



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - *CAMPUS X*
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANA CLARA ANDRADE SILVA
KAREN HELOISA OLIVEIRA BATISTA

**FORMAÇÃO DOCENTE: a ludicidade no Projeto Pedagógico de Curso e na
prática pedagógica**

Teixeira de Freitas, BA.
2025

ANA CLARA ANDRADE SILVA
KAREN HELOISA OLIVEIRA BATISTA

FORMAÇÃO DOCENTE: a ludicidade no Projeto Pedagógico de Curso e na prática pedagógica

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação - *Campus X*, como um dos requisitos para obtenção do grau de licenciadas em Pedagogia.

Orientadora Profa Dra. Minervina Joseli Espíndola Reis

Teixeira de Freitas, BA.
2025

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANA CLARA ANDRADE SILVA
KAREN HELOISA OLIVEIRA BATISTA

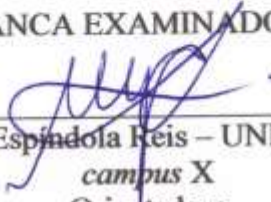
FORMAÇÃO DOCENTE: a ludicidade no Projeto Pedagógico de Curso
e na prática pedagógica

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Colegiado do Curso de
Pedagogia da Universidade do Estado
da Bahia – UNEB, Departamento de
Educação - *Campus X*, como um dos
requisitos para obtenção do grau de
licenciadas em Pedagogia.

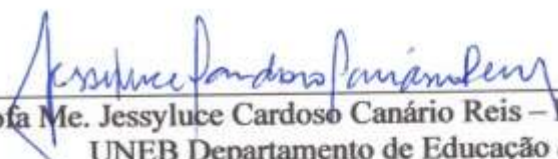
Orientadora Profa Dra. Minervina
Joseli Espíndola Reis

Teixeira de Freitas, 05 de agosto de 2025.

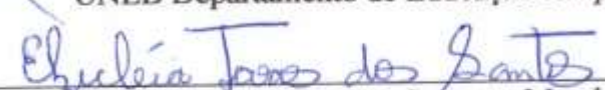
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Minervina Joseli Espíndola Reis – UNEB Departamento de Educação
campus X
Orientadora



Prof. Me. Jessyluce Cardoso Canário Reis – Membro Convidado
UNEB Departamento de Educação *campus X*



Prof. Dra. Elzicleia Tavares Dos Santos – Membro Convidado
UNEB Departamento de Educação *campus X*

Dedico este trabalho primeiramente ao meu Deus, por me conceder o dom da vida e ser minha luz em cada passo. Aos meus pais, por todo amor, oração, apoio e por acreditarem em mim mesmo quando eu duvidei. Essa conquista também é de vocês.

-Ana Clara Andrade Silva

Dedico este trabalho a Deus, fonte de toda força e inspiração, para que cada conquista reflita a sua graça. Ao meu querido esposo, que foi abrigo nos dias difíceis e luz nos momentos de incerteza. A minha família que depositou fé em mim mesmo quando eu já havia perdido a minha. Aos que, com amor e fé, foram minha rede de sustento: meu sincero e eterno agradecimento.

- Karen Heloisa Oliveira Batista

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado o dom da vida e por me permitir viver e seguir em frente todos os dias. A Ele todo louvor, honra e glória, como diz em Salmos 139:14: “Eu te louvarei, porque de um modo assombroso, e tão maravilhoso fui feito; maravilhosas são as tuas obras, e a minha alma o sabe muito bem.” Esse versículo me lembra que fui criada com cuidado e propósito, e isso me dá força para continuar. Reconhecer a grandeza de Deus e a forma extraordinária com que Ele conduz cada detalhe da minha vida me enche de fé e me impulsiona a seguir confiante.

Aos meus pais, minha eterna gratidão, vocês foram e são meu alicerce. Obrigada por cada palavra de incentivo, por cada gesto de carinho, por todo apoio, e principalmente por todas as orações que me sustentaram nos momentos mais difíceis. Tenho a certeza de que cheguei até aqui graças à força que recebi através de vocês e do amor incondicional que me acompanhará para sempre.

Em especial, agradeço à minha amiga e dupla Karen Heloísa, obrigada por estar ao meu lado durante todos esses anos, por ser parceria nos momentos bons e nos difíceis. Sua amizade foi amparo nas horas difíceis e luz nos dias mais escuros. Ter caminhado ao seu lado fez tudo ser mais leve, mais bonito e mais significativo. Obrigada por ter permanecido comigo ao longo dessa caminhada!

Agradeço também a todos os professores que fizeram parte da minha formação, em especial, à professora e orientadora Minervina Joseli, que nos guiou com paciência, atenção e carinho. Muito obrigada por todo incentivo e cuidado ao longo do nosso trabalho.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Cada palavra, cada gesto, cada oração fez diferença, este trabalho é também fruto de muitas mãos e histórias.

Ana Clara Andrade Silva

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi, sem dúvidas, uma bênção. Depois de uma longa caminhada, cheia de desafios e aprendizados, sinto meu coração transbordar de gratidão por ter alcançado esse momento. Entramos na universidade em um período muito difícil, em meio à pandemia, e a certeza de que carrego é de que jamais teria chegado até aqui sozinha.

Primeiramente, agradeço a Deus, que segurou minha mão firme em cada momento e acalentou minha mente quando os dias pareciam escuros demais. Como diz Jeremias 29:11:

"Porque eu bem sei os planos que tenho para vós, diz o Senhor; planos de paz, e não de mal, para vos dar um futuro e uma esperança." Sei que, mesmo antes de eu me inscrever, Ele já sabia que eu chegaria até aqui. E foi essa certeza que me fortaleceu.

Agradeço ao meu esposo, que no começo dessa jornada ainda era meu noivo, mas que, com amor e paciência, esteve ao meu lado em todos os desafios. Foi colo, escuta e acolhimento quando precisei, nos momentos de incerteza, me motivava a continuar acreditando em mim. Obrigada por ser meu melhor amigo e meu maior apoio. Amo você.

À minha família — minha mãe, meu pai e minha irmã — meu muito obrigada. Sem vocês, talvez eu nem tivesse a motivação necessária para seguir adiante, faltariam metas e sonhos. De vocês recebi tudo o que sou: o amor, o incentivo e a base sólida para trilhar o melhor caminho. Mãe, pai, vocês sempre deram o melhor de si para que eu pudesse alcançar o melhor que a vida oferece. E minha irmã, obrigada por me inspirar a não desistir, para que eu possa ser um exemplo para você de que quando a gente se propõe, a gente consegue.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte dessa minha trajetória na UNEB. Cada um deixou um pedacinho de si aqui nessa escrita, nessa caminhada. De forma especial, agradeço à nossa orientadora, a Professora Doutora Minervina Joseli, que com tanta delicadeza, paciência e maestria guiou nossos passos, ajudando a trazer o melhor de nós com leveza mesmo no meio dos momentos mais delicados.

Não posso deixar de agradecer à minha parceira e dupla, Ana Clara, que esteve comigo desde os tempos remotos, nas telas do *Microsoft Teams* e *Google Meet*, sendo suporte, incentivo e companhia nos momentos mais difíceis. Obrigada por tornar este TCC possível. Também agradeço a todos os amigos, em especial Hadassa Borges e Valdinéia Lima que estiveram comigo nos momentos de escuta, como partilha, deixando sua marca e seu carinho na minha formação. Levo um pouco de cada um de vocês comigo.

Por fim, reforço que nenhum sonho é construído sozinho. Todo apoio que recebi durante essa caminhada foi essencial para que este trabalho pudesse ser concluído. É na presença, no incentivo e na crença das pessoas ao nosso redor que encontramos a força para seguir e transformar nossos sonhos em realidade.

Karen Heloisa Oliveira Batista

“O otimista é um tolo. O pessimista, um chato. Bom mesmo é ser um realista esperançoso”
Ariano Suassuna

RESUMO

ANDRADE, Ana. BATISTA, Karen. FORMAÇÃO DOCENTE: a ludicidade no Projeto Pedagógico de Curso e na prática pedagógica. Trabalho de Conclusão de Curso do Colegiado de Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação, *Campus X*, Teixeira de Freitas, Bahia, 2025.

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo investigar como a ludicidade, o brincar e a criação de jogos pedagógicos são propostos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação - Campus X (DEDC-X), e de que forma o currículo oficial se desenvolve e se efetiva, ao longo da graduação, nas práticas pedagógicas exercidas nos componentes curriculares. O estudo foi desenvolvido a partir da análise cautelosa do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2022 e da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que fundamenta legalmente o projeto analisado. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, com ênfase na Análise Documental e na pesquisa participante, considerando as experiências das autoras como discentes da turma 2020.1, diretamente envolvidas no currículo analisado. A pesquisa analisou como as propostas lúdicas previstas nos documentos oficiais são efetivadas na prática pedagógica cotidiana do curso, a partir de um lugar legítimo de fala, sobre como a vivência das práticas pedagógicas dos docentes do curso e o PPC influencia diretamente a trajetória formativa das pesquisadoras. A partir dos resultados das análises, podemos afirmar que o currículo oficial, proposto no PPC, precisa ser constantemente acompanhado por todos os envolvidos no curso, para que as propostas previstas no papel se concretizem na prática de forma coerente e eficaz. A ludicidade não deve ocupar apenas espaço nos documentos institucionais, mas integrar, de fato, o cotidiano das práticas formativas no chão da universidade. A ludicidade desempenha um papel essencial na formação docente e no desenvolvimento integral da criança. Incorporar o brincar e os jogos didáticos à prática pedagógica vai além de uma estratégia metodológica; trata-se de reconhecer que a aprendizagem significativa se constrói em experiências que mobilizam criatividade, interação e reflexão crítica. Ao valorizar a ludicidade na formação inicial, os cursos de Pedagogia contribuem para preparar professores capazes de criar ambientes educativos mais dinâmicos e inclusivos, favorecendo o protagonismo infantil.

Palavras-chave: Currículo. Formação docente. Ludicidade. Jogos didáticos. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This Final Project aims to investigate how playfulness, play, and the creation of educational games are proposed in the Pedagogical Project of the Course (PPC) of the Pedagogy undergraduate program at the State University of Bahia (UNEB), Department of Education - Campus X (DEDC-X). The study also explores how the official curriculum develops and is implemented throughout the undergraduate program in the pedagogical practices implemented in the curricular components. The study was developed based on a careful analysis of the 2022 Pedagogical Project of the Course (PPC) and CNE/CP Resolution No. 2/2015, which legally underpins the project under analysis. The methodological approach adopted was qualitative, with an emphasis on document analysis and participatory research, considering the authors' experiences as students in the 2020.1 class, directly involved in the analyzed curriculum. The research analyzed how the playful proposals outlined in official documents are implemented in the course's daily pedagogical practice, from a legitimate perspective, and how the experience of pedagogical practices among course faculty and the PPC directly influence the researchers' educational trajectory. Based on the results of the analyses, we can affirm that the official curriculum, proposed in the PPC, needs to be constantly monitored by everyone involved in the course so that the proposals outlined on paper are implemented coherently and effectively in practice. Playfulness should not only occupy space in institutional documents but should truly integrate into the daily educational practices at the university level. Playfulness plays an essential role in teacher training and in the integral development of children. Incorporating play and educational games into pedagogical practice goes beyond a methodological strategy; it involves recognizing that meaningful learning is built on experiences that mobilize creativity, interaction, and critical reflection. By valuing playfulness in initial training, Pedagogy courses help prepare teachers capable of creating more dynamic and inclusive educational environments, encouraging children's leadership.

Keywords: Curriculum. Teacher training. Playfulness. Didactic games. Pedagogical practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEPI	Núcleo de Estudos e Práticas Interdisciplinares
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEC	Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 O JOGO VAI COMEÇAR: O ÍNICIO DA JORNADA INVESTIGATIVA.	13
2 JOGO DA MEMÓRIA: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO BRASIL.	17
2.1 Pega-pega: Diretrizes Curriculares Nacionais e Movimentos pela Formação Docente.	23
2.2 Pique-esconde: esconderam a ludicidade, temáticas no currículo de formação docente	27
2.2.1 Caixa surpresa: conceitos e concepções de currículo.	28
2.3 Brincar é coisa séria: conceitos e concepções.	31
2.3.1 Brincar: ludicidade na formação docente.	36
3 TRILHA DO SABER: PROCESSO METODOLÓGICO.	38
3.1 Um tabuleiro de saberes: Universidade do Estado da Bahia – UNEB - Departamento de Educação - Campus X.	41
3.1.1 Ciranda do Conhecimento: Curso de Pedagogia do DEDC-X.	41
3.1.2 Amarelinha: Currículo do Curso de Pedagogia do DEDC-X /UNEB.	43
4 PISTA DE CARRINHOS: ANÁLISES RESULTADOS E DISCUSSÕES.	46
4.1 Arquitetura do Jogo: Categorias de análise.	48
4.1.1 Categoria 1: Ludicidade para além do PPC.	49
4.1.2 Categoria 2: Ludicidade no PPC e na Prática Pedagógica desenvolvida nos componentes ofertado.	54
4.1.3 Categoria 3: Ludicidade somente no PPC.	63
4.1.4 Categoria 4: O NDE no jogo.	67
5 JOGO ENCERRADO? NÃO, CONSIDERAÇÕES SOBRE O JOGO.	70
REFERÊNCIAS	73

1. O JOGO VAI COMEÇAR: O ÍNICIO DA JORNADA INVESTIGATIVA.

A presente pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo investigar como a ludicidade, o brincar e a criação de jogos pedagógicos são propostos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação - *Campus X* (DEDC-X), e de que forma o currículo oficial se desenvolve e se efetiva, ao longo da graduação, nas práticas pedagógicas exercidas nos componentes curriculares. O interesse por este tema de pesquisa surgiu a partir da análise da organização curricular vigente do curso de Pedagogia, pelas experiências enquanto discentes da turma 2020.1, ingressante no ano de 2020, na qual identificamos diversas oportunidades de criação de jogos ao longo da nossa formação. As nossas experiências, enquanto autoras, foram fundamentadas no conceito de ludicidade, compreendida como algo que desperta prazer e, portanto, possui caráter subjetivo, considerando assim a ludicidade um processo formativo essencial na prática docente.

Neste trabalho, a ludicidade é compreendida em consonância com a concepção de Huizinga (1999), que a reconhece como elemento essencial na formação humana, favorecendo a aprendizagem ativa e participativa e colocando o aluno como protagonista do seu processo de conhecimento. Nessa perspectiva, entendemos que a ludicidade transcende a ideia de simples recreação, configurando-se como dimensão significativa da prática educativa. Ao ser incorporada de forma intencional, por meio de jogos, brincadeiras e estratégias criativas, contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, além de integrar saberes e experiências, tornando-se um recurso fundamental na prática docente e, portanto, indispensável na formação inicial de professores.

Essas produções, realizadas em diferentes componentes, contribuíram significativamente para a nossa segurança como graduandas, permitindo-nos reconhecer a importância, e o valor da prática lúdica no desenvolvimento de uma pedagogia crítica e reflexiva.

A partir do semestre 2020.1, as turmas ingressantes no curso de Pedagogia do DEDC-X passaram a vivenciar uma nova organização curricular em seu percurso formativo, implantada gradualmente a partir desse período, conforme aprovado pela Resolução nº 2.096/2020, publicada no Diário Oficial do Estado em 10 de dezembro de 2020.

Durante o processo de formação, foi possível observar que componentes como Estágio e

Pesquisa, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Alfabetização e Letramento e Núcleo de Estudos e Práticas Interdisciplinares (NEPI), frequentemente, solicitavam a elaboração de jogos de acordo aos conteúdos estudados em sala de aula. Essas atividades não apenas enriqueceram nossa formação, destacando o papel da prática lúdica na construção de uma pedagogia crítica e reflexiva. Motivadas por essa experiência, decidimos analisar a organização curricular do curso para compreender como a ludicidade está presente no PPC, nas ementas dos componentes ofertados, por reconhecer que a prática com foco na ludicidade contribuí de modo significativo com a formação do futuro pedagogo.

A configuração deste estudo apresenta-se organizada em quatro capítulos e seus títulos foram elaborados com uma abordagem lúdica e crítica, inspirada em brincadeiras infantis para representar as temáticas abordadas.

Este primeiro de caráter introdutório, “O jogo vai começar: o início da jornada investigativa”, apresenta o problema de pesquisa, os objetivos e a relevância do estudo. O segundo capítulo, “Jogo da memória: breve contexto histórico formação de pedagogos no Brasil,” tem como objetivo dialogar com a proposta do trabalho ao tratar da formação de pedagogos no Brasil, contextualizando historicamente as políticas curriculares e como o brincar e os jogos educativos aparecem nesse processo. As seções foram construídas de forma a refletir, os avanços, os desafios e as omissões no percurso da formação docente, articulando aspectos políticos, conceituais e pedagógicos. Essa estrutura visa não apenas apresentar os conteúdos, mas também provocar reflexões sobre o lugar da ludicidade na formação de professores.

