gente e a gente repassar com eles. Ou ter também uma relação conjunta para a gente não ficar perdido, também sem saber. Ou mesmo, para a gente não poder contar com eles em algum momento. Porque é como se a gente só tivesse – se a gente não tiver cuidado – fica como se a gente só tivesse emprestando uma sala. E eu não quero que seja assim, porque eles estão aqui! Eles fazem parte da regional, eu quero que eles se sintam parte desse grupo! É tanto que quando tem ações, eles participam com a gente. Mas, aí vai do perfil do profissional...da forma como a coisa acontece, se a pessoa [professora formadora] não quiser, ela não participa! Ela pode até falar, mas não falaram comigo: “Não! Eu sou formadora, eu me reporto ao EAPE e isso aqui não faz parte do meu trabalho [...]” (Professora Jasmim Manga).

Notoriamente, existe uma dificuldade na comunicação entre EAPE e CREs, e esses desencontros geram “ruídos” que são destacados, por exemplo, pela Professora Rosa que deixa registrado o seu desejo de que

“Queria que tivesse entendimento entre as gerências (...) o nosso atendimento é em rede... a gente atende a Secretaria (...) é ter esse entendimento aí melhor entre as gerências... sobre o trabalho real da Oficina” (Professora Rosa).

E ela não é a única a pensar assim:

Eu acho que tem que ter uma relação grande também da UNIEB com a EAPE porque acaba que a gente fica como porta voz, né? (Professora Flor do Maracujá).

Bom, eu acho que tem a luta das próprias professoras e professores [formadores] das Oficinas com seus respectivos chefes e coordenações. Elas [formadoras] sempre lutam por esse espaço (Professor Flor do Mandacaru).

Nas afirmações acima, percebemos uma situação de vulnerabilidade que as professoras formadoras enfrentam por serem colocadas, por vezes, como um tipo de “porta voz” dos encaminhamentos do EAPE, o que é agravado quando também “lutam por esse espaço” como formadoras que são. Assim, as professoras formadoras ficam suscetíveis a ações administrativas, a depender de seu/sua gestor/chefia imediata. A professora gestora, Jasmim Manga, dá a entender que essa situação pode, de fato, vir a ocorrer:

A comunicação é direta com eles! Eu não fico sabendo e isso fragiliza. É porque aqui a gente tem uma relação muito tranquila, de confiança e de profissionalismo. Mas, não deveria ser dessa forma [comunicação direta com formadoras], a gente não saber nada e aí eu só sei se encontro com eles: “Ah estou indo para a EAPE...” Eu nunca sei de nada. E não é por ego, é por

organização do trabalho. Eu acho que deveria ser diferente! (Professora Jasmim Manga).

Enquanto muitas formadoras e gestoras consideram problemático o diálogo entre chefias, impactando nas relações de trabalho e podendo causar melindres entre formadoras e as gestões. Em um movimento contrário a este, formadora e gestora realizam uma leitura diferenciada sobre a realidade com o duplo vínculo institucional:

Não vejo problema também de ter as duas chefias, também não consigo ver problema. Aqui na nossa UNIEB, a nossa coordenação é na quinta e na segunda à tarde, nem sempre ela pode liberar, mas todas as vezes que eu peço, ela libera (Professora Girassol).

Sinceramente, a gente tem uma parceria muito legal com a EAPE. Eu acho que só o fato de não fazer formações na segundas-feiras – que a UNIEB precisa de toda a equipe, falando uma mesma linguagem e unindo ações e forças para que todos conheçam e reconheçam o trabalho que é realizado – está muito bom! Não teria um ponto negativo porque existe um respeito muito grande por compreender também que a UNIEB é um espaço de formação, é uma extensão que a gente tem da EAPE, da Escola de Formação [...] (Professora Cravo).

Dada a complexidade dessa tríade de relações de trabalho e de formação: CVLOPs, EAPE e CRE/UNIEB, a tentativa de encontrar uma alternativa para solucionar essa questão de comunicação que resvala nas gestões administrativa e pedagógica, que envolvem os CVLOPs, encontramos algumas proposições advindas das próprias formadoras e gestoras:

Eu acho que poderia dividir a EAPE em dois: ter o Centro de Vivências Lúdicas e o restante. (...) A gente está caminhando, ainda tá vendo isso, mas eu acho que foi muito bom ter ido para EAPE, mas, em muitos momentos também a EAPE acaba pesando nas nossas costas, porque é o tempo inteiro você tendo que falar e a EAPE fica com exigências “ai, eu quero que atenda tal público [...] (Professora Caliandra).

Então, eu acho que, primeiro a Oficina Pedagógica tinha que sair da UNIEB! Mas, está na UNIEB. Eu acho que a UNIEB deveria ter, dentro dela, algum núcleo de formação porque, se as UNIEBs, elas procuram dar formação nas escolas, não necessariamente precisam ficar passando essa formação só para os coordenadores intermediários. Então, tendo um núcleo lá dentro de formação continuada, você ia colocar alguns professores, alguns formadores lá, que podiam ter algum vínculo com a EAPE sim, ou pelo menos, estarem vindo fazer a formação deles e depois replicando. (...) Então, eu acho que, primeiro, eles deveriam ter alguma vinculação mais direta com a EAPE em termos de chefia administrativa. Não sei como é que isso seria possível... Ou, pelo menos, mais dias para eles estarem aqui junto. (...) E você tendo um espaço físico e colocando isso no organograma da Secretaria de Educação, a Oficina Pedagógica passaria a fazer parte da EAPE, do polo da EAPE, você iria fortalecer essa formação das Oficinas e ainda ia levar essa prática de ter formações nas regionais para toda a rede (Professor Lírio do Campo).

Eu entendo que a Oficina Pedagógica é o braço da EAPE mais eficiente! Porque é o que está mais perto das escolas, mais perto dos professores e isso de estar pertinho, na regional, se torna mais fácil e torna mais atrativo. É muito complicado a pessoa querer ir para EAPE. (Professora Jasmim Manga).

As proposições caminham no sentido de reafirmar que o trabalho docente realizado nos CVLOPs é de formação continuada de professores e professoras e, como tal, indiscutivelmente precisa estar vinculado ao EAPE que é a instância oficialmente responsável pela formação continuada da SEEDF. Há o reconhecimento de que os CVLOPs são “o braço da EAPE mais eficiente”. O Professor Lírio do Campo sinaliza a importância de situar oficialmente os CVLOPs no próprio organograma do EAPE, resgatando um movimento que outrora ocorria quando eram regidos pela Portaria nº 116 de 21/07/2012 (Brasília, 2012). Assim, ao nosso ver, de fato os CVLOPs não são da CRE/UNIEB e seu vínculo deve estar pedagogicamente e administrativamente voltado para o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE que é o setor responsável pela formação continuada dos servidores da SEEDF. Respeitando-se, obviamente, as especificidades do trabalho dos CVLOPs: garantia de espaços físicos em cada uma das CREs; idealização, planejamento e execução das formações; produção de materiais e recursos lúdicos de apoio aos professores e professoras; garantia de recursos financeiros destinados às especificidades de formação; divulgação e fortalecimento da ludicidade como princípio na formação docente; e gestão administrativa e pedagógica centralizada no EAPE. Nesta esteira, observamos um movimento de luta por parte dos CVLOPs no sentido do reconhecer suas singularidades, sua história e sua tradição com a ludicidade na formação docente.

Um outro aspecto a ser discutido é o de as professoras formadoras considerarem que existe falta de reconhecimento, uma certa desvalorização e um desconhecimento de alguns gestores públicos da SEEDF, devido às condições objetivas que envolvem o aspecto da rotatividade dos gestores. Isto é, gestores desconhecem os CVLOPs porque estão em cargos em comissão que envolvem indicação político partidária e interesses alheios aos da formação em si e, portanto, a composição dos cargos como gestores tem caráter provisório e temporário. Disso, decorre a dificuldade em compreender a complexidade dos CVLOPs, suas características e demandas:

Troca muito chefe de regional, troca muito chefe de UNIEB, até ele entender o que é Oficina Pedagógica... que um dia a gente está aqui, no outro dia está na EAPE, que as formações são recebidas, trocadas lá. Então, muitas vezes a gente vê que o outro não nos entende [...] (Professora Flor do Deserto).

Desconhecimento! Porque a própria EAPE, na verdade, como a gestão muda sempre, então as pessoas que estão aqui, quando elas estão começando a conhecer o trabalho que as Oficinas Pedagógicas fazem, elas acabam saindo... os gestores, digamos assim (Professor Lírio do Campo).

E esta situação acarreta

“a falta de compreensão de algumas das nossas gestões [...]” (Professora Caliandra).

Não obstante, se entre os gestores diretos – UNIEBs e EAPE – o fenômeno da desvalorização, falta de reconhecimento e prestígio em relação ao trabalho dos CVLOPs ocorre, em outros setores do Governo do Distrito Federal a realidade não é diferente. E as formadoras tem consciência disso e consideram necessário trazer mais visibilidade ao trabalho docente que é “*muito bom*”:

Nosso trabalho é muito bom, mas, eu vejo que falta esse reconhecimento, desses órgãos públicos! De dar mais oportunidade de visibilidade para gente (Professora Flor do Cacau).

Tem que ser mais visível, né? É o que a gente está procurando. Uma coisa assim que precisa propagar [...] (Professora Astromélia).

Pensando em promover maior destaque e valorização do trabalho docente nos CVLOPs, a Professora Gérbera apresenta uma importante proposição em sua fala:

A gente peca por não registrar de verdade. Como o registro, ele é fundamental! Talvez, se a gente registrasse, hoje talvez a gente seria mais valorizado, porque falaria ali no registro: “Oh... isso aqui é fruto disso [...]”.

A professora refere-se a publicações científicas sobre o trabalho de formação continuada com ludicidade que os CVLOPs realizam. Quanto a isso, a Professora Flor do Deserto também destaca, “*é importante para gente os que gostam e saem para estudar e publicar*”, referindo-se às formadoras que estão em afastamento para doutoramento e tem a ludicidade na formação docente como objeto de estudo. Apesar das adversidades impostas pelas condições objetivas e mesmo sem o reconhecimento esperado, o grupo de formadoras se mantém unido, se fortalece na empreitada por valorização do trabalho e não desiste da atuação na formação que acreditam e defendem:

“A gente insiste em estar aqui! Não por outra coisa, mas por acreditar mesmo no trabalho. A gente acredita muito nessa forma de educar, de criar possibilidades, da vivência de uma aula mais lúdica, de uma aula mais humanizada e, por a gente acreditar e ao longo desses anos, a gente ver que dá certo [...]” (Professora Margarida).

Contudo, mesmo diante de tantos entraves e ruídos de comunicação, há professoras que percebem essa questão do reconhecimento das ações de formação dos CVLOPs de forma totalmente oposta ao apresentado até agora. É o caso das professoras Orquídea Azul e Tulipa. A Professora Orquídea Azul, na condição de gestora, acrescenta que apenas gostaria de “trazer a Oficina mais para perto da UNIEB” e a Professora Tulipa, em sua UNIEB/CRE, destaca que o trabalho do CVLOP ali “*é um trabalho reconhecido e valorizado*”:

Embora, eu seja chefia imediata da Oficina Pedagógica, eles têm uma função aqui como todo mundo. A gente tem uma equipe, cada equipe aqui tem um ponto focal de trabalho. E, assim, eu acho que o maior desafio, talvez que a gente poderia encontrar, é só a questão de trazer Oficina mais para perto da UNIEB. Como elas fazem muitos cursos e tem a coordenação pedagógica lá na EAPE, às vezes, elas não conseguem participar aqui no coletivo – não porque elas não querem – um coletivo ou de um evento. Por exemplo, a gente teve a Feira de Ciências, elas ajudaram de forma individual a gente, não deixaram de ajudar, mas também queriam estar junto... mas às vezes por conta da formação, não dá para estar sempre perto. Mas é só um detalhe, porque desafio mesmo de enfrentamento a gente não tem, a gente quer mais parceria (Professora Orquídea Azul).