No terceiro capítulo, “Trilha do saber: processo metodológico”, são apresentados os caminhos metodológicos percorridos na construção da pesquisa, detalhando o contexto institucional, os instrumentos utilizados e as estratégias de análise dos dados obtidos. Como procedimento metodológico, foi utilizada a Análise Documental, aliada à perspectiva da pesquisa participante. O campo da pesquisa foi o curso de Pedagogia da UNEB – *Campus X*, sendo os sujeitos as próprias pesquisadoras em condição de participantes e observadoras do processo formativo, conferindo legitimidade à nossa posição de fala e aprofundando a reflexão sobre os sentidos e desafios da formação docente lúdica. A divisão do capítulo contempla, inicialmente, uma apresentação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com foco no Departamento de Educação do Campus X, Em seguida, discute-se o currículo do curso de Pedagogia do referido campus, analisando como a ludicidade se faz presente nas propostas formativas. Por fim, na seção

de análise e resultados, são discutidas as principais percepções obtidas ao longo da pesquisa, retomando as questões centrais do estudo e apontando os resultados considerados relevantes para compreensão do tema investigado.

No quarto capítulo “Pista de carrinhos: análises, resultados e discussões”, é apresentada a análise detalhada das ementas dos componentes curriculares do curso, vigente a partir de 2022, dos componentes que abordam, direta ou indiretamente, a ludicidade, os jogos e o brincar e nas práticas formativas desenvolvidas ao longo da formação docente, a partir das experiências vivenciadas pelas autoras deste Trabalho de Conclusão de Curso. Por fim, o quinto capítulo, “Jogo encerrado? Não, um novo recomeço para o lúdico na formação de professores”, trazendo as considerações finais sobre a pesquisa, retomando as ideias apresentadas ao longo do texto.

A base de sustentação desta pesquisa foi realizada nos estudos de obras de Freire (1979), Minayo (1994), Vygotsky (1998), Kishimoto (2006), Huizinga (2009) e João Batista Freire (2003). Esses autores oferecem fundamentos essenciais para compreender o papel do jogo como estratégia pedagógica, analisando sob perspectivas históricas, culturais e sociais, além de destacar sua relevância na formação de educadores críticos e reflexivos. Suas contribuições teóricas irão embasar as discussões teóricas e metodológicas da pesquisa, possibilitando uma análise aprofundada sobre o resultado da produção de jogos didáticos na formação docente.

Esse estudo possibilita a compreensão de como os graduandos em pedagogia estão sendo preparados para incorporar o brincar e os jogos como estratégias pedagógicas em suas práticas docente na Educação Básica. Essa formação tem reflexos diretos tanto nas experiências de estágio (Estágio e Pesquisa em Espaços Não Escolares, Estágio e Pesquisa em Educação Infantil, Estágio e Pesquisa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio e Pesquisa em Gestão Escolar e/ou Outros Processos Formativos). quanto nos projetos de extensão, contribuindo significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Os resultados dessa pesquisa poderão fortalecer o debate sobre a importância da ludicidade na formação docente, além de oferecer subsídios para a reavaliação curricular do curso.

Conhecer a história da formação de pedagogos no Brasil, é importante para compreender as políticas curriculares, os avanços, os desafios e as omissões que permeiam o percurso da formação docente, articulando aspectos políticos, conceituais e pedagógicos. O capítulo a seguir não apenas apresenta os fundamentos que sustentam a construção curricular da formação de professores, mas também suscita reflexões críticas acerca da centralidade da ludicidade nesse

contexto, contribuindo para a compreensão de sua importância na constituição de práticas pedagógicas mais significativas.

A relevância deste estudo está em ampliar o entendimento sobre a função dos jogos didáticos na formação docente. A partir disso, destaca-se como a criação de jogos pode contribuir para a segurança e ludicidade na atuação pedagógica, auxiliando educadores para que possuam além do conhecimento teórico, serem capazes de incorporar práticas pedagógicas lúdicas à rotina escolar.

2. JOGO DA MEMÓRIA: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NO BRASIL.

O currículo de formação de pedagogos no Brasil é atravessado por múltiplas influências históricas, políticas e culturais que moldaram, ao longo do tempo, diferentes concepções sobre o papel do educador e os saberes necessários à docência. Desde os primórdios da institucionalização da profissão docente, ainda no período colonial, até as reformas curriculares mais recentes, o curso de Pedagogia tem refletido tanto os projetos de nação quanto os embates em torno do direito à educação. Nesse percurso, a ludicidade nem sempre foi reconhecida no percurso de formação docente, por isso, consideramos importante investigar como a ludicidade foi, e continua sendo considerada nesse processo de formação e os sentidos atribuídos aos jogos pedagógicos e a ludicidade ao longo da história da educação brasileira. Este capítulo será apresentado um breve panorama histórico sobre a política e movimentos de formação de professores, buscando focalizar para a presença do brincar no processo formativo.

Como Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996) abordou, é notável a influência dos jesuítas no processo de construção da educação no Brasil durante os primeiros 210 anos de colonização. Sua missão era essencialmente catequética, voltada para os filhos dos colonos e direcionada prioritariamente às camadas sociais mais favorecidas. Diante de uma terra desconhecida, habitada por povos indígenas com línguas e costumes próprios, e colonizadores portugueses que, por vezes, apresentavam hábitos reprovados pela moral religiosa da época, os jesuítas enfrentaram inúmeros desafios no exercício de sua prática educativa.

Com uma formação intelectual e religiosa rigorosa, os padres da Companhia de Jesus se dedicaram ao aprendizado da língua tupi guarani, como estratégia para efetivar sua missão evangelizadora. Utilizavam-se de textos adaptados para o ensino da doutrina cristã e, ao perceberem a dificuldade em alcançar o público adulto, voltaram seus esforços para as crianças indígenas — os curumins — desenvolvendo com elas práticas de alfabetização iniciais.

Nesse processo, destacam-se os recursos lúdicos utilizados pelo padre José de Anchieta, como o teatro, a música, a poesia e os diálogos em versos. Essas ferramentas didáticas não apenas tornavam o ensino mais atrativo, como também abriam caminhos para o ensino da moral cristã de forma criativa e envolvente. As apresentações com danças, cantos e encenações revelam um entendimento, ainda que inicial, sobre o poder da ludicidade no processo de aprendizagem.

Traçando um paralelo com a formação docente contemporânea, é possível identificar semelhanças entre a dedicação dos jesuítas e o que hoje compreendemos como formação continuada. Assim como eles buscaram aprender a língua, adaptar métodos e construir recursos pedagógicos coerentes com a realidade local, os professores da atualidade também necessitam de investimento formativo constante, especialmente no que diz respeito à elaboração de aulas lúdicas. O espaço destinado ao teatro, à música, à poesia e ao diálogo, como promovido pelos jesuítas, dialoga diretamente com o que hoje apresenta-se como práticas pedagógicas lúdicas, que visam tornar o ensino mais significativo, integral e conectado à realidade dos educandos. (Aranha, 1996)

A presença dos jesuítas na educação brasileira teve suas atividades encerradas no ano de 1759, por ordem do Marquês de Pombal, em razão de questões econômicas e políticas que envolviam a centralização do poder sobre as instituições educacionais. Com essa expulsão, a educação brasileira teve sua estrutura muito abalada, já que os jesuítas eram os principais responsáveis pela organização da educação, durante alguns anos permaneceu fragilizada, até quando Marquês de Pombal inicia a reconstrução do ensino cerca de uma década depois, buscando fortalecer essa estrutura por meio de reformas educacionais.

A expulsão dos jesuítas em 1759, determinada pelo Marquês de Pombal, desestabilizou profundamente o sistema educacional no Brasil Colônia. Até então, a Companhia de Jesus era a principal responsável pela organização e condução do ensino, e sua retirada deixou um vazio institucional que comprometeu a estrutura educacional por mais de uma década. Diante desse cenário de fragilidade, Pombal buscou reorganizar o sistema de ensino, implementando reformas na educação.

É nesse movimento de reconstrução que, em 1772, ocorreu a implantação oficial do ensino público no Brasil, funcionando por meio do sistema de aulas régias, com disciplinas aplicadas de forma independentes, entretanto ainda não se tinha uma estrutura formal propriamente dita. Somente a partir do período imperial que o país passa a adotar uma estrutura educacional por meio da criação das Escolas Normais.

A formação do pedagogo no Brasil passou por profundas transformações, reflexo dos contextos político, econômico e social vivenciados desde a colonização. Durante a Era Vargas (1930–1945), observa-se um aumento dos investimentos na educação superior, vista como um instrumento estratégico para a modernização do país e a consolidação do nacionalismo. Nesse

período, a expansão do ensino universitário foi utilizada como ferramenta de fortalecimento do Estado, visando à formação de uma elite intelectual alinhada aos ideais de desenvolvimento e identidade nacional que marcavam o projeto político da época. Em meio à crise internacional e às intensas mudanças no mercado de trabalho, o governo de Getúlio Vargas implementou políticas centralizadoras por meio da criação do Ministério da Educação, antes conhecido pelo Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, com a função de “despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar”. Esse ministério desenvolvia também atividades relacionadas ao esporte e ao meio ambiente, na educação tinha caráter autoritário e visava atender, prioritariamente, os anseios da elite, com foco no ensino secundário e superior (Brasil, 2023).

Como desdobramento dessas propostas inovadoras e influenciadas pelos ideais da Escola Nova, ocorreram importantes iniciativas voltadas à reestruturação do ensino superior no país. A criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, no Rio de Janeiro, refletiu o desejo de modernização que já vinha sendo discutido por educadores e intelectuais desde o final da década de 1920. Essas universidades surgiram como resposta às críticas e propostas levantadas pelos defensores da Escola Nova, que acreditavam na necessidade de uma educação mais democrática, crítica e alinhada aos desafios do país.

A UDF, em especial, rompeu com o modelo tradicional de universidade brasileira, que concentrava sua estrutura nos cursos de Direito, Engenharia e Medicina. Sua proposta inovadora incluiu a criação de uma Faculdade de Educação, destinada a oferecer formação superior específica para o magistério. A instituição tinha como finalidade central a renovação cultural e a ampliação dos estudos científicos, com incentivo à pesquisa e à produção acadêmica, mesmo com recursos limitados. Contudo, apesar de sua relevância e caráter vanguardista, a UDF foi extinta em 1939, por meio de decreto-lei, tendo seus cursos absorvidos pela recém-criada Universidade do Brasil.

Em 1939, com o Decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril, foi instituída a Faculdade Nacional de Filosofia, organizada especificamente para preparar candidatos ao magistério. Este decreto estabeleceu a estrutura do curso de Pedagogia, com três anos destinados à absorção de conteúdos teóricos e um ano focado em didática, possibilitando a formação de professores aptos a ocupar os cargos técnicos do Ministério da Educação, inicialmente, os cursos de bacharelado estavam

mais voltados para a formação técnica e especializada em determinada área do conhecimento, por outro lado, os cursos de licenciatura habilitavam os estudantes para a docência, especialmente nas escolas normais e no ensino secundário.

De acordo com os estudos de Corte e Wiebusch (2014), foi apenas a partir da década de 1960 que se iniciaram as tentativas de especificar com maior clareza a formação docente, consolidando o pedagogo como um especialista em educação. Nesse período, compreendia-se que sua atuação deveria ir além da sala de aula, envolvendo também funções de gestão, orientação e organização dos processos educativos. Apesar dessa valorização do papel do pedagogo, a formação docente ainda ocorria nas escolas normais, cuja estrutura curricular e condições institucionais eram, em grande parte, precárias. Esses cursos apresentavam limitações significativas, como uma base teórica restrita, pouca articulação entre teoria e prática e ausência de recursos adequados. Dessa forma, não conseguiam responder de maneira eficaz às complexas demandas da docência, incluindo o domínio de metodologias pedagógicas que envolvem o uso de jogos e práticas lúdicas

Nesse cenário de esforços iniciais para estruturar e qualificar a formação docente, marcado por limitações curriculares e institucionais nas escolas, ganha destaque a necessidade de um marco legal que orientasse e organizasse de forma mais sistemática o sistema educacional brasileiro. É nesse contexto que surge a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, a qual buscou oferecer uma base normativa comum e estabelecer diretrizes mais claras para todos os níveis de ensino, representando um passo rumo à consolidação da política educacional no país.

No ano de 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 que deu os primeiros passos na organização do ensino, até então, a educação no país se encontrava bastante desarticulada, sem uma base legal comum que orientasse as redes de ensino. Nesse sentido, a LDB nº 4.024/61 trouxe uma estrutura mais coerente e unificada para a educação, estabelecendo princípios gerais para todos os níveis de ensino, desde o primário até o superior.

Em relação à formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961 estabelecia que para atuar magistério nas escolas primárias, deveria ocorrer por meio dos cursos normais. Para o exercício da docência no ensino secundário, a exigência era a formação em cursos de licenciatura. Essa organização evidenciava uma concepção de formação

pautada em um modelo tecnicista e conteudista, centrado na transmissão de conhecimentos específicos, com pouca ênfase nas dimensões pedagógicas, culturais e afetivas do processo educativo. Nesse contexto, práticas como o brincar e o uso de jogos pedagógicos eram desconsideradas, sendo vistas como secundárias ou alheias ao processo de ensino-aprendizagem. A formação docente era concebida de maneira fragmentada, distante da realidade social dos sujeitos e das práticas educativas que valorizassem a ludicidade como parte essencial da construção do conhecimento e da humanização do ensino.

Durante o regime militar, foi sancionada a Lei de Reforma Universitária nº 5.540 de 1968, que sugeriu uma nova organização no ensino, estabelecendo a urgência de uma formação mais completa, com um currículo que abrangesse conteúdos básicos, profissionais e práticos, trazendo uma proposta de articulação, teoria e prática, essa mudança indicava a necessidade de preparar os profissionais da área da educação de modo a atender o contexto da época que deseja um ensino conservador. Durante a ditadura militar, a educação sofreu intensas transformações, principalmente com a promulgação da Lei nº 5.692/1971, que alterou a LDB vigente na época. Essa lei trouxe o ensino tecnicista, focado na aprendizagem de técnicas para o mercado de trabalho, seguindo uma lógica produtivista. Também estabeleceu a obrigatoriedade de 8 anos de escolaridade, embora tenha sido um avanço importante para ampliar o acesso à educação, essa mudança conferiu um caráter muito técnico e ideológico ao ensino, privilegiando a eficiência e a lógica capitalista, em vez de promover uma formação crítica e reflexiva.

A redemocratização do país, consolidada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, trouxe avanços significativos para os direitos sociais, incluindo o direito à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualmente em vigor é a Lei nº 9.394/1996, sancionada em 20 de dezembro de 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Embora tenha passado por algumas alterações ao longo dos anos, ela representa um marco legal importante no processo de reorganização da educação brasileira após o fim da ditadura militar. No artigo 214 da Constituição, é definida a necessidade de um plano nacional de educação:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I. erradicação do analfabetismo;
- II. universalização do atendimento escolar;

III. Melhoria da qualidade do ensino;
 IV. formação para o trabalho;
 V. promoção humanística, científica e tecnológica do País.
 estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1996)

A LDB de 1996 estabelece um modelo educacional flexível, descentralizado e democrático, fortalecendo a autonomia das escolas e dos sistemas de ensino. Além disso, destaca a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente, que em seu artigo 61 reforçou essa ideia:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
 I-associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. (Brasil, 1996)

A proposta da lei sobre a formação de professores aponta que a diversidade nas modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando exigem um olhar mais apurado e específico para a formação continuada. Um professor que atua na Educação Infantil, por exemplo, necessita de uma formação voltada para o desenvolvimento infantil, enquanto os professores do ensino técnico requerem uma formação mais prática, sempre considerando as particularidades da sua modalidade de ensino.

Nesse contexto, ambas as leis, CF 88 e LDB de 1996 evidenciaram a necessidade de uma formação docente que não se limitasse à transmissão mecânica de conteúdo, mas que promovesse práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas.

Aprovada pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu metas e estratégias a serem cumpridas no período de 2014 a 2024, com o objetivo de orientar os rumos da educação brasileira. O documento prevê a atuação conjunta e colaborativa entre União, Estados e Municípios, reforçando o regime de colaboração entre os entes federados. O PNE abrange todas as etapas e modalidades da educação, desde a Educação Básica até a Educação Superior, incluindo também a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entre seus principais focos estão a melhoria da qualidade da educação, a redução das desigualdades educacionais, a ampliação do acesso e a promoção da inclusão social, reafirmando o direito à educação como um compromisso público e social. (Brasil, 2014)

Nesse contexto, ao reafirmar o direito à educação como compromisso público, o PNE também reconhece a importância de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade,

promovam a inclusão e valorizem diferentes formas de aprender. É nesse cenário que o brincar, os jogos e a ludicidade ganham destaque como estratégias fundamentais, especialmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, contribuindo para o desenvolvimento integral dos educandos. Mais do que simples recreação, essas práticas são reconhecidas como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, conectadas a uma concepção de currículo que considera a criança como sujeito ativo. Como apresentado pelo Art.2º presente no Plano Nacional da Educação (2014-2024):

V - melhoria da qualidade da educação; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; [...]

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Com isso, a formação docente passa a ser convocada a incorporar essas dimensões em sua estrutura formativa. Diante disso, é preciso olhar para os marcos legais e institucionais que orientam essa formação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e o papel político-pedagógico desempenhado pela ANFOPE, que serão explorados a seguir.

2.1 Pega-pega: Diretrizes Curriculares Nacionais e Movimentos pela Formação Docente.

Para iniciarmos essa subseção, é importante estabelecer a diferença conceitual de políticas de formação docente e movimentos pela formação docente. As políticas de formação docente são ações planejadas e executadas pelo Estado (governos federais, estaduais ou municipais) com o objetivo de regulamentar, orientar e estruturar a formação inicial e continuada dos professores, já os movimentos pela formação docente são ações coletivas, que emergem da sociedade civil, de grupos de professores, sindicatos, universidades, fóruns e associações. Muitas vezes, surgem em resistência ou em contraposição às políticas oficiais.

Os movimentos e debates em prol da formação docente se intensificaram nas décadas de 80 e 90, envolvendo entidades como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), criada em 1961, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), criada em 1978 e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) desde de 1980 na luta por melhorias no processo de formação docente e

instituições públicas de ensino, que buscaram aprofundar o estudo e as discussões sobre a temática da formação e da profissionalização do magistério. As entidades articulando-se às lutas mais gerais dos educadores brasileiros teve papel importante nas discussões e propostas para a elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a pedagogia, reforçaram a discussão sobre a identidade e os desafios da formação em Pedagogia.

A ANFOPE surgiu em um momento significativo da história brasileira, marcado pela redemocratização do país e pelos avanços nas políticas educacionais. De acordo as informações disponíveis em seu próprio site institucional, a entidade nasce ancorada nos princípios defendidos por movimentos de educadores comprometidos com uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade socialmente referenciada. Desde então, tem se consolidado como uma voz ativa na construção de uma política de formação docente crítica, coletiva e articulada com os desafios sociais e educacionais do Brasil. (Anfope, 2016)

Seu compromisso com a valorização da docência se expressa nas diversas lutas que fragilizavam a formação dos professores, especialmente aquelas que promoviam o aceleração dos cursos e desconsideravam a complexidade do trabalho docente. A atuação da ANFOPE foi decisiva na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, que resultaram na Resolução CNE/CP nº 1, de 2006. (ANFOPE, 2016). Essa resolução, fruto de intensos debates com o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação, incorporou princípios fundamentais como a docência como base da identidade do pedagogo, a articulação entre teoria e prática e o compromisso com a formação humana e social. Nos anos 2000, a ANFOPE continuou sua participação ativa nas discussões nacionais, especialmente na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE 2001–2010), ainda que o plano não tenha contemplado todas as expectativas das entidades educacionais. Além disso, posicionou-se de forma crítica diante de propostas de avaliação docente pautadas por indicadores meramente quantitativos, reafirmando que a qualidade da educação não pode ser reduzida a números, mas deve considerar o contexto real das escolas, dos educadores e dos educandos. (Anfope, 2016)

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 surgiu em um momento marcado pela ampliação dos debates sobre a formação docente. Essa resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior, apontando a necessidade de um professor que vá além da dimensão técnica. O educador passa a ser compreendido como um sujeito reflexivo, capaz de articular teoria e prática, respeitando a

diversidade e promovendo a justiça social em seu fazer pedagógico. A resolução marca um divisor de águas ao reafirmar que o professor não deve ser apenas um executor de métodos, mas sim um mediador do conhecimento, com autonomia e senso crítico. Tais princípios passam a fundamentar os cursos de licenciatura, incluindo o curso de Pedagogia. (Brasil, 2002)

Complementando essa proposta, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 definiu a duração mínima e a estrutura básica dos cursos de licenciatura. A formação é organizada em núcleos de conteúdo, básicos, específicos e integradores, com ênfase nas atividades práticas e no estágio supervisionado. Essa normatização tem papel essencial, pois padroniza a carga horária mínima e assegura uma formação sólida e de qualidade em todo o país, além de servir como critério para o reconhecimento e a avaliação dos cursos de licenciatura pelo MEC. (Brasil, 2002). Nesse sentido, a formação docente prevista por essa resolução se relaciona diretamente com os objetivos da LDB, levando em consideração a importância de uma formação adequada para os profissionais da educação, garantindo assim a qualidade no ensino.

Como evidenciado na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e estabelece princípios que marcam uma mudança significativa na formação dos pedagogos no Brasil. Foi fundamental para a valorização de uma formação interdisciplinar, contextualizada e crítica, que articule teoria e prática de forma indissociável. Ela propõe que a formação do pedagogo esteja comprometida com a transformação da realidade educacional e social do país, indo de contra uma formação fragmentada, reforçando a necessidade de preparar profissionais capazes de compreender a educação como uma prática social. (Brasil, 2006)

Segundo Santos e Mendes (2019), o uso de jogos pedagógicos são uma forma de tornar o aprendizado mais dinâmico, pois permitem que os alunos aprendam de forma lúdica e participativa, sendo assim uma estratégia para engajar e motivar os alunos dentro da sala de aula. Possui grande importância no processo de ensino-aprendizagem, pois é capaz de despertar sensações e emoções, que provavelmente não seriam acessadas por meio de uma aula expositiva, ele envolve e aproxima o conteúdo da nossa realidade, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso, e quando isso não acontece, é perceptível o tamanho da perda para nossa formação. Assim, práticas como essa atualizam e concretizam os ideais históricos de renovação educacional, reafirmando a importância de uma formação docente que valorize metodologias criativas e inclusivas.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, reafirma a identidade do pedagogo como profissional da docência, estabelecendo que sua formação deve ir além do domínio de conteúdos teóricos, articulando-se à prática e aos contextos sociais em que atua. Define o pedagogo como profissional cuja base é a docência, habilitado para atuar tanto na Educação Básica quanto na gestão de processos educativos em espaços escolares e não escolares, além de participar da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional (Brasil, 2006).

Em consonância com os marcos legais e curriculares que norteiam o processo educacional, foi publicado o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. O documento reafirma a importância da formação inicial e continuada como um processo permanente, essencial ao desenvolvimento da escolarização e intimamente ligado à realidade escolar. Um ponto do decreto é a ênfase no papel de liderança das universidades na formação de professores, que deve ser aliado à inovação pedagógica e às necessidades específicas do ambiente escolar. O decreto destaca a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, dando suporte à implementação de abordagens ativas, como a criação de jogos educativos. Essas abordagens têm contribuído significativamente para a formação crítica e integradora dos educadores, atendendo às necessidades do ensino fundamental com maior eficiência e relevância.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) em 2017 também ressoou diretamente nos cursos de licenciatura, ao estabelecer competências e habilidades que os futuros professores devem desenvolver. Apesar da intenção de promover uma formação mais articulada às demandas da Educação Básica, a BNCC gerou críticas quanto à padronização do ensino e à possível limitação da autonomia docente. Desde sua aprovação em 2017, tem sido alvo de amplos debates e críticas no campo educacional. Um dos principais questionamentos diz respeito à sua real função e impacto na organização do currículo escolar das escolas da educação básica e dos cursos de formação docente. (Saviani, 2025)

Como consequência, foram elaboradas novas diretrizes para a formação inicial de professores, como a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que redefiniu os currículos dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada, articulando diretamente a formação docente às competências e habilidades previstas na BNCC da Educação Básica. Para reestruturação do currículo, a resolução

CNE/CP nº 2/2019, trouxe a proposta que a formação de professores esteja fundamentada em três dimensões principais: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional, o que traz à tona a necessidade de formar um docente capacitado em sua área, mas que também seja competente nas práticas pedagógicas necessárias dentro do cotidiano. Em resumo, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 é um marco na história da formação de professores no Brasil, propondo uma formação mais fechada, conectada com o currículo da educação básica, com a BNCC. O que suscitou intensos questionamentos e debates acerca do limite entre competência e criticidade, técnica e formação humana, conforme propõe a BNCC e Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-formação).

Ao analisarmos os marcos legais que orientam a formação dos profissionais da educação, é possível perceber uma convergência em torno da valorização de práticas pedagógicas mais reflexivas, contextualizadas e conectadas com a realidade escolar. Tais normativas reforçam a necessidade de uma formação docente que vá além do domínio técnico, promovendo o engajamento crítico, a criatividade e a construção de metodologias que estimulem a participação ativa dos estudantes. Nesse contexto, o uso do brincar e dos jogos didáticos emerge como uma estratégia significativa para o processo formativo, pois permite integrar teoria e prática, desenvolver competências profissionais e promover uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Assim, compreende-se que a ludicidade, quando inserida com intencionalidade pedagógica, torna-se um instrumento potente para a formação de educadores críticos, inovadores e comprometidos com uma educação transformadora.

Diante dessas considerações, torna-se pertinente refletir na próxima subseção sobre como a ludicidade e os jogos, embora reconhecidos em documentos oficiais e nas práticas pedagógicas contemporâneas, ainda enfrentam desafios para sua efetiva inserção na formação docente.

2.2 Pique-esconde: esconderam a ludicidade, temáticas no currículo de formação docente.

Para melhor análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia é fundamental que se tenha uma compreensão crítica sobre conceito e concepções de currículo. Nessa perspectiva, no início desta subseção será apresentado estudos sobre conceitos e concepções de currículo, por reconhecer que nos processos formativos docentes, o modo como se concede o currículo impacta na formação dos futuros professores e como eles compreendem, planejam e

vivenciam as experiências educativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.2.1 Caixa surpresa: conceitos e concepções de currículo.

O currículo vai muito além de um simples cronograma de conteúdos e disciplinas para serem abordados dentro da sala de aula, é um campo repleto de ideologias e culturas que envolvem diversas intencionalidades pedagógicas, rompendo assim com a visão tradicional que se tem acerca do mesmo.

Nesse sentido, segundo Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

O currículo vai além de ser apenas um instrumento organizador da escola, do ensino e da avaliação. Ele é um componente complexo, carregado de intencionalidades e não neutro, pois está atravessado por relações de poder, disputas ideológicas e escolhas políticas que influenciam diretamente a formação dos sujeitos. (Moreira; Tadeu, 2013)

Para Libâneo (2013), o currículo é o responsável por apresentar os conteúdos da instrução, organizados nas disciplinas correspondentes a cada etapa do ensino. É por meio dessas matérias que se desenvolve o processo de assimilação dos conhecimentos e habilidades necessários à formação dos alunos.

Com base em Moreira e Tadeu (2013) no início dos estudos sobre o currículo, é possível identificar dois movimentos distintos sendo o primeiro, centrado nos interesses e necessidades dos alunos, foi defendido por educadores como Dewey e Kilpatrick, que acreditavam em uma formação mais livre e ativa. O segundo movimento priorizava a construção científica de um currículo voltado à formação de uma personalidade adulta "aceitável", conforme os padrões sociais vigentes, sendo representado por autores como Bobbitt.

No Brasil, a proposta de Dewey influenciou diretamente o ideário escolanovista, enquanto a visão tecnicista de Bobbitt deu base ao modelo educacional que mais tarde ganharia força no país. Apesar das diferenças teóricas, ambas as correntes buscavam atender às exigências da ordem capitalista que se consolidava no cenário mundial. De acordo Moreira e Tadeu (2013)

essas duas perspectivas predominaram nas escolas brasileiras por cerca de quatro décadas, marcando o campo de estudos sobre currículo com uma forte tendência tradicional dos anos vinte ao final da década de sessenta e início da década seguinte.

A discussão em torno dessa temática ganhou maior destaque no final do século XIX, quando um número significativo de educadores passou a se dedicar a questões curriculares, marcando o início de uma nova fase de investigação. Os estudos de Moreira e Tadeu (2013), afirmaram que os debates sociológicos e críticos sobre o currículo tiveram origem nos Estados Unidos e na Inglaterra, em um momento em que a industrialização estava crescendo rapidamente. Com a grande procura por mão de obra nas fábricas, muitas pessoas estavam sendo deixadas de lado e privados da chance de ir à escola, eram milhares de pessoas vivendo em situações difíceis, passando por necessidades básicas e totalmente excluídas de qualquer contexto educacional, vivendo à margem da sociedade, em estado de vulnerabilidade.

De acordo com Moreira e Tadeu (2013), o currículo surgiu em um contexto no qual sua função principal era influenciar crianças e jovens a se adaptarem às transformações sociais, econômicas e culturais em curso. A escola, nesse cenário, era vista como espaço responsável por transmitir valores, normas e comportamentos considerados "adequados" aos interesses dos grupos dominantes, funcionando como instrumento de controle social. O currículo, portanto, assumia o papel de manter determinada ordem, formando sujeitos alinhados às expectativas impostas. Paralelamente, crescia a preocupação com a educação vocacional, voltada para a preparação de indivíduos aptos a atender às exigências do mercado de trabalho, formando mão de obra qualificada. Diante dessas demandas, educadores e teóricos passaram a organizar o currículo de forma mais estruturada e eficiente, o que contribuiu para o surgimento de um campo específico de estudos voltado às questões curriculares. (Moreira; Tadeu, 2013)

No Brasil, esse movimento de organização da escola regular se intensificou durante o governo de Getúlio Vargas, especialmente com a chegada das indústrias ao país, nesse momento, o ensino começou a passar por algumas reformas que buscavam atender diferentes modalidades e níveis de ensino. Desde então, o currículo tem sido um foco central para aqueles que buscam compreender e organizar o processo educacional. Essa emergência esteve associada à preocupação com a racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo. Percebe-se que o planejamento das atividades pedagógicas buscava evitar especificidades, divergências

e pluralidades de pensamento, tentando padronizar os sujeitos em torno de metas e objetivos previamente definidos. (Moreira; Tadeu 2013)

No cenário atual, conforme Moreira e Tadeu (2013) o currículo deixou de ser concebido apenas como um instrumento técnico e burocrático, passando a ser compreendido sob a perspectiva da tradição crítica, que o analisa a partir de questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Nessa abordagem, o currículo é reconhecido como um artefato histórico e cultural, que reflete relações de poder, valores sociais e disputas ideológicas presentes na sociedade. Com o passar do tempo, o currículo pode ser atualizado conforme as necessidades do local onde está sendo aplicado, isso acontece porque cada comunidade escolar tem suas próprias, demandas e realidades.

Nas décadas de 1960 e 1970, estudiosos da área educacional passaram a observar e refletir sobre essas diferenças e identificaram que o currículo pode se manifestar de três formas distintas: o currículo formal, o currículo real e o currículo oculto (Moreira, 1997, p. 15).

O currículo formal, como o próprio nome sugere, é aquele que está registrado oficialmente nos documentos, ele é apresentado de forma explícita e deve ser seguido pelas escolas, “currículo formal refere-se aquele que é estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional” (Libâneo, 2001, p. 99). Um exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), elaborados pelo Ministério da Educação, que orientam os conteúdos e objetivos a serem trabalhados em cada etapa da educação. No entanto, muitas vezes esse currículo é elaborado de forma distante da realidade vivida por cada escola, ignorando a diversidade dos alunos, as condições locais e a subjetividade de quem está diariamente dentro das salas de aula.

Já o currículo real surge da prática cotidiana da escola, ele se constrói a partir das experiências concretas que acontecem no dia a dia das aulas, valorizando a vivência dos professores e a participação ativa dos alunos. Esse currículo considera o contexto em que a escola está inserida e busca relacionar os conteúdos às necessidades dos estudantes. Os autores Platt e Abrahão (2009, p.12) explicam que o currículo real é “tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos”. Ou seja, é o que de fato acontece no chão da escola.

Por fim, o currículo oculto, é o que não aparece nos documentos oficiais, mas exerce uma grande influência na formação dos estudantes. Segundo Angeli (2009, p. 27), o currículo

oculto “não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem”. É possível ver ele nas relações cotidianas entre professores, alunos e toda a comunidade escolar, está presente nas atitudes, nos exemplos, nas regras, nas brincadeiras, nas avaliações e em tudo aquilo que se aprende de forma indireta no convívio diário.

Diante do exposto, é possível notar que o currículo é uma construção processual que demanda anos de história, refletir sobre o currículo é entendê-lo como uma prática política e social que demanda constante estudo para rever considerações antes impostas, pois não é algo fixo, está em constante movimento e transformações. Se apresenta como espaço de resistência, inovação e transformação, dialogando com as realidades locais onde se torna possível, adaptar e construir propostas pedagógicas, valorizando saberes diversos, antes silenciados por estruturas tradicionais.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (Moreira; Tadeu, 1997, p. 14).