O que eu considero relevante é o respeito. O respeito ao trabalho que a gente desenvolve. É uma coisa que a gente nunca teve problema aqui na UNIEB. É um trabalho reconhecido e valorizado (Professora Tulipa).

Podemos afirmar que, no que tange ao reconhecimento do trabalho docente na formação com ludicidade nos CVLOPs, este assunto é marcado por contradições que é característica típica do trabalho imerso no meio de produção capitalista, em que o trabalhador não tem o reconhecimento devido, seu trabalho é explorado e a ele são oferecidas condições de trabalho precarizadas e hierarquizadas. Percebemos, também, que as formadoras empreendem um esforço na tentativa de romper com a visão limitadora e equivocada que ainda é atribuída à ludicidade no contexto da formação de professores e professoras, intentam de alguma forma ressaltar que nessa formação “o trabalho do professor não se materializa em um objeto físico [ou em manifestações pontuais da ludicidade], mas, sim, na humanização” (Borges; Richter, 2021, p. 5).

Nesse sentido, ao longo da investigação, compreendemos, a partir dos dados coletados, que a ludicidade na formação docente é vida, é trabalho em movimento, é realização, é resistência. A identificação das professoras formadoras com o trabalho que realizam e o encontro com o fazer, a plenitude e o bem estar na formação reflete o sentimento de realização no e pelo trabalho, apesar das determinações externas sobre ele. Em entrevistas, as falas das professoras formadoras sintetizam nas palavras “alegria”, “prazer”, “muito feliz”, “sentido pleno do ser humano” e “bem-estar” sobre o que significa realizar a formação continuada com ludicidade:

Então é isso! Essa alegria! A gente trabalha com alegria, trabalha com vontade, eu faço as coisas com prazer! O prazer que me mantém aqui! Então, é esse prazer de trabalhar aqui que me mantém! (Professora Astromélia).

Hoje eu venho trabalhar com muita alegria no meu coração. Eu tenho vinte e sete anos de Secretaria e tem um ano que eu estou nesse espaço. Vivi o período de pandemia que todo mundo viveu, que foi complicado para quase todo mundo, com certeza! Então, eu ganhei esse presente! Foi um presente o convite de vir para cá e eu venho muito feliz e quero desempenhar o meu papel aqui todos os dias com muito empenho [...] (Professora Girassol).

Eu gosto mesmo de estar na Oficina. É um é um ambiente agradável, um ambiente que você brinca e se fantasia, você partilha, você come junto, você conhece outros professores e faz tudo isso de uma forma agradável. Estuda textos, faz atividades, reflete sobre várias coisas, vê vídeos, partilha... e eu acho que é uma construção bem interessante nesse sentido pleno do ser humano porque a gente partilha tudo! É bem-estar de estar. E você tem essa parte da do bem-estar que está junto com a estesia, ou seja, a estética que faz parte do ser humano. E por isso, as pessoas gostam tanto de arte, né? Tanto de ouvir música, de ver a novela, etc (Professor Flor do Mandacaru).

Então essas oito horas que eu passo no trabalho são prazerosas! Isso é muito gratificante!!!! É muito bom! (Professora Flor do Maracujá).

Dessa forma, a relação realização e objetivação se constrói a partir do sentido atribuído ao trabalho docente que irradia na coletividade a expressão de alegria no ensinar e no aprender, pois

a ludicidade também é a dimensão da alegria! Com ela produzimos momentos de entrega, e plenitude, de expansão das potencialidades. Por meio dela, reconhecemos a beleza da vida, tornamo-nos aprendentes ativos, porque, ao investigar o mundo, ao olhar para ele com olhos de inventor, ganhamos a liberdade de produzir diferentes sentidos para uma mesma realidade (Barbosa, 2009, p. 226).

Além da alegria pulsante verbalizadas pelas formadoras no e pelo trabalho na formação docente com ludicidade, deparamo-nos com a sensação de bem-estar neste trabalho singular. Como um tipo de trabalho afetivo e relacional (Hypolito; Grishcke,

2013), o trabalho docente “produz ou manipula afetos como a sensação de bem-estar, tranquilidade, satisfação, excitação ou paixão. A maior parte dos serviços que envolvem trabalho relacional combina a comunicação com um elemento afetivo” (Hypolito; Grishcke, 2013, p. 513) que, no caso dos CVLOPs, intensifica-se com ludicidade que eleva os humanos à plenitude de serem quem são: natureza, consciência e liberdade.

Quando nos reportamos aos questionários respondidos pelo grupo de professoras formadoras, por exemplo, confirmamos também essa realização objetivada na formação continuada com ludicidade. Ao completarem a questão “Para mim, ser professor(a) formador(a) no Centro de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas é...”, as professoras formadoras responderam:

Uma realização pessoal e uma oportunidade de contribuir na construção de uma mentalidade lúdica (PF 5).

Um prazer de compartilhar experiências ricas, tranquilas e que ajudam na saúde psíquica das professoras. Um local de vivência educativa e estética (PF 7).

Ser feliz naquilo que movimenta. Trabalho com prazer, possibilidade de transformar vidas e levar bem estar pro trabalho de meus colegas de secretaria (PF 9).

É auto realização no pleno desenvolvimento humano [...]” (PF 27).

Na contramão de uma sociedade capitalista, no contexto dos CVLOPs, o trabalho ganha sentido de vida e identificação, é o trabalho como “humana docência” (Arroyo, 2008) construída por humanos mais felizes, mesmo em movimento de resistência:

Identificação mesmo com o trabalho, sabe? Ele representa a minha vida [...] (Professora Flor do Maracujá).

Aí ela [chefe da UNIEB] me convidou para retornar para regional, aí eu falei: “Não na função que eu estava...” E ela perguntou: “E o que que tem aqui que te faz brilhar os olhos?” Aí eu, de cara, falei “Oficina Pedagógica! (Professora Flor do Deserto).

Faz parte da minha vida. Eu sempre fui assim muito curiosa. Eu gostava de levar novidades e aí a gente entra com aquele gás: “Ah, eu quero só fazer tudo, quero resolver o mundo!” E aí me falaram: tem um lugar que parece com você... a Oficina Pedagógica! (Professora Rosa).

Percebemos que as professoras formadoras se identificam e se reconhecem no trabalho que realizam, são humanos produtores de sua realidade e, a partir da ludicidade, apropriam-se do real para transformá-lo, estabelecendo “a mais elevada alegria estética [que] é sem dúvida a união da emoção com o saber” (Snyders, 1995, p. 145).

Assim, a ludicidade traz leveza no trabalho docente e na formação continuada. Na relação dialética entre subjetividades e objetividade, a ludicidade na formação docente aviva e “se configura com e a partir do outro, sendo constituído essencialmente entre sujeitos humanos” (Fernandes; Varani, 2017, p. 53). Nessa direção, as Professoras Jasmim Manga e Cravo ressaltam seus sentimentos quando observam, ao longe, os encontros formativos nos CVLOPs:

Sempre me chama atenção, quando eu entro lá, assim devagar para não atrapalhar, eu vejo assim como as pessoas estão entregues! Aquilo ali, de alguma forma, me emociona sabe? De ver as pessoas ali, é como se fosse um momento, um refúgio... Eu vejo em alguns momentos, quando ela [a formadora] está ali contando a história ou, às vezes, até quando estão produzindo, eu os vejo [professores em formação] se tornando crianças. Quando eles estão fazendo uma coisa que é uma novidade. Então, isso de alguma forma me marca, né? Porque quando eu vejo a alegria... (...). As pessoas nunca estão com cara de “Ai que chato!” Nunca entrei lá para ver esse rostinho assim nas pessoas. Sempre o pessoal está empolgado, ou fazendo alguma coisa, ou escutando, vendo o que ela está mostrando. Então eu acho legal (Professora Jasmim Manga).

Um oásis! Sabe aquele lugar que a gente imagina estar, que a gente sonha estar e que a gente quer estar? Como eu disse, eu fui apresentada a esse lugar e poder conhecer as pessoas que nela [Oficina] atuam, e a transformação que ela promove, é algo inédito! É como um oásis mesmo, na beira do deserto! É como se a gente imaginasse todo o Distrito Federal e a Oficina Pedagógica brilhando ali dentro e trazendo pessoas para conhecer esse ambiente, essas oportunidades de beber dessa água tão pura, tão inédita e de ter esse brilho mesmo, de ter saciado essa sede que nunca acaba! A sede do professor nunca acaba [...] (Professora Cravo).

Mais uma vez destacamos o sentimento de plenitude (Luckesi, 2022) promovido pela ludicidade na formação quando a Professora Jasmim Manga fala da forma “como as pessoas estão entregues” durante a formação continuada com ludicidade. E esta capacidade de encantar, ressignificar o conhecimento e de resgatar o aspecto humanizador do trabalho, conduz a Professora Cravo a considerar os CVLOPs como um “oásis”, possivelmente porque é na ludicidade atrelada à formação e ao trabalho, ludicidade humanizadora, que alcançamos a

alegria de progredir, de sentir que está progredindo, de se superar, de compreender melhor, de alcançar realizações cada vez mais difíceis, cada

vez mais pessoais. Alegria do esforço e sobretudo, evidentemente, do esforço bem-sucedido: conseguir os resultados almejados, chegar aos objetivos que se fixou; assegurar-se também de que os desejos, as aspirações são consagradas pelos fatos e não se dissipam em miragens (Snyders, 1995, p. 25).

Esta mesma realização e alegria é sentida pelas professoras formadoras no cotidiano de seu trabalho:

Para mim é um espaço lúdico que você se diverte, você relaxa, você estuda, você lê, você brinca, você conta história... é tudo! É uma coisa bem leve, né? Não é essa coisa pesada que tem em outros cursos. (Professora Astromélia).

Eu resgato uma memória minha que já estava lá atrás que eu nem lembrava mais né? Coisas eh que a gente viveu ... que eu vivi na infância ... que eu vivi enquanto estudante... e assim, a oficina me promove coisas que eu acho que em outro lugar a Secretaria nunca vivenciaria porque, a cada momento, eu vou eu relembro coisas minhas e eu posso melhorar aquilo... melhorar enquanto pessoa ... melhorar enquanto formadora... professora, né? (Professora Gérbera).

Ninguém vai tirar a minha alegria! E aí você já vai com essa disposição de deixar as coisas mais leves. Então, é um entendimento de que é uma escolha que você faz! Você tem essa capacidade em si e isso pode transformar sua relação consigo e com o outro (...). Então, a ludicidade, ela garante que muitas coisas se transformem, né? No trabalho e com a pessoa [...]. (Professora Lavanda).

A fala da Professora Gérbera, devido à completude proporcionada pela ludicidade na formação que realiza, conduz-nos à ideia de que os CVLOPs podem ser concebidos como um espaço de realização único, que “é um pensar em nossa própria formação, no nosso próprio percurso, [que] nos enfrenta com um dever-ser” (Arroyo, 2008, p.41). Mesmo com condições de trabalho pouco satisfatórias e com um processo de desvalorização eminente, como já mencionamos anteriormente, a formação com a ludicidade está integrada à “totalidade humana, onde a intuição, os sentimentos, emoções e afetos desempenham papéis importantes nos processos auto organizacionais” (Moraes, 2003, p. 161). E essa dimensão humanizadora da ludicidade está presente também nas mediações que envolvem as coordenações no EAPE, como afirma a Professora Girassol:

“Eu acho maravilhoso ir pra formação na EAPE. Eu vou porque eu quero aprender, conhecer a ludicidade no relato das outras Oficinas e compartilhar os meus também” (Professora Girassol).