Marcado por disputas de sentidos, lutas sociais e transformações políticas, culturais e educacionais, essa perspectiva exige um olhar atento e crítico, que considere o currículo como um instrumento vivo. É necessário adotar e reconhecer o currículo como um instrumento capaz de transformar realidade e sociedades, capaz de colaborar para uma educação mais justa e democrática.

O currículo, enquanto espaço de poder e disputa, refletiu uma lógica tradicional que priorizou conteúdos acadêmicos e técnicos em detrimento de práticas mais sensíveis, criativas e humanizadoras, como aquelas pautadas na ludicidade. Ainda que presente nas práticas escolares reais e no cotidiano da infância, o brincar foi, muitas vezes, excluído dos currículos formais e desconsiderado como recurso pedagógico legítimo. Assim, no percurso de revisão e reconstrução do currículo formativo dos cursos de Pedagogia, é urgente reconhecer o brincar como dimensão fundamental da aprendizagem e da constituição docente. Nesse sentido, na subseção seguinte, propõe-se aprofundar os conceitos e concepções sobre o brincar, a fim de compreender seus sentidos pedagógicos e as possibilidades de sua presença no processo de formação de professores.

2.3 Brincar é coisa séria: conceitos e concepções.

A palavra brincar tem origem latina. Vem de vinculum que quer dizer laço, algema, e é derivada do verbo vincire, que significa prender, seduzir, encantar. Vinculum virou brinco e originou o verbo brincar, sinônimo de divertir-se. É preciso compreender que o brincar faz parte e contribui para o bom desenvolvimento físico, social e cognitivo de toda criança. Ao valorizar o brincar no exercício da prática pedagógica, é possível perceber como ele contribui significativamente para a construção do conhecimento, conectando teoria e prática de maneira mais leve, criativa e significativa. Essa conexão se fortalece à medida que compreendemos a relação entre teoria, prática e práxis como elementos centrais de uma formação educacional integrada.

A teoria representa o conhecimento acadêmico sistematizado, a prática envolve a aplicação desse saber em contextos reais de ensino; e a práxis é a integração reflexiva e contínua entre ambos. Essa articulação possibilita não apenas o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, mas também incentiva os estudantes a problematizarem suas experiências, aprofundando e ressignificando seus saberes à luz da realidade concreta. Nesse sentido, a pesquisa assume um papel essencial no processo formativo, pois oferece uma base sólida para a reflexão crítica sobre a prática educativa. Como destacou Carvalho (2009), é através da investigação que se estabelece uma ponte significativa entre teoria e prática, contribuindo com intervenções pedagógicas relevantes para os contextos de atuação.

Essa perspectiva também foi reforçada por Selma Garrido Pimenta (1995), ao discutir a importância da unidade entre teoria e prática na formação de professores. A autora observou que, historicamente, essa relação foi marcada por uma separação, sendo a teoria vista como prioritária e a prática, como mera aplicação. Pimenta (1995), destaca que a prática de ensino sempre esteve presente nos currículos, mas com abordagens distintas ao longo do tempo. Sua análise convida a repensar o conceito de prática como lugar de reflexão, criação e transformação.

Assim, ao integrar o brincar como eixo metodológico e reconhecer os jogos didáticos como práticas formativas, se dá à articulação entre teoria, prática e práxis. Isso fortalece o desenvolvimento de uma identidade docente sensível, criativa e comprometida com os desafios da educação contemporânea, onde a formação de professores precisa ser, acima de tudo, crítica, reflexiva e socialmente engajada.

Desde as antigas civilizações, como Mesopotâmia e Egito, onde a educação era restrita às elites e influenciada por princípios religiosos, até os períodos decisivos do Renascimento e da Revolução Industrial, a educação se desenvolveu em resposta às demandas e princípios das sociedades. O século XX assistiu a uma mudança notável com a universalização do ensino e a criação de métodos de ensino mais eficientes (Gauthier; Tardif, 2014). Neste cenário, o processo de aprendizagem começou a ser percebido como dinâmico e interativo, onde métodos que vivenciavam a ludicidade ganharam destaque. Esta visão está diretamente relacionada à questão de como a criação de jogos pedagógicos durante a graduação em Pedagogia ecoa na formação de futuros educadores.

De acordo com Vygotsky (2001, p. 35) “O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação não só pelas crianças, como outros sujeitos”. Dessa forma, brincar ocupa um espaço primordial no desenvolvimento infantil, pois é através dessa atividade que a criança experimenta a imaginação, a fantasia e a realidade de maneira integrada. Essa vivência favorece não apenas a compreensão de si mesma, mas também a construção de vínculos com o outro, fortalecendo habilidades cognitivas, afetivas e sociais essenciais para seu desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, o brincar é tão imprescindível na vida da criança que é reconhecido como um direito assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990), em seu artigo 16, inciso IV, que garante o direito à liberdade de brincar, praticar esportes e divertir-se. O brincar, portanto, não pode ser reduzido a um simples momento de lazer, mas deve ser compreendido como uma necessidade fundamental ao desenvolvimento pleno da infância. Conforme Luckesi (2004), o ato de brincar oferece uma experiência rica e significativa, caracterizada por sentimentos de felicidade e satisfação plena.

A ação de brincar faz parte dos seres humanos, desde o momento em que nasce, desde pequenos, incentivados a brincar, a criar, a imaginar, e é algo que vai se tornando natural no desenvolvimento. Através do brincar, utilizamos nossa imaginação de uma forma tão intensa que, muitas vezes, as crianças, ao estarem inseridas nesse mundo da brincadeira, realmente acreditam estar vivendo em outra dimensão, elas entram de corpo e alma nesse universo lúdico, criando situações, histórias e personagens, assumindo novas personalidades que se adequam ao contexto da brincadeira. É dessa forma que vivem aquele momento de maneira intensa,

verdadeira e completa, aproveitando ao máximo tudo o que o ato de brincar pode oferecer. O brincar, então, não é apenas uma atividade para passar o tempo, mas sim uma vivência rica e fundamental para o crescimento e a formação do ser humano.

O ato de brincar está presente em todas as culturas, classes sociais e pertence a todas as crianças, sendo uma atividade humana. É por meio das brincadeiras que a criança trabalha as suas potencialidades, habilidades, criatividade e a comunicação, associando o pensamento as suas ações. Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil. (Kishimoto, 2001, p.21)

Como base nos estudos da autora, podemos afirmar que o ato de brincar é muito mais profundo do que costumamos imaginar ou conseguimos descrever em palavras. Os estudos de Kishimoto (2001) indicaram que desde os primórdios da sociedade, o brincar ocupa um espaço fundamental na vida humana, representando uma parcela significativa e indispensável para o desenvolvimento integral do indivíduo. Brincar é essencial não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para o mental, emocional e social, sendo uma ferramenta que prepara as crianças para enfrentar os desafios da vida real, além disso, o brincar envolve múltiplas camadas psicológicas que são amplamente estudadas e comprovadas pela ciência, reforçando sua importância no processo de formação humana.

O Brincar é reconhecidamente fonte de lazer e de conhecimento e isto nos leva a pensá-lo como uma atividade educativa, porque, quando a criança brinca, vivencia ao mesmo tempo situações importantes para seu desenvolvimento e para a sua aprendizagem. Neste sentido, o brincar assume papel didático e pode e deve ser explorado no processo educativo. (Picelli; Gomes, 2009, p. 62)

Dessa forma, entender o brincar em sua complexidade é reconhecer seu valor como um elemento essencial para o crescimento e amadurecimento saudável do ser humano.

Apesar do uso dos jogos ser antigo, sua definição muda de acordo com os contextos culturais, históricos e sociais, Kishimoto (2006) destaca que os jogos espelham essa diversidade, proporcionando um significativo potencial pedagógico quando incorporados à educação. No curso de Pedagogia, essa diversidade se evidencia nos diversos componentes curriculares que requerem a elaboração de jogos pedagógicos, possibilitando que os alunos aprimorem suas habilidades.

O conceito de jogo, frequentemente confundido com os termos brinquedo, brincadeira e esporte, exige uma compreensão mais profunda. Como Freire (2009) observa,

Existe muita confusão a respeito dos termos brinquedo, brincadeira, jogo e esporte. As definições dessas palavras em nossa língua pouco as diferenciam. Brincadeira, brinquedo e jogo significam a mesma coisa, exceto que o jogo implica a existência de regras e de perdedores e ganhadores quando de sua prática. Também esporte e jogo representam quase a mesma coisa, apesar de esporte ter mais a ver com uma prática sistemática. (Freire, 2009, p. 106)

Essa distinção é importante ao se analisar o papel do jogo no desenvolvimento pedagógico, pois ele não apenas diverte, mas também exige regras e objetivos, conferindo-lhe um caráter educativo. Ainda de acordo com Freire:

Entre as múltiplas funções cumpridas pelo jogo, destaque-se uma muito especial. Diante de uma situação nova, para adaptar-se, o sujeito exercita aquilo que já aprendeu. Na prática, no entanto, não é possível separar adaptação e jogo, pois enquanto brinca a criança aprende incessantemente. (Freire, 2009, p. 108)

Esta reflexão ressalta como o jogo é uma ferramenta poderosa de aprendizagem, que permite o educando exercer suas habilidades e os conhecimentos previamente adquiridos, ao mesmo tempo em que desenvolve novas capacidades em um ambiente de adaptação constante. Esses conceitos estão alinhados à proposta deste trabalho, que visa investigar como a elaboração de jogos didáticos durante o curso de Pedagogia contribuem para a formação de futuros pedagogos.

Huizinga (1999) acrescentou que o jogo ultrapassa atividades físicas ou reações psicológicas, constituindo uma função relevante que ultrapassa o aspecto prático. Ele adiciona profundidade às vivências humanas e expande o sentido das interações recreativas. Ao serem incluídos no processo de formação, os jogos possibilitam que os futuros educadores entendam não somente os aspectos técnicos da prática pedagógica, mas também o poder transformador do lúdico na elaboração de uma pedagogia mais empática e relevante. Portanto, a compreensão sobre as propostas de criação de jogos pedagógicos e suas práticas durante a graduação em Pedagogia poderá evidenciar estratégias de trabalho com os jogos pela percepção dos estudantes do curso.

Estudos de Huizinga (1999) apresentaram a origem da palavra lúdico, segundo o autor, é derivada do latim ludus, carregando uma conotação de prazer e envolvimento, destacando-se como uma atividade que desperta interesse e proporciona satisfação. O lúdico, como princípio formativo nas práticas pedagógicas, não apenas enriquece as metodologias de ensino, mas também redefine a relação dos educadores e educandos com o processo de aprendizagem.

Quando integramos a ludicidade como um elemento central da formação pedagógica, promovemos um ambiente onde o aprender e o ensinar vão além da transmissão de conteúdos e

incluem experiências significativas que estimulam a curiosidade, a criatividade e o desenvolvimento integral dos alunos. Os jogos, por exemplo, ao serem usados como ferramentas didáticas, não apenas facilitam a assimilação de conceitos, mas também promovem uma interação ativa com o conteúdo, permitindo que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento.

Lev Vygotsky (1984) enfatizou a importância da interação social e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para o processo de aprendizagem. No âmbito da ludicidade, ele defende que as atividades recreativas proporcionam um ambiente propício para interações sociais, onde os estudantes têm a oportunidade de compartilhar saberes, obter suporte e ampliar suas habilidades, explorando uma ZDP produtiva (Vygotsky, 1998). Ao empregar esses princípios na elaboração de jogos educativos, aumentamos a habilidade de formar educadores aptos a fomentar aprendizados colaborativos e dinâmicos.

Durante o curso de Pedagogia, os alunos podem criar jogos para experimentar na prática o efeito das interações sociais no progresso cognitivo, enfatizando a relevância do trabalho em equipe no ambiente escolar. Paulo Freire (1967) relacionou as atividades recreativas ao estímulo da consciência crítica. Ele destacou que os jogos podem ser utilizados como instrumentos para investigar problemas sociais e culturais, estimulando os estudantes a verem o mundo de forma crítica e reflexiva. Esta metodologia está em sintonia com a utilização de jogos educativos no curso de Pedagogia, onde os futuros docentes, além de aprimorar competências técnicas, também entendem a importância de práticas pedagógicas que incentivem a reflexão crítica e a mudança social.

2.3.1 Brincar: ludicidade na formação docente.

A ludicidade no processo formativo de pedagogos possibilita uma abordagem plena e crítica do ensino, permitindo aos futuros professores enxergarem o educando de forma integral. Essa perspectiva busca ultrapassar a visão tradicional de ensino centrado no professor, que ainda persiste em muitas salas de aula, onde o professor é o detentor do conhecimento e os alunos são meros receptores. Esse modelo, chamado de “educação bancária” por Paulo Freire, enfatiza a transmissão de conteúdos de maneira unilateral:

A educação passa a ser ‘o ato de depositar’, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem.” (Freire, 1979, p.41).

Ao incorporar o lúdico na prática pedagógica, se contribui para uma educação que valoriza o desenvolvimento integral do aluno e promove o aprendizado através de experiências enriquecedoras e significativas. Além disso, é essencial que a ludicidade seja valorizada também na formação dos pedagogos, pois, ao planejar e implementar atividades lúdicas, o futuro educador se capacita para entender o ensino como um processo dinâmico e interativo. Essa abordagem compreende o aprendizado como um processo crítico, no qual o aluno é visto como protagonista, e não apenas como um receptor passivo de informações.

Segundo Huizinga (1999), a ludicidade é um elemento essencial na formação humana, contribuindo para a aprendizagem ativa e participativa, onde o aluno se torna protagonista do seu processo de conhecimento. Atua como uma estratégia pedagógica que alia o desenvolvimento cognitivo e emocional. Desse modo, é importante reconhecer essa concepção de ludicidade para analisar o papel do jogo no desenvolvimento pedagógico, pois ele não apenas diverte, mas também exige regras e objetivos, conferindo-lhe um caráter educativo. Ainda de acordo com Freire:

entre as múltiplas funções cumpridas pelo jogo, destaque-se uma muito especial. Diante de uma situação nova, para adaptar-se, o sujeito exercita aquilo que já aprendeu. Na prática, no entanto, não é possível separar adaptação e jogo, pois enquanto brinca a criança aprende incessantemente. (Freire, 2009, p. 108)

As ideias de Freire estão alinhadas à proposta deste trabalho que é investigar como os componentes curriculares do curso de Pedagogia que abordam a elaboração de jogos didáticos, no PPC e na prática exercida nas aulas durante o curso de Pedagogia. Os resultados da pesquisa podem contribuir para a formação de futuros pedagogos compreendem a aprendizagem como um processo dinâmico, no qual o aluno é sujeito ativo e interage de forma contínua com o conteúdo, com o ambiente de aprendizagem e demais envolvidos no processo de aprendizagem e ensino.

Com base no referencial teórico apresentado, será apresentado a seguir o percurso metodológico adotado, com o intuito de descrever o local em que foi desenvolvida a pesquisa, a instituição e o curso analisado, a fim de obter a melhor compreensão dos resultados e da relevância do estudo.

3 TRILHA DO SABER: PROCESSO METODOLÓGICO.

O estudo foi desenvolvido a partir da concepção qualitativa de pesquisa, de acordo com Minayo (2006), esse tipo de pesquisa é direcionado a aspectos da realidade que não podem ser quantificados, lidando com as experiências e percepções individuais e coletivas, o objetivo é explorar a subjetividade das pessoas, considerando suas vivências e os contextos nos quais estão inseridas.

Conforme Minayo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2012, p. 21)

Essa abordagem também permite revelar camadas da realidade que, à primeira vista, podem não ser percebidas, dando destaque ao olhar e às interpretações dos próprios sujeitos pesquisados, ao valorizar o que as pessoas sentem e pensam, a pesquisa qualitativa contribui para uma visão mais ampla e significativa dos processos sociais. Assim, a pesquisa busca captar o que está além do visível, reconhecendo os significados construídos nas interações e experiências vividas, conforme o objetivo deste trabalho. Portanto, a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. (Minayo, 2007)

A pesquisa se organizou em dois principais procedimentos metodológicos: Análise Documental e pesquisa participante. Esta última constitui um método de investigação que envolve a participação ativa dos sujeitos no processo. Com base no objetivo central da pesquisa, investigar como a valorização das práticas lúdicas, especialmente por meio da criação e utilização de jogos e brincadeiras, na formação docente se expressa no currículo vigente (2022) do curso de Pedagogia da UNEB – *Campus X*, optou-se pela adoção da Análise Documental como abordagem metodológica, considerando sua relevância para a compreensão dos materiais que subsidiam a investigação. Esse método permitiu uma abordagem qualitativa aprofundada, buscando compreender os significados e as contribuições da criação de jogos didáticos para a formação docente.

A Análise Documental é um método de pesquisa que utiliza documentos como fonte principal de dados, buscando compreender e relacionar informações de acordo com os objetivos do estudo. Esse processo não se resume à leitura simples dos documentos, mas envolve uma abordagem criteriosa, que considera o contexto, os autores, os interesses envolvidos e a confiabilidade do material. A escolha dos documentos na Análise Documental não é um processo aleatório, mas algo diretamente relacionado ao objeto de pesquisa e aos objetivos estabelecidos.

Consiste em delimitar o universo que será investigado. O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido. (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 245).

Cechinel et al. (2016) explicam que a Análise Documental começa com uma avaliação inicial de cada documento, após a avaliação prévia do documento, torna-se fundamental realizar uma análise crítica, adotando um olhar atento que leve em consideração o contexto em que foi produzido, os autores envolvidos e os interesses que permeiam seu conteúdo. É importante destacar que esses elementos podem variar conforme a realidade e os objetivos de cada pesquisador. Nessa etapa, realiza-se um exame dos seguintes aspectos: o contexto histórico e social da produção do documento, os interesses e intenções do autor, a confiabilidade das informações apresentadas, a natureza do texto (formal ou informal) e os conceitos chave que orientam sua leitura. Esses elementos variam conforme as necessidades e os objetivos do pesquisador. Após essa etapa inicial, segue-se a Análise Documental propriamente dita, que envolve a interpretação das informações contidas nos documentos.

Nesse momento, o pesquisador relaciona os dados aos objetivos do estudo, às hipóteses formuladas e ao referencial teórico adotado, esse processo permite não apenas descrever o conteúdo dos documentos, mas também identificar padrões, contradições e significados ocultos que ajudam a responder ao problema de pesquisa. (Cechinel et al, 2016)

No âmbito do nosso estudo, a Análise Documental se torna um instrumento crucial para entender como essas práticas pedagógicas são tratadas no curso de Pedagogia. Ao analisarmos esses recursos, conseguimos reconhecer padrões, lacunas e significados que evidenciam a importância da ludicidade na formação de uma pedagogia mais participativa e reflexiva.

Portanto, a Análise Documental reforça a base da nossa pesquisa, possibilitando a incorporação dos dados coletados de maneira consistente com o problema e os objetivos estabelecidos.

Foi utilizada também a Pesquisa Participante, por entender que ela se alinha aos objetivos propostos, especialmente por envolver diretamente as autoras no processo de investigação e intervenção. Optar por utilizar proposta metodológica da pesquisa participante nesse estudo foi uma estratégia de pesquisa que rompeu com a lógica da análise de documento, que na maioria há um distanciamento entre o documento investigado, seu o contexto histórico e político, de quem o investiga.

Esse processo, colaborativo, contribui para uma formação crítica e comprometida com uma educação transformadora, atendendo ao princípio de formação de professores como agentes de transformação. Conforme Brandão (2006), a pesquisa participante não cria desafios, mas responde a eles, inserindo-se em propostas concretas de transformação educacional, especialmente em contextos em que se buscam novas alternativas metodológicas ativas

Neste estudo, nós como autoras não apenas analisamos o PPC do curso de pedagogia, a ludicidade e a metodologia criação de jogos didáticos durante a graduação, mas participamos efetivamente do processo, sendo, ao mesmo tempo, sujeitas e pesquisadoras.

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, foram analisados os seguintes documentos: o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) aprovado em 2022 e a Diretriz Curricular Nacional CNE/CP nº 2/2015, Resolução que fundamenta o PPC analisado. Além disso, foram consideradas as experiências formativas das autoras enquanto discentes do referido curso, a fim de compreender a articulação entre teoria e prática no processo formativo.

Nesta investigação, analisamos o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2022 a 2025 e seus componentes curriculares. Com o objetivo de investigar como a ludicidade, o brincar e a criação de jogos pedagógicos são propostos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação - Campus X (DEDC-X). A análise documental nos permitiu observar a efetivação dessa proposta nas práticas pedagógicas, conforme estabelecido no documento curricular. A seguir, detalharemos a estrutura institucional do curso de Pedagogia para contextualizar os resultados.

3.1 Um tabuleiro de saberes: Universidade do Estado da Bahia – UNEB - Departamento de Educação - *Campus X*.

A pesquisa foi realizada na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – *Campus X*, uma universidade pública, reconhecida por seu compromisso com a formação docente de qualidade social. Caracterizada por adotar um sistema multicampi, a UNEB foi criada, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (2022) a partir da integração de sete faculdades já existentes e em funcionamento, tanto na capital quanto no interior do Estado da Bahia: a Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco, Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro, Faculdade de Formação de Professores de Jacobina, Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité, o Centro de Ensino Técnico da Bahia e a Faculdade de Educação. Esta última foi autorizada a funcionar pelo mesmo dispositivo legal de criação da UNEB, que também permitia que outras unidades de ensino superior já existentes, ou ainda por ser criadas, fossem integradas à estrutura da universidade. (Uneb, 2012).

A estrutura multicampi da UNEB possibilita a criação de cursos e a implantação de campus universitários em regiões que demandam ações educativas, concretizando sua política de interiorização da educação superior. Embora a administração central esteja sediada em Salvador, os departamentos dispõem de autonomia para se organizarem, respeitando as particularidades e demandas socioculturais de cada território onde estão inseridos. (Uneb, 2012).

Assim, a seguir, será apresentado um breve o panorama histórico e conceitual da trajetória do curso, a fim de evidenciar seus princípios formativos, organização curricular e a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

3.1.1 Ciranda do Conhecimento: Curso de Pedagogia do DEDC-X /UNEB

A proposta do curso de Pedagogia do *Campus X* implantado em 1992, desde sua gênese esteve voltada à formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, fortalecendo o compromisso da UNEB com a educação pública e com a valorização do magistério. O surgimento do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na

Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação *Campus X* representa um marco fundamental na história da educação superior no extremo sul da Bahia.

No Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB, o tripé ensino, pesquisa e extensão é concebido como indissociável e estruturante da formação docente. O ensino é desenvolvido por meio de uma abordagem interdisciplinar, crítica e reflexiva, na qual a prática pedagógica assume o papel de eixo articulador entre teoria e prática, presente desde os primeiros semestres da graduação. A pesquisa, por sua vez, é estimulada por meio de projetos de iniciação científica, grupos de estudo e elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), possibilitando ao estudante compreender e investigar a realidade educacional. (Uneb, 2022)

Já a extensão, de acordo com PPC (UNEB, 2022), se efetiva por meio de ações promovidas pelo Núcleo de Extensão e Pesquisa Interdisciplinar (NEPI), integrando saberes acadêmicos e populares e contribuindo para a transformação social as comunidades envolvidas. A curricularização da extensão, conforme as diretrizes nacionais, reforça o compromisso social da universidade, ao mesmo tempo em que promove a formação de profissionais comprometidos com a educação pública, democrática e de qualidade. Em consonância com a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que representa um importante avanço nas diretrizes que orientam a Educação Superior no Brasil, atendendo à Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que determina a obrigatoriedade de que, no mínimo, 10% da carga horária dos cursos de graduação seja destinada a atividades de extensão universitária. Essa resolução reafirma o papel da extensão como parte integrante e indispensável da formação acadêmica, fortalecendo a relação entre universidade e sociedade. Por meio de práticas interdisciplinares, culturais e sociais, a extensão promove uma educação mais ativa, crítica e socialmente comprometida, devolvendo à comunidade, em forma de conhecimento e intervenção social, parte do investimento público que mantém as instituições de ensino superior.

Segundo a UNEB (2022), a preocupação com a qualificação do corpo docente sempre foi um princípio orientador do Colegiado de Pedagogia do DEDC-X. Atualmente, o colegiado conta com 15 docentes, sendo a maioria absoluta dos seus professores titulados como mestres e doutores. O curso foi autorizado pela Resolução do CONSU nº 273/2004, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia em 4 de junho de 2004.

Dessa forma, na próxima subseção analisamos detalhadamente o projeto pedagógico e a estrutura curricular do curso, evidenciando suas principais características, conquistas e desafios. O

foco recai, especialmente, sobre a integração entre teoria e prática, bem como a valorização das especificidades regionais e sociais que permeiam a formação dos futuros docentes.

3.1.2 Amarelinha: Currículo do Curso De Pedagogia DO DEDC-X /UNEB.

Conforme a Universidade do Estado da Bahia (2022), desde sua implantação, o curso busca fortalecer a formação docente com base em práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento regional e a valorização das necessidades locais. Através do Departamento de Educação (DEDC), o *Campus X* passou a oferecer programas de formação de professores, como o REDE UNEB 2000 e o PARFOR, voltados à qualificação de docentes que já estavam trabalhando, reforçando o papel do *campus* na formação de profissionais da educação na região.

Implantado no ano 2000, a REDE UNEB tinha o objetivo de atender professores da rede pública que já atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que não possuíam formação superior. Em parceria com as prefeituras municipais, o curso de Pedagogia foi ofertado de forma intensiva, permitindo a muitos docentes alcançarem a licenciatura plena, que antes não era possível. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), até 2011, o curso de Pedagogia via REDE UNEB 2000 havia formado 713 estudantes somente no *Campus X*, além de registrar 910 matrículas efetivadas no primeiro semestre de 2011 em toda a rede. (Uneb, 2022)

O Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) também conhecido como Plataforma Freire, foi um programa desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação (MEC) por meio da CAPES, foi incorporado pela UNEB em 2010 como resposta à necessidade de formação superior para professores da educação básica. No *Campus X*, o PARFOR ofertou diversos cursos de licenciatura, incluindo Pedagogia, com turmas especialmente voltadas a professores em exercício que buscavam a regularização e a qualificação profissional. Em todo o estado, no primeiro semestre de 2011, o PARFOR alcançou o expressivo número de 9.374 alunos matriculados. Ambos os programas compartilharam uma proposta pedagógica que reconhece o saber prático dos professores em atividade e valoriza a articulação entre teoria e prática. A obrigatoriedade do estágio supervisionado ao longo dos cursos é uma das características marcantes, garantindo o vínculo entre a formação acadêmica e a realidade escolar. (Uneb, 2022)

Desse modo, tanto a REDE UNEB 2000 quanto o PARFOR não apenas contribuíram para elevar os índices de escolarização dos profissionais da educação na Bahia, mas também

fortaleceram a identidade formadora da UNEB e o seu papel social na região Extremo Sul, especialmente através do *Campus X*. Esses programas evidenciam o compromisso da universidade com a valorização docente, a qualidade do ensino e a transformação social por meio da educação. (Uneb, 2022)

De acordo com a Universidade da Bahia (2022), o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB – *Campus X* é muito mais que um conjunto de componentes curriculares, trata-se de um projeto formativo que assume, de forma intencional e comprometida, a tarefa de formar profissionais capazes de ler, interpretar e transformar a realidade social. Fundamentado no pensamento crítico e na responsabilidade social, o curso delinea com clareza o perfil do futuro pedagogo que a sociedade necessita: um educador consciente, analítico, questionador e sobretudo, um agente de transformação.

A proposta curricular valoriza uma formação crítico-emancipadora, que vai além da simples reprodução de conteúdo. O pedagogo formado aqui é incentivado a problematizar, refletir e atuar com base em princípios éticos, democráticos e inclusivos. Para isso, o curso oferece uma base teórica sólida e cuidadosamente selecionada, garantindo o contato com autores, conceitos e fundamentos essenciais para a compreensão profunda dos fenômenos educacionais. (Uneb, 2022)

A interdisciplinaridade é outro princípio que atravessa o currículo. De acordo com o PPC (UNEB, 2022,) os saberes não devem ser trabalhados de forma fragmentada; ao contrário, devem dialogar entre si, promover uma formação integrada, que valoriza as conexões entre os diferentes campos do conhecimento. Essa integração se materializa na vivência constante das práticas, a articulação viva entre teoria e prática, presente desde os primeiros semestres e fortalecida ao longo de todo o percurso formativo.

Além disso, o curso incorpora, de maneira concreta, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reconhecendo que é nessa tríade que se sustenta a formação de um professor capaz de compreender as múltiplas dimensões da educação. Por meio da participação em projetos de pesquisa e ações extensionistas, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar experiências que ampliam sua visão de mundo, reforçando o compromisso social e político que a docência exige.

Outro aspecto central é a valorização da educação e do trabalho docente como elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural. Temas como

direitos humanos, diversidade étnico-racial, inclusão e justiça social são tratados de forma transversal, permeando todo o processo formativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, busca promover uma padronização que tem gerado amplos debates, especialmente em relação a organização curricular das escolas. Segundo o próprio documento: “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017).

Com esse objetivo, a BNCC orienta a reestruturação dos currículos locais para que estejam alinhados a essa base comum, promovendo não apenas a organização do conteúdo, mas também a valorização da prática pedagógica por meio de uma abordagem por competências. Essa mudança impacta diretamente a prática docente e as diretrizes de formação inicial de professores, como exemplificado na Resolução CNE/CP nº 2/2019, que atualizou os currículos dos cursos de licenciatura à luz da BNCC. BRASIL (2019) define “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”.

Conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino de todo o país, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A LDB estabelece que a organização da carga horária e do currículo da Educação Básica deve seguir as diretrizes nacionais, permitindo a inclusão de componentes diversificados que atendam às características regionais e locais. Ademais, os currículos devem promover a articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino e considerar as especificidades de cada etapa do desenvolvimento dos estudantes. Compete ao Ministério da Educação, em consonância com os sistemas de ensino, revisar e elaborar periodicamente essas diretrizes, de modo a garantir sua adequação ao contexto social e às demandas educacionais vigentes.

Dessa forma, passamos para próxima seção, na qual são apresentadas as análises e interpretações dos documentos e referenciais legais, construídas a partir que dos estudos teóricos fundamentam esta investigação

4 PISTA DE CARRINHOS: ANÁLISES, RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o objetivo da pesquisa, investigar como a ludicidade, o brincar e a criação de jogos pedagógicos são propostos no Projeto Pedagógico do Curso do ano 2022 (PPC) curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação - *Campus X* (DEDC-X), e de que forma o currículo oficial se desenvolve e se efetiva, ao longo da graduação, nas práticas pedagógicas exercidas nos componentes curriculares, o foco dos estudos foram os componentes curriculares que estabelecem relação com o brincar e a utilização de jogos didáticos, considerando que esses elementos constituem o objeto central de investigação deste trabalho.

De acordo com o documento analisado, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia está fundamentado na Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior, dos profissionais do magistério da educação básica. Como destaca o próprio texto, “evidencia o arcabouço de diretrizes organizacionais e operacionais, contemplando: objetivos do curso, perfil do egresso, organização didático pedagógica, concepção curricular, avaliação, dentre outros aspectos. (Uneb, 2022)”

No entanto, é importante destacar que, desde 2019, uma nova diretriz curricular foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual revoga a resolução de 2015. De acordo com a publicação da resolução de 2019, as reformulações dos cursos de licenciatura deveriam ser pautadas nas diretrizes curriculares da “nova” resolução.

Porém, a implementação da Resolução de 2019 enfrentou grande resistência por parte de diversas instituições, professores e órgãos da educação, que a criticaram por desrespeitar os processos internos das universidades e por não relacionar da maneira correta as experiências e saberes construídos ao longo da vigência da resolução anterior. Muitas universidades, optaram por manter seus projetos pedagógicos em consonância com a Resolução CNE/CP nº 02/2015, por compreenderem que ela está mais alinhada aos princípios da formação docente.

Essa escolha deixa claro uma posição política e pedagógica da universidade, que compreende o currículo como um processo construído coletivamente, com base em princípios democráticos, e não como algo imposto por normativas externas. Por isso, mesmo sendo a resolução mais recente, sua legitimidade foi amplamente questionada, o que determinou a opção

do Colegiado de Curso do DEDC X, em consonância com a Pró-reitoria de Graduação da UNEB, em continuar a ter como referência legal para reformulação do PPC, as diretrizes curriculares para formação de professor as propostas na Resolução CNE/CP nº 02 de 2015.

A organização curricular do curso de Pedagogia analisado neste trabalho é refere-se ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) vigente, é válido destacar que esse é o currículo no qual estamos inseridas como estudantes, o que nos dá segurança para falar com conhecimento sobre o que estava previsto no currículo oficial, PPC aprovado, e o que, de fato, foi realizado durante a nossa formação.

O PPC, objeto desta pesquisa, fundamenta-se em dois eixos formativos: “I - O reconhecimento da relação da educação com a sociedade; II - A relação da formação de professores com a educação básica.” (UNEB,2022). Esses dois eixos partem do princípio de que a educação não pode ser compreendida como um fenômeno isolado, restrito à transmissão de conteúdo. afirmam que a educação só pode ser plenamente vivida, e entendida quando considerada em sua relação direta com outras práticas sociais fundamentais, como a cultura, a política, as religiões, os valores éticos e morais.