Se na relação entre formadores a ludicidade traz leveza, com as professoras em formação se potencializa. A forma diferenciada de conceberem e realizarem a

formação continuada a partir do acolhimento, do respeito à história de cada professora que busca os CVLOPs, resgata o que Brougère (1998) considera como uma cultura lúdica. Cultura lúdica esquecida e silenciada que a professora formadora nomeia como “*um eixo perdido*”:

“A gente acolhe ele [professor em formação], ele encontra o um eixo dentro dele que estava perdido: suas memórias, suas brincadeiras... e aí a gente leva essa memória, essa brincadeira para trabalhar com a criança” (Professora Flor do Deserto).

Nisto confirmamos que a percepção das professoras em formação coaduna com a das professoras formadoras e gestoras. Há uma visão majoritária de que a formação continuada com ludicidade é potencialmente realização, identificação e transformação do trabalho. É “a recuperação da sensibilidade perdida” (Espírito Santo, 2008, p. 66) devido aos efeitos nefastos do capital.

De igual modo, quando solicitado às professoras em formação que completassem a frase “Para mim, ser professor(a) cursista (em formação) nas Oficinas Pedagógicas (CVLOPs) é...”, elas destacaram, em suas respostas, o caráter transformador, vital, alegre e criativo do trabalho docente nos CVLOPs:

Resgatar o gosto e o zelo pela formação continuada afim de lapidar pérolas preciosas escondidas (PEF 5).

Vida!!! (PEF 24).

Abrir a mente e colocar na prática novas intervenções de ensino (PEF 28).

Prazer aliado a prática (PEF 51).

Prazeroso, leve, criativo. Eu realmente gosto muito dos cursos e aprendi muito com eles, apesar de ter feito bem poucos (PEF 54).

Muito cansativo, mas prazeroso (PEF 55).

Felicidade!!! (PEF 58).

Ter aulas mais alegres, criativas, diferenciadas (PEF 61).

No percurso de nossa pesquisa, percebemos que o trabalho docente com ludicidade nos CVLOPs, de fato, promove “o trabalho como matriz geradora da existência humana” (Freres; Rabelo; Segundo, 2008) e como tal apresenta contradições que são inerentes à vida humana desumanizada pelo capital. Entretanto

a ludicidade humanizadora latente na formação, pouco a pouco, move as professoras em formação para uma forma diferente e divergente de resistir aos impactos da submissão imposta pelo capital, pois estão “dando vida” ao espaço escolar:

Foi contaminado pelo poder da Oficina Pedagógica, da forma também que ele foi acolhido porque ninguém o olhou com outros olhos, por não acreditar no que ela viria fazer. Mas ele foi introduzido a esse mundo mágico e esse mundo nunca mais saiu dele! Olha! E isso, eu nunca esqueci... nunca esqueci! E os dois aposentados passaram o mesmo amor para filha que está na mesma escola e que veio fazer os cursos da Oficina também! Literalmente, pai passando para filho mesmo! E os dois conseguiram fazer com que outros colegas viessem fazer cursos na Oficina também. A filha deles deu vida à biblioteca da mesma escola de seus pais (Professora Cravo).

Parafraseando Arroyo (2008), podemos afirmar que a *contaminação* pelos CVLOPs, mencionada pela Professora Cravo, é uma analogia que se faz ao resgate da história da própria humanidade em que o *Homo Ludens* é pleno como *Homo Faber* e *Homo Sapiens*, isto porque “somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos” (p.14). E o lugar chamado Centro de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas se fortalece como espaço que assume a práxis humana, como “resultante de uma práxis histórico-social dos homens” (Machado, 1989, p.30), ou seja, é o espaço de formação humana em que a práxis lúdica se consolida.

4.4.4 Ludicidade Humanizadora: transformação revolucionária dos sujeitos

Esta subcategoria discute a formação continuada com ludicidade e a possibilidade de humanização que ela apresenta, ao se constituir como princípio e prover a transformação revolucionária dos sujeitos envolvidos. A ludicidade humanizadora que permeia a formação docentes nos CVLOPs reúne conhecimentos científicos sobre a ludicidade, uma cultura lúdica construída ao longo de quase quatro décadas e a vivência formativa com ludicidade com vistas à formação que transforma, revoluciona e emancipa o homem – professoras e professores tanto em formação como os formadores.

Tal aspecto é reiteradas vezes apontados pelas formadoras, que afirmam de forma enfática que esta formação com ludicidade “te transforma como pessoa mesmo”, o que remete ao que Lukács (2012) como dupla transformação proporcionada pelo trabalho que, de fato, transforma a natureza e o próprio homem. Assim, a ludicidade humanizadora no trabalho docente dos CVLOPs impacta de tal

forma que “*não tem um lugar que eu vá, que eu não leve um pouco do que eu vivo aqui*”:

Quem passa pelas Oficinas, ele é impactado. O curso, ele não serve só para o seu momento pedagógico, você e seu aluno, não é só um material. O que você sente dos formadores, da forma deles trabalharem, te transforma como pessoa mesmo e isso vai marcando que o professor não fica num curso só (...). Foi marcado por essa ludicidade [...] (Professora Flor do Deserto).

Não tem um lugar que eu vá, que eu não leve um pouco do que eu vivo aqui dentro! Não tem! Não tenho como tirar isso de dentro de mim porque está dentro de mim agora! Então assim, quando a gente trabalha com o professor aqui ... caramba! Ele leva isso pra vida dele, né? Isso é importante demais! (Professora Gérbera).

Esta perspectiva transformadora indicada pelas professoras formadoras também é mencionada pelas professoras em formação, ao responderem a questão 10 do questionário *online*: Complete a frase: "Para mim, ser professor(a) cursista (em formação) nas Oficinas Pedagógicas (CVLOPs) é..."

Ser buscador de novas metodologias de ensino (PEF 2).

Estar aberto a um "transbordo" é saber que sempre posso melhorar como docente e ter a consciência que também posso contribuir (PEF 10).

Dinamismo. Alegria. Aprender o que a faculdade não ensinou (PEF 16).

Propor, dentro da sala de aula, uma proposta dialógica e progressista, tentando diminuir ou até mesmo eliminar a postura vertical de um professor tradicional na educação (...). Desenvolver-me como professor progressista e numa perspectiva libertadora (PEF 32).

A formação lúdica é estar aberto a novas possibilidades de ensinar e aprender, é algo essencial para proporcionar aos estudantes uma aprendizagem mais significativa (PEF 36).

Uma oportunidade e experiência única e imprescindível pela qual todos os docentes deveriam passar, (...) Representa uma forma mais "leve" de se construir o aprendizado, sem a rigidez que as instituições e metodologias tradicionais nos impõe. Uma oportunidade de vivenciar o que os discentes vivenciam no dia a dia das aulas, ou que deveriam vivenciar (PEF 38).

Compreendemos que a ludicidade humanizadora alcança uma dimensão voltada para o desejo de mudança que transforma aspectos práticos: “metodologias de ensino”, especialmente a rigidez de “metodologias tradicionais” que ainda está presente no cotidiano de muitas escolas. Além disso, traz a ideia de ampliação de horizontes com elementos, que de alguma forma, suprem déficits de formações

anteriores, como “*o que a faculdade não ensinou*”. O aspecto transformador se dá também nas possibilidades vislumbradas a partir da ludicidade humanizadora, em que se torna possível romper com as relações hierarquizadas típicas da lógica capitalista que estão na escola como, por exemplo, “*eliminar postura vertical de um professor tradicional*” em prol de uma formação nomeada por eles como “*formação lúdica*”, em que é possível se desenvolver “como professor progressista e numa perspectiva libertadora”, numa pedagogia da autonomia (Freire, 1996) por excelência.

Além de aspectos que partem da mobilização transformadora do indivíduo, a ludicidade humanizadora como princípio para a formação docente, também se volta para o alcance do grupo numa perspectiva de transformação do macro sistema em busca de “educação de qualidade”:

É adquirir conhecimentos que ajudarão na minha prática como educadora e consequentemente, levar aos meus alunos uma educação de qualidade, que os façam aprender e se desenvolver (PEF 19).

Percebemos, portanto, que ao realizar a formação continuada de professores com ludicidade, os CVLOPs aproximam-se de uma pedagogia que Saviani (2008) nomeia como Pedagogia Histórico Crítica, em um movimento transformador que é inter e intra pessoal, pois “a transformação do sujeito, da sociedade, [se dá] de forma mediada pela educação. E é nessa função que reside a unidade dos contrários entre ensinar e aprender. Unidade indissolúvel” (Saviani, 2008, p. 369) que é buscada pelas professoras em formação e ofertada pelos CVLOPs. Trata-se de perseguir a partir da formação docente “a possibilidade de uma práxis transformadora a partir da escola” (Marsiglia, 2011, p. 86).

Assim, compreendemos que ludicidade humanizadora é princípio formativo, pois é a ludicidade como fonte criadora da existência humana e vivência que também é “fonte de afetos, portanto, medeia a produção de sentidos que constituem modos particulares de ser pensar e agir dos homens” (Marques, 2013, p. 6778). Nesta perspectiva, as professoras formadoras dão ênfase, para além do nome CVLOP, à vivência da ludicidade na formação como elemento transformador, revolucionário e humanizador dos sujeitos:

Eu acho que é a ludicidade e a vivência. Não é só a teoria, mas, também essa vivência prática, vivenciar isso na sua experiência como aluno porque a gente só vai conseguir ser um professor [lúdico] se primeiro, você tiver essa vivência como aluno para você querer ser esse professor que vai fazer o seu aluno sentir esse prazer, ele sentir essa leveza, sabe? (...) isso é uma coisa

que que a gente faz na Oficina e que dá muito certo [referindo-se à vivência com a ludicidade], muito legal e que eu acho que deveria ser estendido para toda a Secretaria de Educação, todos os âmbitos onde houver educação deveria ter isso [referindo-se a essa vivência com a ludicidade]. (Professora Caliandra).

Então, a gente está sempre procurando essas linhas construtivistas de interação, já que nós trabalhamos com vivências, com o outro – é construindo com o outro que eu vou aprendendo. É nessa troca entre pares e um com o outro que a gente se pauta (Professora Flor do Deserto).

A Oficina é um espaço de convivência. Um espaço importante de convivência porque a gente lancha junto, a gente brinca e a gente estuda e tenta fazer diferente. Um fazer educativo de uma forma salutar e de uma forma de partilhas. Às vezes, até de vida! Muitas vezes é de vida, de emoções, de construções históricas. Eu acho... acho que resumindo também é a ludicidade junto com uma humanização. Uma humanização no sentido de você ver o outro, olhar o outro e acolhê-lo com seus defeitos, tudo que ele é e, juntos, sustentando e tentando construir uma melhor educação para todos, não só dos alunos, mas para todos! Professores e funcionários (Professor Flor do Mandacaru).

E como é que um professor que não viveu isso na vida dele [a ludicidade] vai trazer isso para sala de aula? Ninguém dá, o que não tem! Você não dá aquilo que você não tem! (...) Se você não é uma pessoa que tem habilidade motora trabalhada, você automaticamente evita trabalhar isso em sala de aula. Se você não é uma pessoa que vivenciou o lúdico na sua vida dentro de casa, na escola, você também não vai ser um professor que é lúdico (Professora Gérbera).

É um esforço que eu tenho, uma consciência que eu tenho! E quando o professor experimenta, ele vivencia, ele fica no lugar de estudante... ele percebe que ele tem dificuldade, que ele às vezes precisa do outro para ajudar ele a fazer ... sabe? Então, isso tudo sensibiliza o professor das necessidades que o seu estudante tem, seus alunos tem! (Professora Lavanda).