Dessa forma, entende-se que o processo educativo está completamente ligado à realidade social na qual se insere, sendo atravessado por diversas áreas da vida humana que contribuem para a formação integral dos sujeitos.

Esses dois eixos estão garantidos na Resolução nº 2/2015:

A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (Brasil, 2015)

Para melhor estrutura organizacional do curso, esses dois eixos formativos estão divididos em 3 subeixos que são os Fundamentos Básicos da Formação Geral, Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado que oferecem clareza quanto ao papel de cada componente. Essa divisão se dá para assegurar uma formação ampla e integrada, que articule teoria, prática e pesquisa, possibilitando ao aluno compreender os diversos aspectos da educação e desenvolver as competências necessárias para sua atuação profissional. (Uneb, 2022)

O campo dos Fundamentos Básicos da Formação Geral reúne componentes curriculares que abordam os aspectos teóricos, históricos, filosóficos e metodológicos da educação, como

Psicologia, Filosofia, Sociologia, Didática, Educação Inclusiva, Currículo, entre outras. O campo da Prática Pedagógica, por sua vez, é composto por componentes curriculares que promovem a aproximação do aluno com os contextos reais da educação, incentivando a reflexão, já o Estágio Supervisionado é uma inserção mais direta e prática nos diferentes espaços educativos, permitindo a vivência prática do processo de ensinar e aprender. (Uneb, 2022)

A carga horária total do curso é de 3.380 horas, distribuídas entre 2.205 horas destinadas aos fundamentos básicos da formação geral e ao aprofundamento teórico das áreas de atuação; 570 horas voltadas à prática pedagógica e às atividades de extensão; 405 horas de estágio supervisionado, que ocorrem ao longo do curso em diferentes espaços; e 200 horas referentes às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC). (Uneb, 2022)

4.1 Arquitetura do Jogo: Categorias de Análise

Após análise dos documentos, com foco nas ementas dos componentes do curso e a partir das experiências formativas das autoras durante o curso, foram criadas quatro categorias de análise, sendo a primeira categoria intitulada “Ludicidade para além do PPC”, que reúne os componentes curriculares que, embora não apresentem menções diretas à ludicidade em suas ementas, promoveram práticas lúdicas durante sua realização. A segunda, “Ludicidade no PPC e na Prática Pedagógica” desenvolvida nos componentes ofertados, que abrange os componentes que trazem a ludicidade como eixo central, tanto no que está previsto no documento quanto nas atividades realizadas. Já a terceira categoria, “Ludicidade somente no PPC”, na qual estão presentes os componentes curriculares que trazem nas ementas a ludicidade, mas enquanto alunas, podemos afirmar que ao longo do semestre letivo, na prática não foi focada a ludicidade nas aulas. A quarta categoria, “NDE no jogo”, que traz considerações sobre o papel do Núcleo Docente Estruturante (NDE) a implantação do PPC.

A partir dos resultados das análises, observa-se que, no PPC, o eixo Prática Pedagógica conta com 10 componentes curriculares, dos quais apenas 3 efetivaram a ludicidade na prática. No eixo Fundamentos Básicos da Formação Geral, que possui um caráter mais voltado à formação basilar do pedagogo, há 39 componentes, sendo que 19 deles apresentaram elementos relacionados à ludicidade. Já no eixo Estágio Supervisionado, composto por 4 componentes, todos incorporaram práticas lúdicas.

As análises das categorias permitem identificar contradições entre o currículo formal e o currículo real, destacando avanços, lacunas e a centralidade da mediação docente na concretização de propostas pedagógicas lúdicas. As seguir serão apresentadas as análises de cada categoria.

4.1.1 Categoria 1: Ludicidade para além do PPC

Nesta categoria estão incluídos os componentes curriculares que, embora não apresentem em sua ementa uma menção direta à ludicidade, os professores, a utilizaram como estratégia de ensino, o que demonstra o reconhecimento da sua importância no processo de aprendizagem e de formação docente.

Como foi vivenciado no componente *Psicologia e Educação*, apesar de não apresentar em sua ementa referências explícitas ao uso de jogos e propostas lúdicas, como se pode certificar sua ementa: “Estuda a evolução histórica da psicologia e o estudo do comportamento humano como ciência. Enfatiza Estudos de Psicologia voltados para a análise do processo educacional, com vistas à formação do educador/cidadão.”

Durante o desenvolvimento do componente, a prática pedagógica exercida evidenciou a relevância da ludicidade no processo de aprendizagem. Como exemplo, podemos citar a atividade em que, de acordo com instruções recebidas da professora, a turma elaborou experimentos relacionados à psicologia infantil, com base nos fundamentos teóricos utilizando diferentes autores da área. A atividade foi conduzida de maneira interativa e dinâmica, assumindo um caráter lúdico, o que contribuiu para melhor assimilação do conteúdo e construção de conhecimentos.

Dentre as atividades propostas, destacou-se a aplicação das provas piagetianas, com o objetivo de identificar o nível de desenvolvimento do pensamento das crianças e reconhecer suas diferenças funcionais, essa atividade nos permitiu um contato direto com os estágios do desenvolvimento cognitivo descritos por Jean Piaget, especialmente no que diz respeito às operações concretas, conservação de quantidade, reversibilidade e noções espaciais.

No componente curricular *Trabalho e Educação*, sua ementa,

Estuda as noções fundamentais de economia e dos sistemas econômicos. Discute o processo de trabalho no modo de produção capitalista. Analisa as relações entre economia, trabalho e educação. Estuda as bases históricas e conceituais da formação capitalista no Brasil e a relação existente entre as mudanças da base econômica de produção e a educação. (Uneb, 2022)

Mesmo não fazendo menção a jogos ou ludicidade, foi proposta a construção de materiais didáticos pedagógicos para séries iniciais do Ensino Fundamental, tanto na infância quanto na EJA, em atividades de ensino e aprendizagem sobre o conceito, a história e os tipos de trabalho. Numa proposta final elaboramos um folder intitulado “O trabalho e suas possibilidades”, que apresenta o trabalho como um processo educativo, contendo sessões com atividades de leitura, escrita, interpretação e informações gerais sobre o tema, com o objetivo de ampliar a compreensão dos estudantes sobre a importância e os significados do trabalho na sociedade.

Figura 1 – Folder educativo, o trabalho e suas possibilidades.



Fonte: Elaboração própria (2025). AUTORAS

Outro componente *Gestão Escolar e Processos Educativos* que não apresenta em sua ementa uma abordagem direta sobre ludicidade,

Gestão educacional e gestão escolar: conceitos e funções. Contexto sócio-histórico e legal da gestão escolar. Dimensões da gestão escolar. A gestão democrática da educação: sistemas de ensino, descentralização, autonomia e participação. Clima e cultura organizacional. Práticas, desafios e tendências na gestão escolar. Coordenação pedagógica: conceitos, importância e responsabilidades. Organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar. Construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Coordenação das atividades de formação e planejamento docente. Contribuições da coordenação pedagógica na superação do fracasso escolar. A articulação das relações sociais escola-família-comunidade. Coordenação, liderança e comunicação. O papel da coordenação na mediação das TIC,,s

A professora proporcionou uma prática extremamente significativa ao propor que cada grupo de alunos apresentasse uma peça teatral à turma, lidando com temáticas relacionadas às minorias sociais. A atividade exigiu que considerássemos as diferentes formas de expressão,

culturas e realidades, reforçando a importância de uma gestão escolar democrática, participativa e inclusiva. Ao relacionar os tipos de gestão com o cotidiano escolar, a experiência evidenciou como a atuação gestora pode promover espaços de diálogo, valorização das diferenças e construção coletiva do conhecimento. Essa vivência foi de grande valia para nossa formação, pois nos desafiou a refletir sobre nosso papel como futuros docentes diante da diversidade, contribuindo para nosso crescimento profissional e pessoal.

Como também o componente de *Educação Inclusiva*, com carga horária de 60 horas, cuja ementa: “Estuda a Educação Inclusiva: conceito, fins, objetivos e princípios básicos. Políticas Públicas voltadas para inclusão e acessibilidade de alunos com NEE – Necessidades Educacionais Especiais. Estuda as adaptações curriculares para educação de alunos com NEE” que também apresentou oficinas de produção de materiais didáticos voltados para a inclusão e, ainda que não nomeasse diretamente os jogos na ementa, o trabalho prático desenvolvido permitiu sua utilização como recurso pedagógico. Como continuidade das reflexões desenvolvidas em sala, a professora propôs a produção de um material acessível após a apresentação de um seminário sobre deficiência visual, a partir dessa proposta, foi elaborado um jogo da memória com texturas, pensado especialmente para a inclusão de pessoas com deficiência visual no contexto escolar.

O jogo foi confeccionado de forma artesanal, utilizando diferentes materiais táteis, como esponja, palito, algodão, folha e feijões, cada par de cartas possuía uma textura correspondente, permitindo que os jogadores pudessem identificar as combinações exclusivamente pelo toque, o que estimula a percepção tátil. Após a finalização, o material foi apresentado à turma como uma sugestão de atividade pedagógica inclusiva, demonstrando seu desenvolvimento em sala de aula.

Figura 2 – Jogo da memória inclusivo



Fonte: SANTOS, Hadassa (2025).

Situação semelhante ocorreu com o componente *Educação e Tecnologias Contemporâneas e Educação Ambiental*, componente que também não apresenta a ludicidade em sua descrição formal, mas que promoveu a produção de vídeos utilizando recursos criativos e interativos.

Figura 3 - Expressão teatral baseada em entrevista com professora residente do distrito de Helvécia-Bahia



Fonte: Elaboração própria (2025). AUTORAS

A imagem acima refere-se à produção audiovisual realizada no componente de *Educação Ambiental*, fruto de uma proposta pedagógica que nos desafiou a investigar como diferentes grupos sociais, indígenas, quilombolas e moradores do campo, se relacionam com o meio ambiente. A partir de uma entrevista com uma residente do distrito de Helvécia, na Bahia, elaboramos um vídeo teatral que retratava suas falas por meio de uma encenação construída coletivamente. Essa experiência envolveu a criação do roteiro, a atuação e a edição, o que nos proporcionou uma vivência autônoma e criativa. Ao trazer a ludicidade para o centro do processo formativo, a atividade ampliou nossa compreensão sobre a educação ambiental, integrando teoria e prática, valorizando os saberes populares e fortalecendo nossa formação docente.

Ao refletirmos sobre esses componentes curriculares, observamos que, embora a ludicidade não estivesse presente de forma explícita em seus conteúdos teóricos, foi significativamente trazida pelas professoras em suas práticas pedagógicas. Essa vivência evidenciou não apenas a relevância desses componentes curriculares em nossa formação, mas também a importância do papel docente nesse processo. Os professores, muitas vezes, precisam ir além dos limites e do currículo formal, transformando suas abordagens para tornar o ensino mais significativo. A inserção da ludicidade nas práticas pedagógicas, mesmo quando não prevista nos planos de ensino, é uma estratégia potente de engajamento, despertando em nós o interesse em investigar com mais profundidade essa temática no âmbito desta pesquisa acadêmica.

4.1.2 Categoria 2: Ludicidade no PPC e na Prática Pedagógica desenvolvida nos componentes ofertados:

Com base na análise do PPC e nossas experiências formativas enquanto discentes da turma 2020.1, é possível afirmar que alguns componentes trouxeram a ludicidade como eixo central, tanto na ementa quanto na prática. Como o componente curricular *Infância e Educação Infantil*, carga horária de 60 horas, podemos verificar em sua ementa o “brincar, cuidar e educar a cultura da Educação Infantil” como fundamento da cultura da Educação Infantil, sendo relacionada por atividades práticas que envolveram jogos e brincadeiras. Essa concepção foi vivenciada em um momento prático promovido pela professora: uma manhã dedicada a jogos e brincadeiras tradicionais, organizada como uma vivência coletiva.

Para a realização da atividade proposta, a turma foi dividida em equipes que cuidadosamente planejaram brincadeiras tradicionais da cultura popular, como corrida de saco, queimada, corrida do ovo, pula corda, dentre outras. Cada brincadeira foi pensada não apenas como forma de entretenimento, mas como instrumento pedagógico capaz de revelar aspectos do desenvolvimento físico, social e emocional. A organização do espaço, os materiais utilizados, o tempo dedicado e a mediação da professora contribuíram para que sistematização dos estudos e refletir, na prática, sobre a importância de planejar momentos lúdicos na rotina da escola, além disso, foi uma oportunidade de vivenciar o brincar como experiência de aprendizagem.

Da mesma forma, o componente *Alfabetização e Letramento* destaca os jogos como alternativas didáticas no processo de alfabetização, a partir da promoção de oficinas teórico-práticas para a criação de materiais pedagógicos voltados para crianças, evidenciando o uso do lúdico como recurso da aprendizagem. Conforme proposto na ementa do componente que consta no PPC:

Propõe e analisa práticas escolares de alfabetização e letramento na infância e na Educação de Jovens e Adultos, pautadas na construção do conhecimento e na valorização das hipóteses sobre a escrita e leitura. O papel do professor alfabetizador na organização do trabalho pedagógico a partir dos eixos: leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Jogos como alternativas didáticas na alfabetização. (Uneb, 2022)

Atuando em parceria interdisciplinar, os componentes *Alfabetização e Letramento e Núcleo de Extensão e Pesquisa Interdisciplinares (NEPI III)*, foi proposta a criação de um jogo didático utilizando palavras de origem indígena, tendo como campo semântico o tema “alimentos”. O

objetivo da atividade era estimular o reconhecimento da influência indígena no vocabulário da língua portuguesa, por meio de uma proposta lúdica e alfabetizadora.

O jogo consistia em cartelas ilustradas: na parte externa, havia a imagem de um alimento de origem indígena (como açaí, abacaxi, mandioca, entre outros); no interior da cartela, vinham letras móveis embaralhadas. A tarefa dos estudantes era montar a palavra correspondente à imagem da cartela, utilizando corretamente as letras fornecidas.

Figura 4 – Jogo de palavras de origem tupi.



Fonte: Elaboração própria (2023). AUTORAS

Destacamos também o componente *Literatura Infantojuvenil e Educação de Jovens e Adultos*, todas promovendo oficinas voltadas à criação de recursos didáticos, muitos deles com caráter lúdico. O componente curricular Educação de Jovens e Adultos propõe em sua ementa: “Oficina teórico-prática de elaboração de materiais didático-pedagógicos voltados para a Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais do Ensino Fundamental)”.

Nesse contexto foi produzido um jogo de comparação entre palavras quanto ao número de letras e às letras utilizadas. A proposta foi pensada para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de favorecer a percepção das regularidades da língua escrita e aprofundar a compreensão sobre os princípios do sistema alfabético. Durante a proposta, os alunos foram convidados a perceber palavras que possuíam elementos semelhantes, como sílabas finais (rimas). Construído como um jogo da memória valorizando imagens reais para quebrar a infantilização nos materiais encontrados para o público da EJA, o campo semântico foi alimentos, favorecendo a reflexão sobre a estrutura das palavras e o desenvolvimento da consciência fonológica, aspecto essencial no processo de alfabetização de jovens e adultos. A atividade também valorizou o conhecimento prévio dos alunos, promovendo um ambiente participativo e dialógico.

Ressaltando o componente *Alfabetização e Linguagens* a partir de uma proposta pedagógica feita pela professora, foi desenvolvido um jogo da memória com rimas, voltado para turmas em processo de alfabetização. A sugestão surgiu após discussões em sala sobre o ensino de leitura e escrita, com foco especial na consciência fonológica, e teve como objetivo trabalhar rimas de palavras relacionadas a brinquedos, favorecendo a aprendizagem de forma lúdica e significativa.

O material foi elaborado com imagens coloridas de brinquedos diversos, cada par do jogo corresponde a palavras que rimam entre si (ex.: pato e rato, avião e balão, telefone e microfone), permitindo às crianças associar imagens e sons das palavras, desenvolvendo sua habilidade de percepção fonológica, essencial no processo de alfabetização.

Figura 5 – Jogo da memória (rimas dos brinquedos).

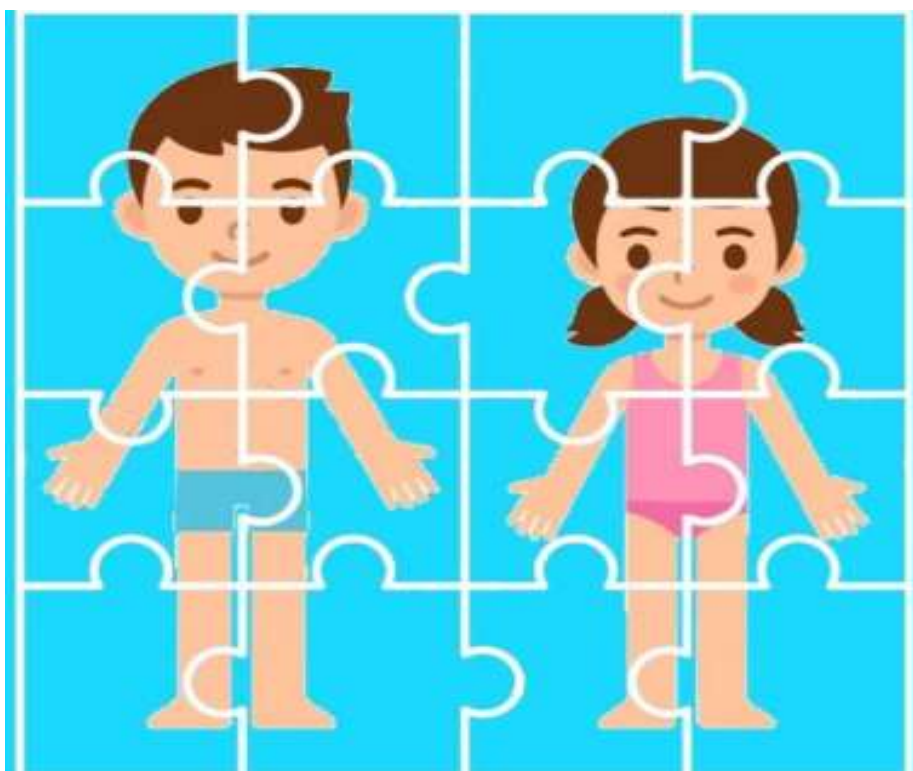


O componente *Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino de Ciências Naturais*, com carga horária de 60 horas, traz em sua ementa: “Projetos de intervenção social com temas relevantes das Ciências Naturais. Elabora materiais didático-pedagógicos para os anos iniciais do ensino fundamental.” foi proposto pela professora que realizássemos uma aula para a turma do 2º ano do Ensino Fundamental, e o tema escolhido foi o corpo humano, por sua relevância no currículo dos anos iniciais e por possibilitar a criação de atividades interativas.

A proposta da professora incluía dois momentos principais: o primeiro consistia na realização de uma aula expositiva e dialogada, adaptada à realidade da turma, com o objetivo de revisar os conhecimentos sobre as partes do corpo humano e suas funções, para tornar a explicação mais dinâmica, foram utilizados recursos visuais e linguagem acessível, favorecendo a participação ativa dos alunos.

Em seguida, foi elaborado um jogo didático em formato de quebra-cabeça, com o intuito de consolidar os conteúdos abordados, o jogo consistia em imagens do corpo humano divididas em partes, que as crianças deveriam montar corretamente, identificando os nomes das partes do corpo à medida que completavam o quebra-cabeça.

Figura 6 – Quebra-cabeça: partes do corpo.



Fonte: Elaboração própria (2024). AUTORAS

As disciplinas de estágio, ao longo de toda a nossa formação, sempre priorizaram a articulação entre teoria e prática, permitindo que experimentássemos diferentes contextos educativos, desde espaços não escolares até a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a gestão escolar. Essa abordagem prática nos preparou para uma atuação mais autônoma, crítica e criativa, incentivando a produção de materiais pedagógicos acessíveis e engajados com a realidade dos educandos. Um exemplo significativo foi vivenciado no último componente, Estágio e Pesquisa em Gestão Escolar, no qual desenvolvemos um material voltado para apoiar os professores do Programa Universidade para Todos (UPT), vinculado à UNEB. Essa experiência reforçou a importância da pesquisa e do planejamento como ferramentas de transformação e fortalecimento do trabalho docente.

Figura 6 – Guia para monitores do Programa Universidade para Todos (UPT).



Fonte: Elaboração própria (2025). AUTORAS

O componente *História e Cultura dos Povos Indígenas* se destacou pela coerência entre a proposta apresentada em seu conteúdo programático e as práticas desenvolvidas ao longo do componente. A ementa prevê “oficinas teórico-práticas voltadas à elaboração de materiais didático-pedagógicos que abordem as questões indígenas nas escolas”, o que foi plenamente realizado.

Durante as aulas, a professora promoveu leituras de origem indígena, incentivou a criação de jogos com palavras em tupi e abordou de maneira crítica como tratar o Dia dos Povos Indígenas em sala de aula, evitando práticas que reforcem estereótipos. Essas atividades valorizaram a cultura indígena de forma respeitosa, atualizada e pedagógica, ao mesmo tempo em que possibilitaram aos estudantes em formação docente refletirem sobre o papel da escola na construção de uma educação intercultural, inclusiva e antirracista. Trata-se de uma experiência que demonstra o potencial formativo da ludicidade aliada à produção de materiais contextualizados e culturalmente sensíveis.

A disciplina *Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino de Matemática*, conforme descrito em sua ementa, propõe “a elaboração de materiais didático-pedagógicos voltados para os anos iniciais do ensino fundamental.” Essa proposta se concretizou nas práticas desenvolvidas durante o componente, especialmente no planejamento de aulas que integravam teoria e criatividade. Um exemplo marcante foi a abordagem em planejamos a aula do conteúdo de cálculo de área de figuras geométricas, trabalhado por meio de jogos on-line e atividades práticas. Essas estratégias lúdicas não apenas facilitaram a compreensão dos conceitos matemáticos, como também tornaram as aulas mais envolventes e significativas, evidenciando o potencial da ludicidade no ensino da matemática.

A ementa da disciplina de *Didática*, embora não mencione explicitamente a ludicidade, ao abordar a “metodologia de ensino na organização do trabalho docente”, abre espaço para a exploração de estratégias pedagógicas diversas, incluindo o uso do lúdico como recurso didático. Essa abertura permite pensar a prática docente de forma mais dinâmica e sensível às diferentes formas de aprendizagem, reconhecendo que experiências concretas tendem a gerar efeitos mais significativos na formação do educador. Durante o componente, realizamos etapas fundamentais, como o estudo sobre planejamento, métodos de avaliação e elaboração de um plano de aula. Esse plano foi desenvolvido de forma colaborativa, em sala, e seu desenvolvimento ocorreu em um formato simulado, no qual assumimos o papel de professoras e conduzimos a atividade como se estivéssemos em uma sala de aula real. Essa vivência permitiu experimentar a aplicação da proposta pedagógica com foco na ludicidade, ainda que em um ambiente de simulação, contribuindo para a compreensão mais profunda dos desafios e possibilidades do trabalho docente.

Vivenciar atividades significativas, criativas e profundamente conectadas às realidades das crianças, jovens e adultos com os quais futuramente atuaremos, a realização de oficinas, jogos, materiais inclusivos, produções teatrais, vídeos e intervenções práticas não apenas ampliou nossa

compreensão teórica, mas nos colocou em situações concretas de planejamento, criação e aplicação de propostas educativas.

Esses momentos foram essenciais para fortalecer nossa autonomia como futuras educadoras, pois nos desafiaram a tomar decisões, resolver problemas e adaptar conteúdos de forma criativa e sensível. Ao assumirmos o papel de professoras em momentos simulados e reais, passamos a reconhecer nossa própria capacidade de conduzir processos educativos com intencionalidade, cuidado e propósito. Foram práticas que nos mobilizaram a refletir, experimentar e, sobretudo, nos posicionaram com mais segurança diante do compromisso com uma educação democrática, lúdica e significativa. Por isso, podemos afirmar que tais experiências foram decisivas para nossa formação docente, não apenas pelo conhecimento adquirido, mas pela confiança construída em nossa potência para ensinar com criatividade e sentido.

Destaca-se ainda o componente curricular *Educação, Ludicidade e Corporeidade*, que traz em sua referência autores como Freire (1989), Huizinga (2014) e contempla de forma clara os fundamentos teóricos e metodológicos dos jogos e das brincadeiras como componentes formativos, reafirmando sua relevância na Educação Infantil e nos anos iniciais conforme previsto na ementa:

Discute os conceitos de ludicidade e corporeidade. Aborda o lúdico, seus fundamentos, pressupostos e princípios básicos. A função do lúdico no desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e sensorial do sujeito humano. A ludo pedagogia aplicada à educação básica: fundamentos teóricos e metodológicos dos jogos e das brincadeiras como componentes formativos na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino fundamental (incluindo a Educação de Jovens e adultos anos iniciais). (Unep, 2022)

Na prática, foram realizadas diversas atividades que envolveram jogos e brincadeiras tradicionais, como brincadeiras de roda, queimada, pique-bandeira, e também jogos digitais como o Just Dance. Essas experiências lúdicas favoreceram momentos de alegria e engajamento, ao mesmo tempo em que trabalharam aspectos importantes da competição saudável na infância, ensinando as crianças a lidarem com o ganhar e perder. Além disso, a professora conduziu a turma para uma formação continuada com a rede de ensino de Teixeira de Freitas, ampliando o diálogo pedagógico sobre a importância do lúdico no processo educacional.

Assim, o componente proporcionou não apenas o embasamento teórico necessário, mas também a vivência prática que reforça a relevância da ludicidade e da corporeidade como componentes formativos na educação básica.

Já em *Arte e Educação*, a ementa traz em seu conteúdo programático:

Oficina Teórico-prática de elaboração de Orientações curriculares e/ou materiais didáticos voltados para o ensino das Artes nas escolas Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental (incluindo a Educação de Jovens e Adultos), a partir da problematização: Que história da Educação em arte queremos fazer? (Uneb, 2022)

Contudo, a atividade prática realizada com os estudantes consistiu na montagem de uma peça teatral apresentado na ementa como a “Arte popular revolucionária a arte negra, o teatro popular” demonstrando a valorização de uma linguagem artística e expressiva que também dialoga com o brincar e o imaginar.

No componente *Núcleo de Extensão e Pesquisa Interdisciplinar V*, foram desenvolvidos oito projetos no Assentamento Bela Manhã, localizado a 10 quilômetros de Teixeira de Freitas (BA), com foco nas brincadeiras populares realizadas com as crianças da comunidade. A turma foi dividida em grupos, e cada grupo ficou responsável por planejar e aplicar uma brincadeira popular com as crianças do assentamento. Nosso grupo elaborou uma atividade de ‘caça ao tesouro’ utilizando elementos naturais, cada criança deveria encontrar e levar objetos da natureza como folhas, pedras, sementes ou flores até um ponto de encontro previamente combinado.

Figura 7 – Brincadeiras e ludicidade com crianças do assentamento Bela Manhã



Fonte: SANTOS, Hadassa (2024).

O componente *Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)* apresenta uma ementa que, ao “dimensionar os processos teórico-metodológicos educacionais e educativos”, permite abertura para a abordagem da ludicidade como estratégia de ensino e aprendizagem. Embora o foco principal esteja nas características socioculturais e linguísticas dos sujeitos surdos, bem como na introdução aos traços específicos da LIBRAS, a referência aos estudos teórico-práticos possibilita a adoção de metodologias mais dinâmicas e acessíveis. Nesse sentido, a professora explorou o potencial da ludicidade ao utilizar músicas para o ensino de sinais e promover a criação de diálogos em grupo, estratégias que tornaram a aprendizagem mais envolvente, colaborativa e significativa. Essas práticas favoreceram tanto a assimilação do conteúdo quanto a interação entre os estudantes, demonstrando como o lúdico pode ser um recurso potente na formação docente, especialmente quando se trata de ensinar uma língua de base visuoespacial e promover a inclusão dos sujeitos surdos nos espaços educacionais.

O componente *Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino de Geografia* apresenta em sua ementa “Elabora materiais didático- pedagógicos para os anos iniciais do ensino fundamental” essa diretriz foi plenamente colocada em prática, por meio de atividades que valorizaram a ludicidade como estratégia de ensino. Durante o desenvolvimento da disciplina, tivemos a oportunidade de aplicar uma aula que explorou habilidades de localização e noções básicas de coordenadas por meio de um jogo de caça ao tesouro, utilizando o próprio espaço do campus universitário como cenário. Além disso, realizamos o desenho da sala de aula, como forma de introduzir os princípios da cartografia de maneira concreta e contextualizada. Essas práticas demonstraram que é possível ensinar conteúdos com ludicidade, despertando maior engajamento e compreensão por parte dos estudantes.

Ressaltamos que a presença explícita da ludicidade nas ementas dos componentes curriculares não apenas assegura a valorização dessa prática pedagógica essencial, mas também legitima e orienta sua implementação ao longo da formação docente. Quando a ludicidade é prevista formalmente no Projeto Pedagógico do Curso, ela ganha o devido reconhecimento como elemento estruturante do processo educativo, garantindo que futuras professoras e professores desenvolvam competências para articular teoria e prática por meio do brincar e do jogo.

Essa previsão normativa é fundamental para que a ludicidade deixe de ser um recurso ocasional ou meramente complementar, passando a integrar, de forma consistente, a formação dos educadores. Assim, ela contribui para que possamos nos apropriar desses conhecimentos com responsabilidade, profundidade e intencionalidade, preparando-nos para atuar com criatividade, sensibilidade e autonomia diante das múltiplas demandas da escola contemporânea.

Por fim, afirmar a ludicidade nas ementas é um gesto de respeito ao direito das crianças, jovens e adultos de aprenderem em ambientes que valorizem a experiência, a imaginação e o desenvolvimento integral. É também um compromisso ético e político com a formação de docentes capazes de construir uma educação transformadora, inclusiva e humana, experienciar a ludicidade como parte essencial do nosso percurso formativo, que certamente marcará nossa atuação futura.

4.1.3 Categoria 3: Ludicidade somente no PPC

Essa categoria de análise reúne componentes curriculares, cujo as ementas contemplam a ludicidade e jogos pedagógicos, como *Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino de História e Língua Portuguesa*, entretanto, tais atividades não foram efetivamente realizadas durante o desenvolvimento dos referidos componentes. Conforme podemos certificar na ementa do componente curricular *Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino de História*:

“Elaboração de materiais didático-pedagógicos para os anos iniciais do ensino fundamental; Realização de Oficinas Teórico-Práticas envolvendo crianças, jovens e adultos com conteúdos básicos de História dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos” (Uneb,2022)

Contudo, na prática do componente, essas propostas não foram efetivadas. não houve desenvolvimento de oficinas, nem a elaboração de materiais didáticos conforme previsto. A ausência dessas atividades práticas revela uma desconexão entre o que é planejado nas ementas e o que de fato é vivenciado pelos estudantes ao longo dos componentes curriculares.

O componente *Núcleo de Extensão e Pesquisa Interdisciplinar VI – Prática Pedagógica*, ofertado no 7º semestre, o componente:

Propõe e desenvolve projetos e ações extensionistas para o enfrentamento da questão, bem como escolhe Projetos e/ou Programas de extensão que atuem com a Alfabetização de Jovens e Adultos. Articula com o Estágio e Pesquisa nos anos iniciais do ensino fundamental no tocante à EJA. (Uneb,2022)

Entretanto, apesar de a ementa permitir uma abordagem ampla e interdisciplinar, não foram promovidas práticas que valorizassem a ludicidade ou o brincar como parte da formação docente. Essa ausência limita o aprofundamento sobre metodologias mais envolventes e significativas, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, onde a ludicidade poderia ser uma importante estratégia de aproximação, motivação e ressignificação do processo de aprendizagem. Assim, observa-se uma lacuna entre as possibilidades previstas e as vivências efetivamente proporcionadas no decorrer da disciplina.

O componente *Prática de Leitura e Produção Textual*, apresenta em sua ementa:

a produção escrita e leitura dos gêneros textuais denominados acadêmicos articulados à práxis de extensão universitária. Analisa as competências, leitora e escritora, de discentes em textos espontâneos e regulados por normas explícitas e orientadas de acordo com o sistema linguístico da Língua Portuguesa. Elabora projetos/cursos de extensão com foco na leitura e escritura com o público da Educação Básica e/ou outros espaços. (Uneb.2022)

A ementa traz uma proposta de valorização da formação leitora discentes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas de escrita e leitura significativas e contextualizadas. No entanto, na experiência vivenciada durante a disciplina, não houve qualquer ação extensionista que promovesse a ludicidade como parte da formação docente. Essa ausência limita o potencial transformador do componente, uma vez que o uso de estratégias lúdicas no trabalho com a linguagem poderia favorecer o engajamento, a criatividade e a construção de sentidos mais amplos na formação de professores, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O componente *Núcleo de Extensão e Pesquisa Interdisciplinar I – Prática* propõe, conforme sua ementa, “atividades extensionistas (Programa, projeto, curso, evento, prestação de serviços; produção e publicação) em distintas áreas temáticas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos, Educação. Discute a curricularização da extensão”.

Essa proposta sugere a valorização de uma formação integral, que articule teoria, prática e compromisso social. Embora a produção de uma abertura para vivências extensionistas tenha sido mencionada e uma pesquisa de campo tenha sido realizada, a prática efetiva ficou aquém do previsto. Não houve a concretização de ações extensionistas que envolvessem produções lúdicas ou experiências significativas voltadas à ludicidade como instrumento formativo.