A maior contribuição [dos CVLOPs], eu acho que seria essa questão da ludicidade. Nelas [referindo-se às Oficinas Pedagógicas], a gente pode manter ainda essa conversa, esse diálogo para o professor viver a ludicidade. (Professora Orquídea Azul).

Esse mesmo sentimento em relação à vivência com ludicidade na formação também é percebido como algo transformador no trabalho docente na perspectiva das professoras em formação:

Representa levar para sala de aula, meios que possibilitem meus alunos aprenderem de forma prazerosa e significativa (PEF19).

É estar em constante movimento na busca do saber-fazer diário nas relações sociais, em sala de aula (PEF 29).

Propor, dentro da sala de aula, uma proposta dialógica e progressista, tentando diminuir ou até mesmo eliminar a postura vertical de um professor tradicional na educação (PEF 32).

Uma oportunidade de refletir e melhorar a minha atuação como professora em sala de aula proporcionando uma aprendizagem mais significativa para os meus alunos (PEF 50).

A ludicidade na minha formação representa potencialidade, visto que é a partir dela que as crianças conseguem fantasiar, criar, se diverte socializar, cooperar, brincar, imaginar, se reinventar, desenvolver e transformar a sala de aula em um ambiente mais leve (PEF 54).

Nessas respostas, evidenciamos que existe um certo reconhecimento de que a formação continuada com ludicidade possibilita “aos meus alunos aprenderem de forma prazerosa”, estabelece “um constante movimento” – que nomeio aqui como transformador da realidade porque é “uma proposta dialógica e progressista” – e conduz o sujeito a não apenas refletir sobre o seu trabalho, mas a ressignificar sua “atuação como professora em sala de aula” e é “potencialidade”. Ao destacar que a ludicidade na formação pode “transformar a sala de aula em um ambiente mais leve”, PEF 54 sinaliza que a vivência com ludicidade na formação tem alcançado salas de aula, é a “reinvenção do ambiente pedagógico” (Pereira, 2015, p.187), a partir da ludicidade que humaniza o ser. Dessa maneira, a transformação revolucionária é ativada quando a formação “desperta o olhar para o simples” graças a uma lente de ludicidade que revoluciona “mentalidades”:

Porque a gente tem muita carência de material pedagógico e de ideias inovadoras, inovadoras no sentido de que você não pensou naquilo. Mas que, muitas vezes, são coisas simples. É esse despertar do olhar para o simples que, às vezes, quando você está no olho do furacão você não consegue enxergar. E a Oficina Pedagógica tem esse olhar (Professora Jasmim Manga).

Percebemos, portanto, que a ludicidade humanizadora desvelada nos CVLOPs é resultado de um movimento de resistência e de pioneirismo das Oficinas Pedagógicas à “lógica racionalizadora sobre o trabalho docente” de quem forma e de quem está vivenciando a formação (Hypolito, 2020, p.125), como apresenta a Professora Flor do Deserto:

Mesmo os formadores mais antigos não estando mais, o que eles começaram: o encantamento, a forma de trabalhar e de vivenciar, permanece. Mesmo quando troca por pessoas novas, elas mantêm essa mesma identidade do grupo.

Assim, essa práxis lúdica, ao longo de anos contribui para a transformação revolucionária dos docentes e é resistência às investidas do capital através de políticas públicas verticalizadas, controle do trabalho docente, burocratização e hierarquização das relações sociais.

A ludicidade humanizadora, ao mobilizar ideias, posturas e conhecimentos constrói caminhos de luta “para [se] construir sociedades fundadas nos valores e princípios da igualdade, da solidariedade e da generosidade humana” (Frigotto, 2010, p. 24). Quanto a isto, as falas da Professora Tulipa e de PEF 43 demonstram que a formação docente nos CVLOPs preocupa-se com o ser “humano integral” que forma e que está em formação continuada:

Além da gente cuidar sempre da nossa formação voltada para essa lacuna que é enorme deixado pela nossa formação acadêmica – que é esse ser humano integral – que a gente fala muito no Currículo: desenvolvimento do ser humano integral! Mas a gente fala muito mais no termo integral, mas no desenvolvimento do ser humano, do autoconhecimento, a autorrealização, a plenitude... isso aí tá muito distante ainda de acompanhar (Professora Tulipa).

Há a oportunidade de desenvolver um trabalho com envolvimento humano de forma prática, integral, que proporciona uma didática mais dinâmica dentro de sala de aula, alcançando assim resultados que visam uma educação formativa e significativa embasada no dinamismo (PEF 43).

Essa perspectiva percebida na formação continuada dos CVLOPs destaca a relevância das mediações estabelecidas em cada vivência formativa e demonstra o quanto é fundamental compreender que a ludicidade pode “influenciar de maneira positiva cinco fenômenos de aprendizagem: cognição, socialização, afeição, motivação e criatividade” (Lopes, 2007, p. 111) das professoras que também são aprendizes. Como princípio formativo, a ludicidade nos CVLOPs integra formas de ensinar e formas de aprender, promove a realização pessoal e grupal na descoberta do conhecimento e, ainda constrói laços afetivos entre humanos:

Temos a preocupação com a pessoa. Porque a Oficina, ela traz isso muito latente. Todas as vezes que as equipes vão ofertar uma formação, elas se preocupam em: quem elas estão atendendo? De que forma essa pessoa gostaria de ser recebida? De que maneira a alegria chegaria ao coração dessa pessoa e o acolhimento tão necessário? Então, esse é o primeiro ponto (Professora Cravo).

Existe essa coletividade e amizade. Eu acho que a afetividade entre nós também, a gente aprende a gostar um do outro mesmo que não que seja assim de você estar grudado com outra pessoa, mas você respeita, você vê a existência do outro e vê que aquilo é precioso para o grupo (Professora Flor do Cacu).

A questão mesmo da das relações humanas. As relações que se estabelecem entre as pessoas que atuam nas Oficinas Pedagógicas... são vínculos! Entre os formadores são vínculos de afetos que se constroem! Então, não é só um vínculo profissional. Mas, também é esse do respeito ao outro, ao que ele pensa, à diferença que ele tem (Professora Lavanda).

À vista disso, a interação com o outro é um aspecto de destaque na formação com ludicidade construída nos CVLOPs, que fortalece “vínculos de afetos que se constroem” entre os humanos os quais vivenciam cada encontro formativo. Mesmo diante de uma sociedade tão individualista, egoísta e capitalista que vislumbra o homem como apenas força de trabalho ou mecanismo para obtenção de lucro e mais valia, a formação e o trabalho humano nos CVLOPs preocupam-se com detalhes que tornam o ambiente empático e favorável ao processo educativo: *“De que forma essa pessoa gostaria de ser recebida? De que maneira a alegria chegaria ao coração dessa pessoa?”*

Na relação entre as formadoras, a perspectiva também está inclinada a laços de afeto e respeito, em que sobressaem a essência do ser humano e o poder sentir-se pleno, tornando a vivência no trabalho e na formação docente com ludicidade em “momento[s] fundante[s] da realização do ser social, condição para sua existência, o ponto de partida para a humanização do ser social” (Antunes, 1997, p. 23). Nos CVLOPs, a diversidade humana é acolhida e valorizada, pois a ludicidade estreita laços de amizade e de colaboração mútua, além oportunizar a expressão humana com liberdade, como destacam as Professora Flor de Cacao e Girassol:

Então, eu acho que dá certo por isso: pelo lugar. Porque todo lugar lúdico faz essa abertura: as pessoas podem se mostrar, as pessoas podem falar, as pessoas podem ser o que elas são. Elas podem! (Professora Flor de Cacao).

Talvez ele não seja ouvido, mas aqui, quando ele me fala que ele é um professor de contrato, ele tá aqui, que ele quer muito fazer esse curso, eu tento acolher, tento levar lá para minha chefia para ele ficar (Professora Girassol).

Assim, a ludicidade humanizadora impacta o diálogo e o trabalho, dando sentido à existência humana, mesmo com “a subordinação do processo de trabalho docente a uma lógica capitalista de racionalização e organização” (Hypolito, 2020, p. 130).

Por fim, a práxis humana com ludicidade típica da formação docente nos CVLOPs, ao longo dos anos, de alguma forma resiste mantendo-se na contra mão de um movimento gerencial, ao qual a educação tem sido submetida. Como princípio

formativo, a ludicidade humanizadora fortalece o trabalho docente, a formação de professores e as relações interpessoais com princípios de solidariedade, respeito e de emancipação humana. Assim sendo, a ludicidade humanizadora como princípio formativo fortalece o movimento de resistência e de transformação revolucionária de sujeitos que vivenciam a formação continuada nos CVLOPs, construindo uma educação pública fundamentada na epistemologia da práxis, que se constitui atividade humana revolucionária a partir da ludicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o movimento dialético como sustentáculo de nossa investigação, discutimos o papel da ludicidade para a formação continuada de professores e professoras e, constatamos que ela – ludicidade – é princípio formativo necessário e tangível. Nesse sentido, entendemos que a ludicidade orienta e determina o trabalho docente, contribuindo para o processo de humanização em que sujeitos reconstroem sua história em diferentes espaços e tempos. Assim, nos propusemos a realizar nossa pesquisa nos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas (CVLOPs) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que, desde 1986, tem fundamentado suas ações na ludicidade ao longo dos anos.

É importante destacar que nossa pesquisa não pretendeu avaliar o trabalho formativo das *Oficinas Pedagógicas* e, nem tampouco tecer críticas ao percurso que os CVLOPs trilharam para se constituírem como uma referência sobre ludicidade na rede pública. Ao contrário disso, apresentamos o trabalho de formação docente dos CVLOPs como possibilidade a ser considerada na elaboração de políticas públicas para a formação de professores, apresentando elementos constitutivos e característicos dessa formação singular, que propõe a formação humana e em plenitude de professores e professoras que vivenciam a ludicidade nestes espaços da SEEDF. Diante disto, o objeto de estudo da nossa pesquisa é a formação continuada com ludicidade no contexto dos CVLOPs.

Delineamos como objetivo geral: analisar as perspectivas, as concepções e a base epistemológica do processo de formação continuada ofertado pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas (CVLOPs) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. De imediato deparamo-nos com a necessidade de nos apropriarmos das “epistemologias” na e para a formação docente, com vistas a identificar nos documentos orientadores das “Oficinas Pedagógicas”, nos vídeos institucionais produzidos ao longo de quatro décadas e nos relatos – depoimentos obtidos em entrevistas e questionários – dos atuais sujeitos que compõem a comunidade dos CVLOPs, pistas que nos conduziram à compreensão do movimento epistemológico que se manifestou nas diretrizes da formação continuada nos CVLOPs. Esse objetivo foi alcançado e conseguimos perceber desde os primeiros movimentos dos CVLOPs as bases epistemológicas que conduziram as ações de formação no decorrer das quase quatro décadas.

Do objetivo geral, definimos quatro objetivos específicos: Analisar o estado do conhecimento, mapeando os trabalhos produzidos sobre a formação continuada com ludicidade no período de 2011 a 2021, em Periódicos Qualis A e B, Google Acadêmico, em teses e dissertações nos Banco de Dados da CAPES e do IBICT e ainda nas reuniões anuais da ANPEd; Identificar as bases epistemológicas para a formação continuada presentes no contexto histórico de formação nos CVLOPs; Categorizar as concepções de ludicidade na formação continuada presentes no processo histórico de constituição dos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas; e Identificar os princípios norteadores para a formação continuada ofertada pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas. Para cada um desses objetivos, levantamos uma questão problematizadora específica que, integrada uma a outra, nos conduziu a elementos que consolidaram nossa tese.

Nossa primeira questão foi, “Quais estudos e pesquisas já investigaram a formação continuada com ludicidade no período de 2011 a 2021?”. Com esta indagação, encontramos apenas 14 estudos voltados para a formação continuada com ludicidade. Em nossas análises percebemos que a ludicidade na formação continuada é apresentada estritamente em duas manifestações específicas – o brincar e o jogo – desvelando uma *Ludicidade Pedagógica* e *Atraente*, em que o jogo e o brincar são mecanismos para o ensino do conteúdo de forma mais atrativa. Além disso, percebemos a formação docente assentada majoritariamente na Epistemologia da Prática e nas discussões teóricas de seus principais representantes (Ibernón 2001; Gatti, 2014; Libâneo; Nóvoa 1995; Tardif, 2002). Junto a isso também observamos uma aproximação teórica entre os dez trabalhos e os CVLOPs em relação aos autores que dão sustentação teórica à ludicidade como Huizinga (2010), Kishimoto (1996) e Vigotski (1993, 1998, 2001, 2003, 2014) que sinalizam o aspecto cultural, social e humanizador como elemento fundante para a ludicidade.

A segunda e terceira questões discutidas, “Quais as concepções de ludicidade na formação continuada estão presentes no processo histórico de constituição dos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas (CVLOPs)?” e “Quais as bases epistemológicas para a formação continuada estão presentes no contexto histórico de formação de professores e nos CVLOPs?”, nos conduziu a três movimentos ao longo dos seus 38 anos. Logo, nos primeiros anos dos CVLOPs, a vivência da ludicidade esteve muito atrelada à perspectiva da Racionalidade Técnica na instrumentalização de docentes na produção de jogos pedagógicos e recursos lúdicos, seu primeiro

movimento. Paulatinamente um segundo movimento emerge, graças aos estudos e aos avanços nas discussões no campo da formação docente, o que fez com que a vivência da ludicidade na formação alcançasse o patamar da Epistemologia da Prática, com a proposição de uma formação organizada em cursos que mesclavam jogos, brincadeiras, recursos lúdicos e formação teórica, perdurando em grande parte de sua existência como instituição que forma professores e professoras na rede pública de ensino do DF. Todavia, a partir dos dados obtidos com as professoras participantes ao longo de nossa pesquisa, percebemos um terceiro movimento que sinaliza a vivência da ludicidade com elementos inclinados para a Epistemologia da Práxis, pautados na busca pela unidade teoria e prática, e nos princípios da crítica, da *omnilateralidade* e da emancipação humana.

Nossa quarta questão problematizadora, “Quais princípios se constituem como norteadores para a formação continuada ofertada pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas?”, nos conduziu para a proposição de elementos basilares para uma política de formação continuada de professores e professoras, em que a ludicidade humanizadora constitua-se como princípio formativo. Trata-se de conceber o ser humano como produtor de sua realidade e que, a partir da *Ludicidade Humanizadora*, apropria-se criticamente desta realidade para transformá-la com e pela ludicidade.

A partir do nosso objeto, a formação continuada com ludicidade nos CVLOPs, construímos nosso problema de pesquisa: quais concepções de ludicidade orientam a formação continuada ofertada pelos CVLOPs da SEEDF? E a partir dele, postulamos nossa tese, dialogando com as categorias do Método em Marx (Menezes, ano), ao considerar o movimento que envolve mediações, contradições, totalidade, dialética e historicidade na formação continuada com ludicidade dos CVLOPs.

Em decorrência das análises realizadas, confirmamos a defesa pela unidade indissociável entre realização-vivência-trabalho na formação continuada com ludicidade. Pela defesa da tese, consideramos a *Ludicidade Humanizadora* como princípio que constitui um devir, histórico, social e culturalmente situado, que promove uma formação docente favorável à humanização, à resistência ao domínio do capital sobre o trabalho e a formação docentes, bem como à inauguração de uma *práxis lúdica* e revolucionária.

No decorrer da pesquisa, as professoras participantes trouxeram à tona elementos que consideramos decisivos se almejamos superar a lógica capitalista que

assola a educação pública. Elencamos três postulações que, indubitavelmente revolucionam a formação continuada com ludicidade e desestabilizam as engrenagens do capital as quais desumanizam os sujeitos que compõem a escola: i) o fortalecimento da identidade como grupo que forma professores; ii) assumir a concepção de Ludicidade e a base epistemológica como fundamento do trabalho e da formação docente; e iii) a *Ludicidade Humanizadora* como princípio formativo.

O fortalecimento da identidade como grupo que forma professores: referimo-nos a possibilidade de assumir a ludicidade na formação docente como princípio que inaugura a realização-objetivação-subjetivação no trabalho docente, no diálogo entre pares, no reconhecimento como professoras formadoras e, principalmente, como grupo que é parte da classe que vive do trabalho e, portanto, também sofre as mazelas da lógica do capital que, frequentemente almeja desconstruir a identidade e a força do trabalhador. Trata-se também de reconhecer-se como profissão, que é composta por um público majoritariamente feminino – que, assim como todas as mulheres trabalhadoras que lutam por emancipação, autonomia, espaço de voz e liderança – se constituem resistência ao ideário de docência como “missão” que ainda assola o imaginário social e se encontra, cada vez mais fortalecido pelo modo de produção capitalista. Tal cenário tem minimizado e reduzido o trabalho docente à condição de desvalorização, desqualificação e conduz aos docentes à responsabilização pelos resultados e ao individualismo, a fim de melhor adaptar-se às condições impostas pelo capital. Todavia, ao assumirmos a *Ludicidade Humanizadora* na formação docente, reestabelecemos também o sentido da formação humana, nossa humana docência.

Assumir a concepção de Ludicidade e a base epistemológica como fundamento do trabalho e da formação docente: trata-se de desmistificar a neutralidade teórica que paira nos espaços formativos, assumindo a Ludicidade – que é *Humanizadora* - como princípio, cujas vivências anunciam a práxis transformadora como trabalho que produz vida, abre um leque de possibilidades para ensinar e aprender, manifesta-se de diferentes maneiras e humaniza o ser. A ludicidade é o prazer em ser e conviver estabelecido na ética e estética da boniteza da formação de si e do outro.

A base epistemológica – e defendemos a Epistemologia da Práxis – por sua vez, é a égide do trabalho e da formação, que traz à luz o sentido e o significado do trabalho e da formação docente com ludicidade, promove a formação que atende às necessidades do cotidiano da sala de aula sem perder de vista a sólida base teórica. É fio condutor do pensamento crítico e revolucionário e inaugura a práxis lúdica que

defendemos para a formação de professores e professoras e que, também, impacta as salas de aula e, portanto, nos conduz a assumir a unidade indissociável teoria e prática no trabalho docente.

A *Ludicidade Humanizadora* como princípio formativo: é o ápice da liberdade humana no trabalho e na formação docente, pois alcança a dimensão como transformação revolucionária dos sujeitos. Vivenciar a *Ludicidade Humanizadora* na formação docente é compreender as mediações que constroem aprendizagens significativas para quem aprende e ensina. É a possibilidade de construir laços de afeto que humanizam as relações entre humanos, é a possibilidade de trilhar um caminho de transformação social a partir da educação que luta pela qualidade socialmente referenciada para todos, é esperar na luta contra a submissão ao capital nas relações de são estabelecidas dia após dia no mundo do trabalho.

Nesse sentido, reafirmamos a importância desse estudo e de toda análise empreendida na defesa da tese de que **os Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas apresentam um projeto de formação docente que inaugura possibilidade de os próprios professores e de as próprias professoras desenharem a formação que almejam, na qual a ludicidade é um princípio. Entendemos que este movimento é central para a formação continuada, fundamentada na unidade realização-vivência-trabalho que se delineia por meio da prática social, elaborada como pensamento abstrato intencional e que se realiza no cotidiano, a partir de um processo transformador com ludicidade, constituindo-se, portanto, em práxis. O entendimento da ludicidade como princípio formativo está articulado a outros quatro princípios identificados na nossa investigação, a saber: autonomia no trabalho docente, fortalecimento das relações humanas de afeto e acolhimento, trabalho em grupo como norteador na definição de diretrizes para a formação docente e a unidade teoria e prática. Embora, a formação docente ainda esteja predominantemente embasada na Epistemologia da Prática, defendemos a Epistemologia da Práxis (Curado Silva, 2018) como alicerce para a formação de professores e professoras, pois coaduna com os pressupostos da *Ludicidade Humanizadora* uma vez que a ludicidade, compondo a relação trabalho-conhecimento-vivência, constitui-se como resistência e fator de conscientização e emancipação humana. A partir da unidade realização-vivência- trabalho, a ludicidade na formação dá sentido ao ensinar, ao aprender e ao estar em formação numa relação que é dialética,**

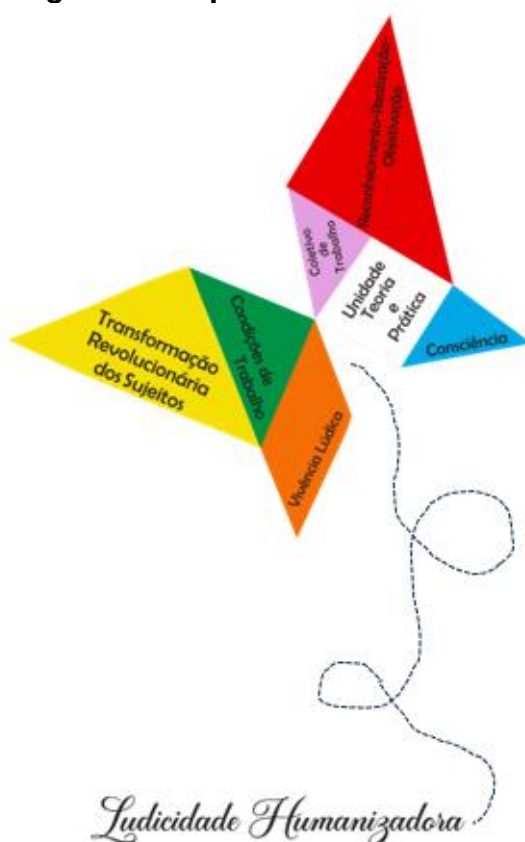
histórica e, por vezes, contraditória na sociedade e na escola capitalistas. É preciso ressaltar nossa defesa em prol da *Ludicidade Humanizadora* para a formação de professores e professoras como princípio que é pautada no sentimento de plenitude e na humanização e, assim como o trabalho, dá sentido à formação humana. Assim, a *Ludicidade Humanizadora* no trabalho docente é a possibilidade de se configurar em uma práxis peculiar e singular essencial para o homem, “práxis lúdica” que inauguramos aqui, ou seja, aquela que promove a criação de uma nova realidade, posto que o homem afirma-se como ser cognoscente, criando ou humanizando o que toca. A *Ludicidade Humanizadora* rompe com a lógica individualista, tornando a formação docente espaço de luta, de práxis artística e de práxis transformadora, pois é potentemente a mola propulsora para a transformação revolucionária dos sujeitos.

Em síntese, assim, como ação humana, a ludicidade em suas diferentes manifestações se apresenta como práxis, na qual homens atuam sobre si mesmos e vivenciam um estado interior de plenitude reverberada em demonstrações exaltadas no coletivo, constituindo-se também como práxis social. É na práxis social com *Ludicidade Humanizadora*, no contexto da formação continuada de professores e professoras, que em nossa tese assumimos e apresentamos como *práxis lúdica*, que o homem se reconhece como ser social, realiza planos concretos de ação e também se realiza como *Homo Ludens* (Huizinga, 2010). A ludicidade com princípio formativo é o subjetivo objetivado numa realidade configurada na unidade entre o interior e o exterior de quem aprende e ensina com ludicidade. O trabalho docente alcança o patamar de uma práxis revolucionária que também é lúdica, pois ao assumirmos na formação de professores a *Ludicidade Humanizadora*, assumimos também a unidade indissociável realização-vivência-trabalho como projeto de formação de homem, educação e sociedade.