Educação do Campo apresenta uma ementa rica e abrangente:

Discute sobre a Educação e escola do Campo: história, tendências, fundamentos, concepções teórico-práticas, orientações curriculares para educação nas escolas do/no meio rural, organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, com destaque para as classes multisseriadas, formação de professores para a Educação do Campo. Examina a relação entre educação em meio rural, desenvolvimento territorial, integrado e sustentável, Agroecologia. Realiza atividades de campo a assentamentos, escolas do campo etc. (Uneb,2022)

Propondo o estudo da questão agrária no Brasil, dos modelos de desenvolvimento e suas influências na educação em meio rural, além de discutir conceitos, políticas públicas e orientações curriculares voltadas às escolas do/no campo. A inclusão das concepções teórico-práticas e a menção a atividades de campo em assentamentos e escolas rurais, uma formação pautada na vivência concreta das realidades do campo, com destaque para temas como classes multisseriadas, agroecologia, desenvolvimento territorial sustentável e formação docente específica. No entanto, na experiência formativa vivenciada, não houve a efetivação dessas propostas práticas, o que gerou certa frustração frente às expectativas geradas pela ementa.

O componente *História e Cultura Afro-Brasileira* apresenta uma ementa comprometida com a promoção de uma educação antirracista,

Discute sobre a educação antirracista: contexto escolar e prática docente. Discriminação racial/educação: (re) pensando a identidade étnico-racial do/a educador/a e dos/as educandos/as. Políticas de Ação Afirmativa e a Lei 10.639/03. Material didático: valorização resgate da história e cultura afro-brasileira, desconstruindo estereótipos.

Abordando aspectos fundamentais como o enfrentamento à discriminação racial no contexto escolar, a construção e reconstrução da identidade étnico-racial. Tais elementos apontam para uma formação docente crítica, comprometida com a equidade e com a valorização da diversidade. No entanto, embora a proposta teórica seja potente, a prática vivenciada no decorrer da disciplina não contemplou de forma aprofundada a utilização de estratégias lúdicas ou experiências pedagógicas que potencializassem esse resgate cultural na prática docente. Faltaram momentos de criação de materiais didáticos e atividades que tornassem a discussão mais sensível e próxima da realidade escolar.

Dialogando com Winnicott (1975), compreende-se que, quando a formação docente não contempla espaços legítimos para o brincar, para o imaginar e para a vivência da ludicidade, corre-se o risco de transformar as aulas em momentos excessivamente sérios e mecânicos. A ausência dessas dimensões lúdicas pode comprometer profundamente o potencial criativo dos educandos, limitando sua expressão subjetiva e afetiva. Para Winnicott (1975), brincar é uma experiência

fundamental no processo de amadurecimento emocional. Portanto, respeitar o ato de brincar como manifestação da liberdade de ser e de imaginar é reconhecer sua potência formativa. No campo da formação de professores, essa perspectiva exige práticas pedagógicas que acolham a ludicidade como direito e como estratégia de ensino.

A ausência da prática nesses componentes curriculares evidencia uma lacuna sobre o que está formalmente proposto no currículo formal e o que, de fato, é vivenciado pelos licenciandos, revelando assim uma manifestação clara do currículo real, que, nesse caso, se mostrou mais limitado do que o previsto. Isso compromete, em certa medida, a vivência concreta da ludicidade como estratégia didática, especialmente em componentes que possuem forte relação com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, conclui-se que a presença da ludicidade, dos jogos e do brincar na formação inicial docente, conforme previsto no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2022, ocorre de forma pontual e, em muitos casos, dependente da mediação do professor responsável pelo componente curricular. Ainda que algumas ementas apresentem propostas de oficinas práticas e criação de materiais didáticos voltados para o trabalho lúdico, a realização dessas atividades depende, em sua maioria, da didática adotada por cada professor.

Conforme estabelece o Art. 8º da Resolução CNE/CP nº 2/2015 o egresso em nível superior deverá estar preparado para:

- III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;
- IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;
- VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

No entanto, a partir da Análise Documental realizada e da vivência das autoras como discentes do curso, foi percebido lacunas no cumprimento de algumas diretrizes formativas previstas. Conforme o Art. 8º da Resolução supracitada, é esperado que a formação do professor assegure o domínio de abordagens interdisciplinares adequadas às diferentes fases do desenvolvimento humano, promovendo a aprendizagem em sua dimensão integral.

Embora alguns componentes curriculares tenham oportunizado experiências significativas por meio da criação de materiais lúdicos, oficinas e jogos, outras, mesmo prevendo tais práticas em suas ementas, não as concretizaram. Em diversas situações, a valorização da ludicidade ocorreu por iniciativa pontual de docentes e discentes, e não como parte estruturada do planejamento pedagógico.

4.1.4. Categoria 4: O NDE no jogo

Diante das análises feitas nas categorias anteriores, ganha relevância a atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) que é um grupo de professores do Colegiado cuja atribuição acadêmica principal é o acompanhamento das questões pedagógicas do curso. Diante desse fato consideramos importante a criação dessa categoria de análise.

Conforme o Art. 2º da Resolução nº 1818/2015 do CONSEPE, da Universidade do Estado da Bahia, compete ao NDE exercer as seguintes atribuições:

- I - Implementar, desenvolver e propor o redimensionamento, caso necessário, do PPC, podendo atuar, quando possível e necessário, na concepção das novas propostas de cursos;
- II - Responder sobre o PPC perante comissões de avaliação e reconhecimento de curso;
- III - Acompanhar e avaliar periodicamente a execução do PPC, observando-se a articulação da teoria com a prática e assessorando o corpo docente no desenvolvimento de atividades didático pedagógicas;
- IV - Cooperar, com outras instâncias acadêmicas, na proposição e efetivação de medidas voltadas à melhoria dos indicadores da qualidade do curso e elevação do sucesso acadêmico;
- V - Acompanhar sistematicamente o fluxo acadêmico discente ao longo do curso, identificando pontos de entrave e apresentando alternativas favoráveis a sua superação;
- VI - Contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- VII - Atuar como articulador na integração das atividades pedagógicas relacionadas ao currículo e ao processo formativo do curso

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é um órgão integrante do Colegiado de Curso, composto por professores com titulação e vínculo estável com a instituição, cuja função é atuar diretamente nas decisões pedagógicas e acadêmicas que envolvem a estrutura e o desenvolvimento do curso de graduação. Sua finalidade principal é garantir a qualidade do processo formativo, zelando pela coerência entre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as demandas da realidade educacional. Dentre suas atribuições, destaca-se a responsabilidade pela elaboração, reformulação, implementação e acompanhamento do PPC, além do assessoramento ao corpo docente na articulação entre teoria e prática, observando os caminhos da formação dos estudantes ao longo do curso.

Esse cenário aponta para a importância de instâncias responsáveis pelo acompanhamento e avaliação contínua do currículo, como o Núcleo Docente Estruturante (NDE), cuja atuação é estratégica na efetivação das propostas pedagógicas. Assim, torna-se necessário compreender o papel que esse coletivo docente tem de desempenhar na concretização das práticas previstas, especialmente aquelas relacionadas à valorização da ludicidade e do brincar como fundamentos da formação integral do pedagogo.

No *Campus X* da UNEB, o NDE do Curso de Pedagogia é atualmente composto por oito professoras, com ampla qualificação acadêmica, sendo 5 doutoras, 01 pós-Doutora e 03 Mestras, além de possuírem dedicação de 40 horas ou em regime de Dedicação Exclusiva (DE).

Esse núcleo, de acordo com a PPC 2022 deve ter um papel central na implementação do curso, assumindo o compromisso de acompanhar sua execução, compreendendo como as propostas formativas estão sendo vivenciadas na prática e refletindo sobre sua efetividade. Ao NDE também cabe observar os desafios e as potencialidades que emergem na concretização desse currículo, avaliando se os objetivos pedagógicos estão sendo atingidos e se a formação oferecida está em consonância com o perfil do egresso proposto. Dessa forma, o NDE atua como instância articuladora e avaliativa, contribuindo com a consolidação de uma formação crítica, contextualizada e socialmente comprometida, alinhada aos princípios do curso e às necessidades do território onde está inserido.

No entanto, apesar da formalidade e estrutura organizativa do NDE, é possível identificar lacunas que comprometem a efetividade do acompanhamento pedagógico. É válido ressaltar que, desde o início da nossa formação no curso de Pedagogia, não tivemos qualquer contato ou informação sobre a atuação do NDE. Em nenhum momento ao longo dos semestres foi possível perceber sua presença em ações, discussões pedagógicas ou mesmo em comunicados aos discentes, isso demonstra uma ausência significativa desse órgão nas vivências formativas, a ponto de muitos estudantes, como nós, sequer saberem da sua existência.

Os resultados das análises demonstram que alguns componentes curriculares do curso analisado, ofertado durante o curso da turma que pertencemos, 2020.1, há uma distância significativa entre o que está previsto nas ementas e o que de fato é vivenciado nas práticas pedagógicas, essa desconexão fragiliza o compromisso formativo do curso, especialmente no que se refere a aspectos fundamentais como a valorização do brincar e da ludicidade na formação docente. Embora o PPC vigente esteja fundamentado na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que reforça

a importância do brincar como dimensão essencial da prática educativa, tal princípio nem sempre se concretiza nas experiências formativas ofertadas.

Essa incoerência evidencia a necessidade de uma atuação mais incisiva do NDE no acompanhamento das práticas pedagógicas, de modo a garantir que os princípios orientadores do currículo não permaneçam apenas no plano documental, mas sejam vivenciados de forma crítica e significativa no cotidiano da formação dos futuros professores.

5. JOGO ENCERRADO? NÃO, CONSIDERAÇÕES SOBRE O JOGO.

O presente estudo teve como objetivo investigar como a ludicidade, o brincar e a criação de jogos pedagógicos são propostos Projeto Pedagógico do Curso (PPC) curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação - Campus X (DEDC-X), e de que forma o currículo oficial se desenvolve e se efetiva, ao longo da graduação, nas práticas pedagógicas exercidas nos componentes curriculares. Para a realização deste trabalho de conclusão de curso, partimos da experiência vivida como discentes e pesquisadoras do PPC do curso analisado, onde investigamos as atividades lúdicas propostas ao longo da graduação que enriqueceram nossa caminhada acadêmica, por considerarmos que tais experiências reforçaram o papel da ludicidade como estratégia necessária para a construção de uma pedagogia comprometida com a formação integral dos sujeitos. De acordo com o foco deste trabalho, buscamos analisar de que forma a ludicidade está presente no currículo oficial que nos formou.

As análises do PPC e nossas memórias demonstram que ao longo do curso fomos incentivadas a valorizar a prática em articulação com a teoria e a ludicidade. Essas experiências nos deram mais segurança e ampliaram nossas habilidades para assumir espaços, conduzir atividades e nos enxergar como futuras professoras com uma bagagem significativa construída na UNEB. Por outro lado, também vivenciamos frustrações: houve componentes curriculares que, embora previssem propostas práticas e lúdicas, não as realizaram, deixando lacunas importantes em nossa formação.

Torna-se possível, diante da análise realizada, afirmar que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNEB – *Campus X*, vigente desde 2022, apresenta alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais expressas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, demonstrando uma preocupação teórica e legal com a formação ampla, crítica e socialmente referenciada do pedagogo. A estrutura curricular contempla campos de formação que propõem a integração entre teoria e prática, pesquisa e extensão, assim como a valorização de saberes diversos, sensíveis às realidades socioculturais e educacionais dos sujeitos da educação básica.

Contudo, ao analisarmos com maior profundidade a organização curricular do curso e sua prática, identificamos questões importantes que precisam ser refletidas, como componentes curriculares que, conforme as suas respectivas ementas, deveriam contemplar atividades lúdicas e metodologias ativas, na prática não o fizeram. Essa ausência consideramos que comprometeu, em

certa medida, o desenvolvimento de competências previstas para o perfil do egresso, de acordo com o PPC, que deveria sair da universidade preparado para lidar com os múltiplos desafios da docência nos anos iniciais da Educação Básica.

Observando os documentos orientadores, como a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que reforça a importância do desenvolvimento integral e da articulação entre teoria e prática, identificamos que, em muitos momentos, essa diretriz não se concretizou. Isso evidencia uma desconexão entre o discurso institucional e o que de fato é vivido por nós no cotidiano acadêmico. Não se trata apenas de apontar falhas, mas de propor caminhos, como a apresentar a necessidade do Núcleo Docente Estruturante (NDE) acompanhar com mais atenção e sensibilidade as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o curso, além de promover a escuta ativa dos discentes, a fim de reavaliar o quanto o currículo está, de fato, contribuindo para formar pedagogos críticos, criativos e comprometidos.

Por outro lado, os resultados demonstram que quando a ludicidade foi, de fato, inserida nos componentes curriculares, ficou evidente seu potencial em transformar o processo de ensino aprendizagem em algo mais dinâmico e significativo. A integração da ludicidade, incentiva uma educação mais participativa, onde os alunos são agentes ativos em seu processo de aprendizagem, desenvolvendo competências críticas e reflexivas. Dessa forma, a análise evidencia a necessidade de revisão crítica das práticas pedagógicas no curso, com o objetivo de garantir que a proposta curricular vá além da formalidade do texto institucional e se efetive de maneira coerente com os princípios que a sustentam. Reforça-se, portanto, a urgência de consolidar a ludicidade como eixo formativo transversal, assegurando que a formação docente não apenas reconheça a importância do brincar, mas o promova de forma sistemática, intencional e comprometida com uma educação integral, democrática e transformadora.

Diante do exposto, podemos considerar que torna-se necessário que os cursos de formação docente não apenas reconheçam a importância do lúdico na prática pedagógica, mas também garantam sua efetividade na formação inicial dos licenciandos, precisa ser mais do que apenas um discurso existente nos documentos oficiais, ela precisa ser real nas ações formativas e no chão da universidade, se comprometendo com as necessidades dos futuros educadores.

Consideramos que este trabalho de conclusão de curso, também é um convite para reflexões e debates sobre a efetivação do PPC do curso de Pedagogia do Campus X da UNEB, a fim de que sejam construídos espaços no NDE para a escuta dos discentes. Desejamos que nossas vozes ecoem

em defesa de uma formação que vá além do papel, que valorize tanto a nossa trajetória dos graduandos que não aceitam que o brincar, princípio formativo essencial, permaneça restrito às páginas do PPC, mas se materialize no chão da universidade.

Finalizamos este estudo não com a sensação de encerramento, mas com novas inquietações. Não por termos deixado a pesquisa incompleta, mas porque reconhecemos que o conhecimento é um campo em constante construção. Desejamos, futuramente, poder ouvir outros discentes, compartilhar vivências e comparar como diferentes versões do currículo real os afetaram na prática pedagógica, especialmente no chão das escolas da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ANGELI, J. M. **Princípio da formação humana: a filosofia da práxis**. In: PLATT, D. Currículo e Formação Humana: princípios, saberes e gestão. Curitiba, PR: CRV, 2009.
- ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento base: **Formação de Professores e as Políticas Educacionais** – 2020.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, **A história da educação**, 2ed. rev. e atual São Paulo: Moderna. 1996
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2. Ed. Aparecida: Idéias & Letras, p. 21-54. 2006.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833–27841.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano CLI, n. 119, p. 17, 26 jun. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**.
- CECHINEL, A. **Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica**. Criar Educação: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC, Criciúma, SC, v. 5, n. 1, p. 17, jan./jun., 2016.
- D’ÁVILA, Cristina; LEAL, Luiz. **A ludicidade como princípio formativo**. 2013.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila .Disponível em:
<<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo20121/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>.

- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GADOTTI, Moacir. **Estágio e prática docente na formação crítica**. São Paulo: Cortez, 2004.
- GATTI, Bernardete Angelina; Barreto, Elba Siqueira de Sá; André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; Almeida, Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- GRIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. Paulo Ghiraldelli Jr. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2008. HISTERDBR Online, Campinas, n. 22, p. 131149, jun. 2006 – ISSN: 16762584. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edi_coes/22e/doc1_22e.pdf
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. **Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa**. In: Atas CIAIQ2015. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, v. 2, p. 243–247, 2015.
- LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- SANTOS, C. M.; Mendes, I. R. Jogos pedagógicos como estratégia de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, e240010, 2019.
- PERES, J. R. P. (2023). **A extinção da universidade do Distrito Federal (UDF/RJ)**. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 23(1), e290. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e290>
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).
- SAVIANI, Dermeval. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto de reconhecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia.** Teixeira de Freitas: UNEB – *Campus X*, 2012.

VALE, José Misael Ferreira (et. al.). **Escola pública e sociedade.** São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.

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

WIEBUSCH, A.; CORTE, M. G. D. **O estado do conhecimento de pedagogia e a gestão educacional/escolar neste curso de formação. O curso de Pedagogia e interrelações com a Gestão Educacional e a Gestão Escolar: desafios à formação de professores no Brasil.** Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 212–227, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/17760/12403>>.