Diante de todas as análises, da empiria, e da pesquisa realizada, não ousamos finalizar o estudo, mas no movimento dialético, vislumbramos outros desdobramentos que não esgotam a necessidade de fortalecer a formação docente, a compreensão da Epistemologia da Práxis na formação e no trabalho docente e a ampliação do alcance da ludicidade na formação humana e no desvelar do conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade.

Como síntese, nos propusemos a elaborar um esquema lúdico da nossa tese de doutoramento com a utilização do Jogo Tangam (Figura 7. Esquema Lúdico da Tese). Delineamos sete elementos centrais que constituem a ludicidade como princípio formativo: 1. Coletivo de Trabalho; 2. Consciência; 3. Vivência Lúdica; 4. Condições de Trabalho; 5. Unidade teoria e prática; 6. Reconhecimento-Realização-Objetivação; e 7. Transformação Revolucionária dos Sujeitos. Nesse sentido, assim como no jogo em que o movimentar das peças traz à tona uma nova figura, a ludicidade como princípio formativo põe em movimento o encontro entre subjetividades, interna e coletiva, possibilita a realização no e pelo trabalho, dá sentido à docência e à formação, e mobiliza o grupo de professores e professoras a ações desencadeadoras de aprendizagens significativas. A Ludicidade como princípio formativo é a dialética da descoberta, é a liberdade para aprender e ensinar, é dar movimento à humana docência que nos constitui como sujeito cognoscente, transformador e revolucionário!

Figura 7. Esquema Lúdico da Tese



Fonte: Elabora pela autora, 2024

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em:

ABDALLA, V.. Expectativa de vida sobe para 75,5 anos após queda na pandemia. **Agência Brasil**, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-11/expectativa-de-vida-sobe-para-75-anos-apos-queda-na-pandemia>. Acesso em 12/03/2024.

ALTMAN, R. Z.. Brincando na história. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

ALVES, E. J. *et al.*. Formação docente em tempos de pandemia: os professores como protagonistas da educação remota no Brasil. **Redoc**. Rio de Janeiro, v.6, n.5. p.14-30, Edição Especial/2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/365116685_FORMACAO_DOCENTE_EM_TEMPOS_PANDEMIA_OS_PROFESSORES_COMO_PROTAGONISTAS_DA_EDUCACAO_REMOTA_NO_BRASIL

ANTUNES, R.. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ANTUNES, R.. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed. São Paulo: UNICAMP, 2002.

ANTUNES, R.. **A Dialética do trabalho**: Escritos de Marx e Engels. V. 1 São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. São Paulo: Boitempo, 2019.

ANTUNES, P. C.; SILVA, A. M.. Elementos sobre a concepção da Meia Idade, no processo de envelhecimento humano. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP, 16 (5), setembro 2013. p. 123-140. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/18926>

APPLE, M.. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, J.; PIMENTA, A. A.; COSTA, S.. A proposta de um quadro norteador de pesquisa como exercício de construção do objeto de estudo. **Revista INTERAÇÕES**, Campo Grande, v.16, n.1, p.175-188, jan. /jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/x6bzHJBc6XsHm3SZT9bNg6M/?lang=pt&format=pdf>

ARROYO, M. G.. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ASSIS, F. G.. **Formação continuada de professores na área de matemática: uma análise crítica do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)**. Orientador: osé Joelson Pimentel de Almeida. 2018. 156f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2018.

BACELAR, V. L. E.. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BARBOSA, S. P. A. D.. **Tessituras poiéticas da corporeidade na formação humana do educador infantil**. Orientador: Edmilson Ferreira Pires. 2011. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011.

BONDIOLI, A.. **Gioco e educazione**. Milano: Franco Angeli, 1996.

BORGES, M. C.; RICHTER, L. M.. Formação de Professores: epistemologia e práxis criadora. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 59, p. 1-16, e13935, out./dez. 2021. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-92782021000400110

BRASÍLIA. Fundação Educacional do Distrito Federal. Departamento Geral de Pedagogia. **Orientações Pedagógicas n. 8**, 1989.

BRASÍLIA. Fundação Educacional do Distrito Federal. Departamento Geral de Pedagogia. **Orientações Pedagógicas n. 8**, 1994.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº116**, de 31 de julho de 2012. Dispõe sobre a regulamentação das atividades desenvolvidas nas Oficinas Pedagógicas no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em:
http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/72529/se_prt_116_2012.html Acesso em: 10/04/2022.

BRASÍLIA. **Diretrizes de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEE, 2014. Disponível em:
https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Diretrizes-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada_05fev19.pdf

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 503**, de 14 de novembro de 2017. Dispõe sobre organização administrativa e pedagógica do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria

de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Disponível em:
http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a46ead4728d645e8aec5319eaa65bfb5/see_prt_503_2017.html Acesso em: 10/04/2022.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 388**, de 29 de novembro de 2018. Dispõe sobre a regulamentação das atividades desenvolvidas pelas Oficinas Pedagógicas (Centro de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas) da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em:
http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/f41c3564971a440e8ed9fb012132dbf5/Portaria_388_29_11_2018.html Acesso em: 10/04/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D> Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm Acesso em 05 jan 2022.

BROUGÈRE, G.. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v, 24, n.2, São Paulo, jul/dez, 1998. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59630/62727>. Acesso em 26/06/2022.

CAMPOS, A. C.. Oficinas Pedagógicas do DF - NUTEL-CPCE. Início das oficinas Pedagógicas – vídeo histórico [1989]. **Youtube**, 2020. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=u7QsqNlrPZg> Acesso em: 13/04/2022.

CARRETTA, Â. S. J.. **Zona de desenvolvimento proximal: espaço de intervenção pedagógica para a formação continuada de professores de matemática**. Orientador: xxxxxx. Ano da defesa. XF. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas) – Programa de Pós Graduação em Ciências Exatas do Centro Universitário UNIVATES do Rio Grande do Sul, 2011.

CARVALHO, S. R.. Para uma compreensão da identidade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG, v.7, n.1, jan./abr. 2023. p. 1-27. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/68405>

CATANI, D. B. *et al.*. (org.). **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHATEAU, J.. **O jogo e a criança**. Trad. Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

ClAVATTA, M.. Trabalho-Educação: uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Trabalho Necessário**, v.17, n.32, jan-abr, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28306>

CONTRERAS, J.. **A autonomia de professores**. Trad, Sandra Trabucco Valenzuela. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTRIM, R. M. E.; AMORIM, M. M. T.. A formação de professores em tempos de pandemia, pós pandemia e conservadorismo político: elementos para análise. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.14, n.31. p.11-16, set/dez 2022. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/665>

COSTA, M. C.V.. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, M. I.. Verbetes: formação inicial e formação continuada. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

CUNHA, V. M.; SANTOS, J. M. C. T.; MEDEIOS, E. A.. Formação continuada de professores em tempos de pandemia? Contribuições da coordenadoria de formação docente e educação a distância do estado do Ceará. **RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.6, n. esp. 4, p.1-14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17120>

CURADO SILVA, K. A. P. C.. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidades, entraves e possibilidades. Orientador: Ivone Garcia Narbosa. 2008. 292 p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2008.

CURADO SILVA, K. A. P. C.. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

CURADO SILVA, K. A. P. C.. Políticas públicas na formação de professores e a relação teoria e prática: um debate com Gramsci. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A.. (org.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: Líber Livro, 2012. p. 262-350.

CURADO SILVA, K. A. P. C.. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

CURADO SILVA, K. A. P. C.. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

CURADO SILVA, K. A. P. C.. A pedagogia plena: uma proposta unitária de formação. **Revista Formação em Movimento**, v. 3, p. 1, 2021.

CURY, C. R. J.. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

DAL ROSSO, S.. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. (Coleção mundo do trabalho). São Paulo: Boitempo, 2008.

DANTAS, O. M. A. N. A.. Brinquedos, brincadeiras e construção do conhecimento matemático na criança. *In*: SÁ, A. V. M. (org.). **Ludicidade e suas interfaces**. Brasília: Liber Livro, 2013.

DANTAS, O. M. S.; SANTANA, A. R.; NAKAYAMA, L.. Teatro de fantoches na formação continuada docente em educação ambiental. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.03, p. 711-726, jul/set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/bdS9KRXMQQLDCMmnRcwzzyJN/>

D'AGOSTINI, A.. **A Educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Orientador: xxxxxxxx. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

D'ÁVILA, C. M. T.. Eclipse do lúdico. **Revista Feeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.15, n.25, p.15-25, jan/jun 2006. Disponível em: https://issuu.com/ongavante/docs/texto_eclipse_do_ludico1_cris_d_avi

D'ÁVILA, C. M. T.; LUCKESI, C.. LUDICIDADE: vamos falar sobre isto? – GEPEL-UFBA [2021]. **YouTube**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=et23h85WvKs> Acesso em 12.11.2022

DE CONTI, M.. Il gioco, tra pedagogia, filosofia e psicologia. *In*: BONAFIN, A.. **Giocano s'impára: per una pedagogia del gioco**. Ferrara: Volta la Carta, 2019, p. 235-250.

DEWEY, J.. **Democracia e Educação: Introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia, 1979.

DOURADO, L. F.. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em [http:// www.cedes.unicamp.com.br](http://www.cedes.unicamp.com.br). Acesso em 13 nov. 2022.

DUBAR, C.. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R Lamas. Portugal: Porto, 1997.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. Trad. Álvaro Cabral. 2ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ENGELS, F.. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: ANTUNES, Ricardo (org). **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ESPÍRITO SANTO, R. C.. **O renascimento do sagrado na educação: o autoconhecimento na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FABRE, M.. **Penser la formation**. Paris: PUF, 1995.

FERREIRA, L. G.. Formação de Professores e Ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v.1, n.2, p.410-431, out/dez., 2020. Disponível em:

FERNANDES, M. E.. Entrevista. Oficinas Pedagógicas – 30 anos. **Youtube**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4dng3qMW3lk> Acesso em 25/04/2022.

FERNANDES, A. F.; VARANI, A.. Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 1, p. 50-66, jan./jun. 2017 ISSN: 2447-4223. Disponível em:

FIDALGO, N. L. R.; FIDALGO, F.. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. *In*: OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FORTUNA, T. R.. Formando professores na universidade para brincar. *In*: SANTOS, S. M. P. (org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FORTUNA, T. R.. Brincar é aprender. *In*: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (org.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 63-97

FRAGOSO, L. E. S.. **Formação continuada para professores de crianças com deficiência visual**: contribuições da ludicidade para o Curso de extensão do instituto de cegos da Bahia. Orientador: Dídima Maria de Melo Andrade. 2019. 106f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicada à Educação da Universidade do Estado da Bahia. Bahia, 2019.

FRANCO, L. L. M. M.; MORAES, K. N.. Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v.6, n.11, p.511-514, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/225/413/924>

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, P.. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: SP, Olho D'água, 2003.

FREITAS, L. C.. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C.. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideais. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, M. B.. **O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil**: contributos e paradoxos para a formação continuada na escola. Orientador: Maria da Conceição Carrilho de Aguiar. 2014. 323f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Pernambuco, Cidade, 2014.

FRERES, H. A.; RABELO, J.; SEGUNDO, M. D. M.. O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica. In: **Anais V Congresso Brasileiro de História da Educação**. O ensino e a pesquisa em história da educação. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008.

FRIGOTTO, G.. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.. (org.). **A experiência do Trabalho e a Educação Básica**. 3ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

FRIGOTTO, G.. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.20, julho/dezembro 2015. p. 7-26. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729>

FRIGOTTO, G.. O legado de Marx para a construção do projeto da pedagogia socialista. In: CALART, R. S.; VILLAS BOAS, R. L.. (org.) **Pedagogia socialista**: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005 p. 45-56 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/>

GATTI, B. A.. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823>

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENES, C. I.. A teoria e a prática na formação inicial de professores: algumas definições. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 267-276, abr. 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/28683>

GONSALVES, E. P.. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 3 ed. Campinas, SP: Alínea, 2003.

GONZÁLEZ REY, F.. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GRAMSCI, A.. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HYPOLITO, Á. M.; GRISHCKE, P. E.. Trabalho imaterial e trabalho docente Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 38, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 507-522 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil

HYPOLITO, Á. M.. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, 1991, p. 5-21. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/340535643_Processo_de_Trabalho_na_Escola_algumas_categorias_para_analise. Acesso em: 10 jan.2022.

HYPOLITO, Á. M.. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2ed. São Leopoldo: Oikos, 2020. E-book.

HUIZINGA, J.. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2010.

IBERNÓN, F.. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

IZA, D. F. V.. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

KELLER, E.. O envelhecimento dos trabalhadores, o envelhecimento do pessoal docente, a organização do trabalho e a gestão da idade. In: PARENTE, C. M. D.; VALLE, L. E. L. R.; MATTOS, M. J. V. M.. **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

KISHIMOTO, T. M.. Brincar é para todos: um tema em oito abordagens. In: MATTEUCCI, J.; KISHIMOTO, T. M.. **Caderno Brincar: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de Educação Infantil**. Fundação Volkswagen, 2017. p. 6-19.

KISHIMOTO, T. M. . **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M.. O jogo e a educação infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M.. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KOSIK, K.. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z.. A relação entre teoria e prática na educação profissional. *In*: JUNQUEIRA, S. R. A.; MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P.(org.). **Conhecimento Local e Universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

KUENZER, A. Z.. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez/1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P>

LAVOURA, T. N.; RAMOS, M. N.. A dialética como fundamento didático da pedagogia Histórico-Crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. *In*: MALACHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J.. (org.). **Nome do livro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

LEITE, C. A.. **Rodas de Brincar**: uma experiência com atividades lúdico-corporais junto aos professores formadores das Oficinas Pedagógicas do DF. Orientador: Luciana Hartmann. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

LEONTIEV, A. N.. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LESSA, S.. **Mundo dos homens**: Trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIMA, R.. Entrevista. [2016]. Oficinas Pedagógicas – 30 anos. **Youtube**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4dnq3gMW3lk> Acesso em 25/04/2022.

LOPES, M. C. O.. **Ludicidade humana**: contributos para os sentidos do Humano. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

LOPES, M. C. Oliveira. Design de Ludicidade. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 25-46, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/9155/8965>

LOPES, M. C. O.. Brincar social espontâneo na educação de infância: um estudo. **Revista**, Vol.3, Lisboa: Universidade de Aveiro, 2016a. Disponível em:

LOPES, M. C. O.. Brincar social espontâneo na educação de infância: um estudo. **Cad III. Portugal**: Civitas Aveiro, 2016b. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/313853101_Brincar_Social_Espontaneo_n_a_Educacao_de_Infancia_Um_Estudo

LOPES, M. C. O.. O brinquedo como médium de comunicação e ludicidade das crianças: contributos para a compreensão dos brinquedos. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.4, n.Especial, set.- dez. 2018, p.172-180. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/330077334_O_brinquedo_como_medium_de_comunicacao_e_ludicidade_das_crianças_contributos_para_a_compreensao_dos_brinquedos

LOPES, O. R.. **Jogo “ciclo das rochas”**: um recurso lúdico para o ensino de geociências. Orientador: Celso Dal Re Carneiro. 2007. 131f. Mestrado (Ensino e História em Ciências da Terra) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de ciências humanas**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Ciências Humanas, n. 4, p. 1-20, 1978. Disponível em:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf

LUCKESI, C. C.. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In.: **Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa**. Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998. Disponível em:
[https://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](https://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf)

LUCKESI, C. C.. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaios 02**, Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/51232908-Ludicidade-e-atividades-ludicas-umaabordagem-a-partir-da-experiencia-interna-cipriano-carlos-luckesi-1.html>
 Acessado em 20 de Outubro de 2021.

LUCKESI, C. C.. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa**: compreensões conceituais e proposições. São Paulo: Cortez, 2022.

LUCKESI, C. C.. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, B. S. (org.). **Ludicidade**: o que é mesmo isso? Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, Gepel, 2002.

LUCKESI, C. C.. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. **Ludopedagogia**, GEPEL, Programa de Pós Graduação em Educação, Salvador-BA, v.1, p.9-42. 2000. Disponível em: https://luckesi002.blogspot.com/2020/09/07-educacao-ludicidade-e-prevencao-das_10.html

LUCKESI, C. C.. 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>

MACHADO, A. B.. Reflexões sobre a Organização do Processo de Trabalho na Escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.9, p.27-31, jul 1989. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981989000100005

MALAGUZZI, L.. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999.

MARQUES, E. S. A.. *Perejivânie* (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p.6774-6786. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?user=e_c59eoAAAAJ&hl=pt-BR

MARTINS, L. M.. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia Histórico crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia Histórico crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARX, K.. **O Capital-crítica de economia política**. Livro primeiro: o processo de produção do capital. Vol 1. 5 ed. Trad, Reginaldo Sant'Ana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MATIAS, E. F.. **O jogo teatral para a formação continuada de professores de arte na educação infantil**: um estudo de caso nos Centros de Referências da Educação Infantil em João Pessoa. Orientador: xxx. Ano da defesa. XF. Dissertação (Mestrado profissional em Artes) – Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal da Paraíba. Cidade, 2016.

MENEGAZ, A.. Entrevista. Oficinas Pedagógicas – 30 anos. **Youtube**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4dnq3gMW3lk> Acesso em 25/04/2022.

MENEZES, J. P. P.. **O método em Marx**: um estudo sobre o presente como síntese de múltiplas determinações. São José do Rio Preto, SP: Práxis, 2022.

MEURER, A. C.; CANCIAN, V. A.. Epistemologia do educar e práticas pedagógicas: reflexões docentes. **Anais Jornada de Educação**. Santa Maria: UNIFRA, 2006.p. 01-08.

MINEIRO, M.; D'ÁVILA, C. M. T.. Ludicidade: compreensões conceituais depós graduandos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo,v.45, e208494, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pfxVGbRyGr7cjhrYWzZkbFG#>

MONTAÑO, C.; DURIGUETO, M. L.. **Estado, classe e movimento social**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

MORAES, M. C.. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOROSINI, M. C.; FERNADES, C. M. B.. **Estado do Conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Revista Educação por escrito. Porto Alegre, v.5, n.2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z.. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MUNIZ, E.. Entrevista. [2016]. Oficinas Pedagógicas – 30 anos. **Youtube**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4dng3gMW3Ik> Acesso em 25/04/2022.

MUNIZ, M. C. S.. A brinquedoteca no contexto escolar da educação infantil. *In*: SANTOS, S. M. P.. (org). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MURCIA, J. A. M.. (org.). **Aprendizagem através do Jogo**. Trad. Valério Campo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NORONHA, O. M.. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Revista QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v.12, p.5-24, jul/2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/176>

NÓVOA, A.. Para o estudo sócio-histórico da gênese do desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, 4, 1991. p.109 – 133. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2642818>

NÓVOA, A.. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OFICINAS PEDAGÓGICAS. Boas vindas – ensino remoto. **YouTube**, 04 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RHkmfGnlomU> Acesso em: 30 abril 2023.

OLIVEIRA, M. A.; FIDALGO, N. L. R. (org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

PEREIRA, L. H. P.. **Bio-expressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores**. Rio de Janeiro: MauadX: Bapera, 2005.

PEREIRA, R. S.. Ludicidade, infância e educação: uma abordagem histórica e cultural. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 64, setembro, 2015. p. 170-190.

PEREIRA, J. M.. **Ciência, raça e literatura: tertúlia dialógica científica nas oficinas do ProEMI**. Orientador: xxxx. 2019. 120f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

PERRENOUD, P.. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos e Cristina Dias Alessandrini. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C.. Trabalho Precário e Precarização Docente na Educação Básica no Brasil na Atual Fase de Acumulação do Capital. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**. v.5, n.2 – 2º semestre 2018. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica

RAU, M. C. T. D.. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

RETONDAR, J. J. M.. Movimento lúdico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 6-9, set. 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/>

ROCHA, M. S. P. M. L.. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

RODARI, G.. Imaginazione, creatività, scuola. In: RODARI, G.. **Gramatica della Fantasia**. Introduzione all'arte di inventare storie. Torino: Einaude, 2010.

ROLDÃO, M. C.. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34 jan\abr2007.

ROMANOWISK, J. P.; ENS, R. T.. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n.19, p. 37-50, 2006.

ROSA, T. S. G.. **A ludicidade como espaço constituidor dos sujeitos infantis**. Orientadora Profa. Dra. Armgard Lutz. Ano de defesa. XF. Monografia. Faculdade de Educação. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, julho de 2012.

SÁ, A. V. M.; JUNIOR, L. N. R.; MELO, W. A.. Benefícios lúdicos e pedagógicos do xadrez. In: SÁ, A. V. M.. (org.). **Ludicidade e suas interfaces**. Brasília: Liber Livro, 2013.

SANTIN, S.. **Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. Porto Alegre: ed. EST/ESEF – UFRGS, 1994.

SANTOS, S. M. P.. (org.). **O lúdico na formação de educador**. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, M. W.. Felicidade Guerreira: brincar no quilombo. In: KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. W. (org.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade: pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, S. M. P.. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, S. M. P. (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, I. R.; SILVA, R. H. R.. Crítica às políticas de (con)formação docente em educação especial/inclusiva no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 3, p. 906-924, dez. 2017. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650918>

SARAIVA, D. A. F.; CURADO SILVA, K. A. P. C.. Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas (CVLOPs): a ludicidade na formação continuada de professores e professoras. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**, v. 9, p. 1-22, 2024. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/1498>

SARAIVA, D. A. F.; CURADO SILVA, K. A. P. C.. Centro de vivências lúdicas - oficina pedagógica (CVLOP): pressupostos para a formação continuada de professores e o brincar em sala de aula. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 11, p. 1-18, 2022. Disponível em:
<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5872>

SARAIVA, D. A. F.. A formação docente pode ser lúdica? In: CORDEIRO, A.; SARAIVA, D.. **Construindo um mundo melhor através da ludicidade: sentidos, percepções, possibilidades**. São Bernardo do Campo: APMC, 2023.

SARAIVA, D. A. F.. Formação continuada: caminhos para uma educação humanizada. **Revista Com Censo de Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, p. 21-27, 2018.

SARAIVA, D. A. F.. Oficina pedagógica: por uma educação lúdica e inclusiva. **Revista Com Censo de Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 10, p. 26-31, 2017.

SARAIVA, D. A. F.. O Grupo Histórias e Tagarelíces. In: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R.. (org.). **Contaçon de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. 1ed.São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015, v. 01, p. 1-544.

SARAIVA, D. A. F. **A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança**: em busca da qualidade na educação infantil. Orientadora Maria de Fátima Guerra de Sousa. 2005. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SARAIVA, D. A. F.. **A professora que faz a diferença na construção do conhecimento**. Orientador: Maria de Fátima Guerra de Sousa. 2002. 37f. Monografia (Especialização Formação de Professores em Início de Escolarização). Universidade de Brasília. Brasília, 2002.

SARAIVA, D. A. F.. **Síndrome de West na Escola Pública do Distrito Federal nos moldes da "Escola Candanga"**. Orientador: José Roberto Biazotto. 1999. 34f. Monografia (Especialização em Educação Especial). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 1998.

SAVIANI, D.. Educação socialista, pedagogia histórico crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.. (Orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D.. **Escola e Democracia**. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCHILLER, F.. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Susuki. 10 ed. São Paulo: 1989.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O.. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015 p. 314-341. Disponível em: <https://revistas.ufrrj.br/index.php/rce/article/view/2730>

SHÖN, D.. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. F.. Coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SILVA, A. J. N. S.; SÁ, A. V. M.. “Doutores da Aprendizagem”: revivendo a criança adormecida em cada educador. *In*: SÁ, A. V. M.. (org.). **Ludicidade e suas interfaces**. Brasília: Liber Livro, 2013.

SILVA, C. M. F.. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul. Orientador: Débora Ortiz de Leão. 2019. 155f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2019.

SILVA, M. R.. **O curso normal em nível médio da rede pública e a contribuição para a profissionalização docente**. Orientador: xxx. Ano de defesa. 166f. Tese (Doutorado). Universidade La Salle. Canoas, 2022.

SILVA, M. J. A. C.. Relatos de Experiência. Oficinas Pedagógicas na história: um espaço de construção da ludicidade na educação do Distrito Federal. **Revista Com Senso**. Caderno RCC#10, volume 4, n.3. Ago/2017. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/251>

SILVA, A. J. N.; TEIXEIRA, H. S.. **Ludicidade, formação de professores e educação matemática em diálogo**. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, T. M. F.. **Perspectivas de formação continuada para professores de ciências/biologia utilizando jogos em ambiente virtual de aprendizagem**. Orientador: Nyuara Araújo da Silva Mesquita. 2014. 73f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Matemática) – Programa de Pós graduação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.

SNYDERS, G.. **Feliz na universidade**: estudo a partir de algumas biografias. Trad. Antonio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SOARES, C. D.. **Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano**: interrogações sobre a formação continuada. Orientador: Maria Iolanda Fontana. 2018. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2018.

SOARES, L. C.; CÔCO, V.; VENTORIM, S.. Formação continuada na Educação Infantil: interfaces com o brincar. **Revista Holos**, Ano 32, v.1, p.91-106. 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3953>

SOARES, L. C.. **Enunciações docentes sobre o brincar nos processos de formação continuada na Educação Infantil**. Orientador: Valdete Côco. 2017. 219f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Cidade, 2017.

SOUZA, C. G. D.. **Formação continuada de professores:** incentivando a utilização do software livre Gcompris em sala de aula. Orientador: Miriam Inês Marchi. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Programa de Pós Graduação em Ensino do Centro Universitário UNIVITAS do Rio Grande do Sul. Lajeado, 2016.

STENHOUSE, L.. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata, 1993.

TACCA, M. C. V. R. Além de professor e aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. *In*: SIMÃO, L. M.; MARTINEZ, A. M.. (org.). **O outro no desenvolvimento humano:** diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TONET, I.. Educação e Idealismo: “Eu Amo Minha Tarefa como Educador/a!!!” **Plurais**. Salvador, v. 4, n. 3, p. 54-71, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/7781>

TRIVINÕS, A. N. S.. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, A. S.. **Filosofia da Práxis.** Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A.. Professor: tecnólogo ou agente social? *In*: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (org.). **Formação de professores:** políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q.. Formação de Professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G.. **História da Profissão Docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, L. S.. **Imaginação e criatividade na infância.** Trad. João Pedro Fróis e Solange Affeche, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI, L. S.. **Psicologia da arte.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S.. A brincadeira e o papel do desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais**. Jun/2008.

VIGOTSKI, L. S.. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Trad. Marcia Pileggi Vinha e Marx Welcman. Psicol. USP. São Paulo, vol.21, n.4, 2010.

VIGOTSKI, L. S.. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Trad. Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S.. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, L. S.. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VITTI NETO, B.. **Programa psicomotor**: os reflexos da formação continuada no desenvolvimento do trabalho docente. Orientador: Edson do Carmo Inforsato. 2018. 161f. Tese (Doutorado em Ciências e Letras) – Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2018.

WAJSKOP, G.. **Brincar na pré-escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZEICHNER, K.. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FICHA CATALOGRÁFICA PARA ORGANIZAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS (Referente aos artigos)

Nº	Artigo	Revista	Volume/ Número/Ano	Autores
1	Teatro de fantoches na formação continuada docente em educação ambiental	Revista Educação e Pesquisa, São Paulo	Vol. 38, n.3, 2019	Osmarina Maria dos Santos Dantas, André Ribeiro de Santana, Luiza Nakayama
2	Formação continuada na Educação Infantil: interfaces com o brincar	REVISTA HOLOS,	Ano 32, Vol.1, 2016	Leticia Cavassana Soares, Valdete Côco, Silvana Ventrorm

APÊNDICE B – FICHA CATALOGRÁFICA PARA ORGANIZAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS (Referente às Teses e Dissertações)

Nº	Título	Autor (a)	Ano	Tese ou dissertação/ Instituição
1	Zona de desenvolvimento proximal: espaço de intervenção pedagógica para a formação continuada de professores de matemática	CARRETA, Ângela Susana Jagmin	2011	Dissertação (Universidade do Vale do Taquari – Univates)
2	Perspectivas de formação continuada para professores de ciências/biologia utilizando jogos em ambiente virtual de aprendizagem	SILVA, Thálita Maria Francisco	2014	Dissertação (UFG)
3	O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na educação infantil: contributos e paradoxos para a formação continuada na escola	FREITAS, Marlene Burégio	2014	Tese (UFPE)
4	O jogo teatral para a formação continuada de professores de arte na educação infantil: um estudo de caso nos Centros de Referências da Educação Infantil em João Pessoa	MATIAS, Eliete Fernandes	2016	Dissertação (UFPB)
5	Formação continuada de professores: incentivando a utilização do software livre Gcompris em sala de aula	SOUZA, Carmem Gorete Duarte de	2016	Dissertação (Universidade do Vale do Taquari – Univates)
6	Enunciações docentes sobre o brincar nos processos de formação continuada na Educação Infantil	SOARES, Letícia Cavassana	2017	Dissertação (UFES)
7	Rodas de Brincar: uma experiência com atividades lúdico-corporais junto aos professores formadores das Oficinas Pedagógicas do DF	LEITE, Cristina Aparecida	2017	Dissertação (UnB)
8	Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada	SOARES, Cristina Dallastra	2018	Dissertação (Universidade de Tuiuti do Paraná)
9	Formação continuada de professores na área de matemática: uma análise crítica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	ASSIS, Francisco Guimarães de	2018	Dissertação (UEPB)
10	Programa psicomotor: os reflexos da formação continuada no desenvolvimento do trabalho docente	VITTI NETO, Bruno	2018	Tese (UNESP)
11	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul	SILVA, Cármem Maria. França da	2019	Dissertação (UFSM)
12	Formação continuada para professores de crianças com deficiência visual: contribuições da ludicidade para o Curso de extensão do instituto de cegos da Bahia	FRAGOSO, Luís Eduardo Santos	2019	Dissertação (UEBA)

APÊNDICE C– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
CURSO: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: CENTRO DE VIVÊNCIAS LÚDICAS – OFICINA PEDAGÓGICA (CVLOP): AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA LÚDICA DE PROFESSORES

Orientadora responsável: Prof. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Pesquisador responsável: Deise Avelina Felipe Saraiva

E-mail: deise.saraiva.doutorado@gmail.com

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

Telefone para contato: (61) 99142-6661

Consentimento da participação do(a) professor(a) na pesquisa

Eu

_____, RG nº _____ ou CPF nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: “CENTRO DE VIVÊNCIAS LÚDICAS – OFICINA PEDAGÓGICA (CVLOP): AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA LÚDICA DE PROFESSORES”. E declaro que tive pleno conhecimento das informações aqui descritas pela Prof^a. Pesquisadora Deise Avelina Felipe Saraiva, e firmei meu compromisso em participar deste estudo. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as possíveis dificuldades e sobre as garantias de confidencialidade. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização da pesquisa-formação. A retirada do

consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais ou profissionais. E por ser verdade os termos aqui presentes, assinamos nas duas vias.

Local e data _____

Colaborador(a) do estudo

Pesquisadora responsável direta pelos estudos

Declaramos para os devidos fins que esse Termo de Consentimento tem validade junto aos documentos da pesquisa.

APÊNDICE D – INFORMATIVO SOBRE A PESQUISA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
CURSO: DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

A PESQUISA:

CENTROS DE VIVÊNCIAS LÚDICAS – OFICINAS PEDAGÓGICAS (CVLOPs): A LUDICIDADE COMO PRINCÍPIO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Doutoranda/Pesquisadora: Deise Avelina Felipe Saraiva
Orientadora: Prof^a. Dr.^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

OBJETO DE ESTUDO: Formação continuada lúdica no CVLOP da SEEDF

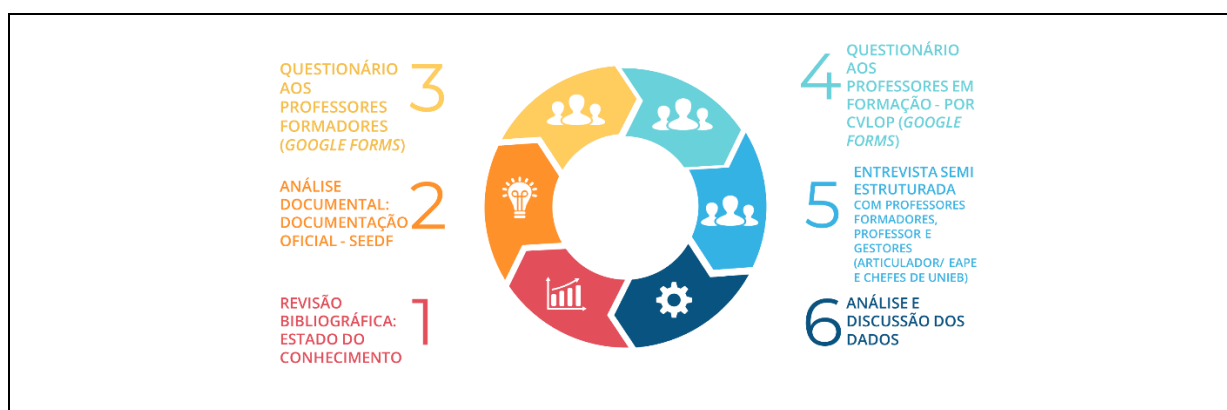
QUESTÃO CENTRAL: Quais perspectivas e concepções orientam a formação continuada ofertada pelo Centro de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal?

OBJETIVO GERAL: Analisar as perspectivas, as concepções e a base epistemológica do processo de formação continuada ofertado pelo Centro de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

MÉTODO: Materialismo Histórico Dialético (Marx, 1999) – categorias: historicidade, totalidade, contradição e mediação

CAMPO DA PESQUISA: 14 CVLOPs (e NOP/EAPE)

PERCUSO METODOLÓGICO:



“Qualquer professor ensina a fazer barcos, mas só os melhores ensinam a navegar...”

(Lola Vasconcelos)

Conto com a parceria de vocês!
Gratidão...

ANEXO – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº101/2022 – EAPE

Brasília, 15 de setembro de 2022.

Para: Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Encaminhamos a autorização de solicitação de pesquisa da doutoranda Deise Avelina Felipe Saraiva, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com os(as) profissionais e alunos(as), dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos, é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

ORLANDO CORRÊA MATOS CERQUEIRA FILHO

Matrícula – 27.087-3

Diretor Pedagógico

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE