

Educação Digital e o Papel das Metodologias Ativas na Formação de Pedagogia

Digital Education and the role of Active Methodologies in Pedagogy Training

Educación Digital y el Papel de las Metodologías Activas en la Formación del Pedagogía

Lucas Souza Santos

Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social, IFRS - Campus Farroupilha
<https://orcid.org/0000-0002-1023-8480> ; E-mail: lucas.santos@farroupilha.ifrs.edu.br

Viviane Cristina de Mattos Battistello

Doutora e pós-doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade Feevale (bolsista CNPq)
<https://orcid.org/0000-0002-0482-8927> ; E-mail: vivimattos@feevale.br

RESUMO

Novas demandas educacionais emergem diariamente no cotidiano escolar, exigindo reflexões em relação à formação inicial de futuros educadores. Nesse ínterim, surgem as metodologias ativas como uma opção para fomentar a autonomia e a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Dito isso, o presente artigo tem como objetivo relatar e analisar a experiência da criação de uma sequência didática utilizando as metodologias ativas, para promover diálogos e a construção de conhecimento sobre ludicidade em uma disciplina do curso de Pedagogia. O método apresenta abordagem qualitativa e descritiva. Os resultados indicam a relevância de integrar metodologias ativas na formação inicial dos educadores, não apenas pela inovação que trazem, mas também pela valorização de experiências que promovem a ludicidade e conectam teoria e prática. Conclui-se que momentos com dinâmicas são primordiais para a formação inicial docente, favorecendo efetivamente o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Formação Docente; Pedagogia; Ludicidade.

ABSTRACT

New educational demands arise daily in the school environment, requiring reflection on the initial training of future educators. In this context, active learning methodologies emerge as an option to foster autonomy and active student participation in the teaching-learning process. Therefore, this article aims to report and analyze the experience of creating a didactic sequence using active learning methodologies to promote dialogue and the construction of knowledge about playfulness in a subject within a Pedagogy course. The method employs a qualitative and descriptive approach. The results demonstrate the relevance of integrating active learning methodologies into the initial training of educators, not only for the innovation they bring but also for valuing experiences that promote playfulness and connect theory and practice. It is concluded that moments with dynamic activities are essential for initial teacher training, effectively favoring the teaching-learning process.

Keywords: Teacher Training; Pedagogy; Playfulness

RESUMEN

Diariamente surgen nuevas demandas educativas en el ámbito escolar, lo que exige una reflexión sobre la formación inicial de los futuros educadores. En este contexto, las metodologías de aprendizaje activo surgen como una opción para fomentar la autonomía y la participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo informar y analizar la experiencia de creación de una secuencia didáctica utilizando metodologías de aprendizaje activo para promover el diálogo y la construcción de conocimiento sobre la lúdica en una asignatura de Pedagogía. El método emplea un enfoque cualitativo y descriptivo. Los resultados demuestran la relevancia de integrar metodologías de

aprendizaje activo en la formación inicial de educadores, no solo por la innovación que aportan, sino también por valorar las experiencias que promueven la lúdica y conectan la teoría con la práctica. Se concluye que los momentos con actividades dinámicas son esenciales para la formación inicial del profesorado, favoreciendo eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras-clave: Formación del profesorado; Pedagogía; Lúdica

INTRODUÇÃO

Os debates sobre a formação inicial de professores crescem em complexidade, já que modelos formativos centrados apenas na transmissão de conteúdos ou em competências técnico-instrumentais apresentam-se incipientes para a profissionalização, saberes e identidade dos docentes (Ridolfi et al. 2025). Essa limitação é agravada pelas crescentes demandas educacionais, por fatores sociais, políticos e culturais, exigindo que a formação inicial prepare os futuros professores para uma educação que vise à formação de um sujeito crítico e ativo na sociedade.

Contudo, a prática educacional atual, em muitos contextos, ainda permanece alinhada a um ensino tradicional, centrado no professor como principal transmissor de informações aos alunos (Valente, 2019). Torna-se, assim, urgente promover uma formação mais protagonista e investigativa. Neste cenário de transformações, emergem as metodologias ativas como ferramentas cruciais para apoiar um processo de ensino-aprendizagem focado na autonomia e na criatividade dos alunos (Nascimento; Coutinho, 2018). Essa abordagem se alinha à defesa das ideias de John Dewey (1979), que concebe a educação como caminho para a formação social, orientada pelo desenvolvimento do pensamento crítico e pela capacitação dos indivíduos como agentes transformadores.

Além disso, as demandas da educação digital resgatam o conceito de *Homo Ludens*, cunhado por Huizinga (2020). Desse modo, ao utilizar tecnologias para o desenvolvimento lúdico, enriquece a experiência formativa, transitando de uma visão instrumental para uma perspectiva sociocultural e reflexiva. As metodologias ativas, portanto, não são um fim em si, mas um meio para fomentar a participação crítica e superar a dicotomia entre teorizar sobre transformações e vivenciá-las no próprio ambiente de formação (Ceccheti e Poli, 2023).

Apesar do reconhecimento teórico da importância das metodologias ativas e da ludicidade, há uma necessidade contínua de relatar e analisar as experiências práticas de

sua implementação na formação inicial de pedagogos. Documentar e refletir sobre propostas pedagógicas concretas que utilizam o jogo e a tecnologia como base para a construção do conhecimento, contribui para a consolidação de novos rumos da formação docente, permitindo o compartilhamento de saberes e a reelaboração de novas práticas (Martins et al., 2019; Moran, 2015).

Desta forma, o presente estudo tem como objetivo relatar e analisar a experiência da criação e aplicação de uma sequência didática (SD), utilizando metodologias ativas, para promover diálogos e a construção de conhecimento sobre ludicidade em uma disciplina do curso de Pedagogia, de um Instituto Federal (IF). Para tal, o artigo está estruturado em quatro seções principais, além desta introdução. A seção de Metodologia detalha a abordagem exploratória descritiva e os procedimentos de coleta e análise de dados. A seção Trilhando Novos Caminhos Pedagógicos discute o referencial teórico que sustenta a proposta pedagógica. Por fim, a seção Resultados e Discussão apresenta a organização da SD e as reflexões levantadas acerca de sua aplicação e das implicações para a formação profissional inicial, além das considerações finais.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um relato de experiência do tipo exploratório-descritivo (Lakatos e Marconi, 2003). Esta escolha metodológica justifica-se por se tratar de uma produção de conhecimento que versa sobre uma vivência acadêmica e profissional em um dos pilares de formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), destacando o enfoque para o embasamento científico e a reflexão crítica (Mussi, 2003), bem como a escolha metodológica que está alinhada à concepção de experiência como reconstrução investigativa.

A construção da proposta pedagógica teve como base a ementa da disciplina do curso de Pedagogia, articulando três eixos centrais: valorização da ludicidade no âmbito escolar, implementação de metodologias ativas empregadas na disciplina e reflexão sobre as novas tecnologias e seus impactos no fazer docente e na ludicidade. Para isso, o professor disponibilizou previamente materiais (textos) para cada encontro da disciplina, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle da instituição, mediando a

comunicação entre professor e estudantes, conforme a organização da SD apresentada no Quadro 1.

A organização antecedente das aulas partiu do modelo de fluxograma de plano de aulas de uma SD conforme Castellar e Machado (2016). Assim, na primeira aula, houve uma exposição prévia do cronograma (plano de ensino) e da organização da SD: introdução (tema e metodologia), desenvolvimento (contextualização e conceitos) e conclusão (reflexões, diálogos, práticas e entrega de atividades realizadas em sala). Além disso, abriu-se espaço para diálogos prévios, com o objetivo de caracterizar os alunos da instituição e do ambiente, formulando pontos de partida para reflexões futuras.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, realizou-se revisão bibliográfica a partir da leitura e análise de materiais já publicados sobre o tema, em artigos, teses, livros e reportagens, colocando o pesquisador em contato direto com a temática (Prodanov, 2013). Entretanto, considera-se um desafio coletivo, dentro da área de estudo, difundir o uso de metodologias ativas como forma de incentivar a autonomia e a participação dos estudantes, bem como tornar as aulas mais dinâmicas e com aprendizagens mais significativas.

Os instrumentos de registro envolveram diferentes fontes de dados: (i) produtos finais elaborados individualmente ou em grupo; (ii) anotações de campo do professor-pesquisador durante as vivências; e (iii) registros audiovisuais produzidos pelos próprios estudantes. Esse conjunto de materiais configurou o *corpus* empírico analisado.

A análise foi realizada por meio da Análise Temática, seguindo o protocolo de codificação qualitativa proposto por Gil (2017a, 2017b), aplicada aos produtos estudantis. Para assegurar a confiabilidade, uma pesquisadora realizou a codificação de forma independente, discutindo posteriormente os resultados até alcançar consenso e reduzir vieses interpretativos.

A SD foi organizada em cinco encontros, conforme detalhado no Quadro 1, estruturando o processo em torno de temáticas centrais da ludicidade na formação de pedagogos e explorando diferentes metodologias ativas:

Quadro 1: Organização dos Encontros

Aula	Temática	Gênero Textual	Metodologias Ativas e Recursos	Objetivos de Aprendizagem	Atividades Práticas
Aula 1	O jogo como um fenômeno sociocultural e suas distintas concepções históricas	Linha do Tempo	Leituras prévias (Moodle); Aula expositivo-dialogada (projektor); Construção manual da linha do tempo	Engajamento na síntese histórica crítica e posicionamento cronológico dos fatos sobre ludicidade	Aplicação prática de conhecimentos na quadra
Aula 2	A compreensão do lúdico nas diferentes esferas da vida social	Mapa Mental	Leituras prévias (Moodle); Aula expositivo-dialogada (projektor); Construção manual do mapa mental	Classificação e articulação conceitual entre jogo, brincadeira e esporte	Aplicação prática de conhecimentos na quadra
Aula 3	A ludicidade no processo de ensino-aprendizagem	Planos de Aula	Leituras prévias (Moodle); Construção dos planos de aula em grupo (atividade extraclasse)	Planejamento da práxis docente e articulação entre teoria e vivência	Trabalho em grupo para elaboração de estratégias pedagógicas
Aula 4	As distintas categorizações dos jogos e suas possibilidades pedagógicas	Seminários	Leituras prévias (Moodle); Aula expositivo-dialogada (projektor); Apresentação da aplicação do plano de aula (projektor)	Aplicação colaborativa e gerenciamento do imprevisto pedagógico, na prática	Aplicação prática do plano de aula com os colegas
Aula 5	A utilização do brinquedo na infância e os espaços de atuação docente	Vivências Virtuais	Leituras prévias (Moodle); Aula expositivo-dialogada; Google Jamboard, Kahoot e Quizizz (celulares e projetor)	Desenvolver autonomia e criticidade através da mediação tecnológica e educação digital	Aplicação dos recursos virtuais e prática de conhecimentos em sala

Fonte: organizado pelos autores (2026).

Nesse sentido, a SD desenvolvida no curso de Pedagogia sobrepõe-se a uma mera intervenção prática, pois representa o campo de problematização, análise e produção de sentidos acerca da formação docente. Para tanto, a geração de dados ocorreu por meio de registros reflexivos, observações das atividades e análise das produções dos estudantes, buscando compreender como as metodologias ativas e os recursos digitais mobilizaram processos de participação, autonomia e reconstrução do conhecimento. A opção por essa abordagem distancia-se de uma perspectiva meramente descritiva e aproxima-se de uma investigação da prática como experiência formativa, entendendo o professor como pesquisador de sua própria ação pedagógica.

Trilhando Novos Caminhos Pedagógicos

O modelo educacional é herança de séculos de tradição escolar, no qual muitos alunos ainda cumprem o papel de ouvintes, conforme apontam Delphino et al. (2017). Nesse contexto, urge a necessidade de reflexão crítica e a adoção de atitudes em prol de mudanças estruturais, contemplando a qualificação de profissionais, a definição do perfil de estudantes e escolhas de metodologias adequadas ao contexto. Todavia, com o acesso facilitado à informação e a possibilidade de aprender de forma autônoma, observamos uma demanda por um ensino mais significativo, capaz de motivar a aplicação prática dos saberes no cotidiano.

Nóvoa et al. (2023, p.6) fazem reflexões a respeito da universidade como local de fomento ao estudo e ao trabalho, com objetivo de construção de uma sólida formação, defendendo uma pedagogia universitária marcada pela partilha, cooperação e um trabalho que implica uma dimensão de risco e de descoberta, em vez de um “facilitismo”. No que se refere ao ensino superior, por um longo período, o professor focou nas correntes científicas e acadêmicas, investigações e pesquisa, o que deixou a formação de novos profissionais no sentido didático-pedagógico fragilizada. Esse fenômeno ancorou esse novo profissional a replicar o método de seu “mestre”, ou seja, unilateral, individual, não interdisciplinar e pouco reflexivo (Martins et al. 2019).

John Dewey (1979) aponta para a importância de um "ambiente ativo", evidenciando a necessidade de uma educação contextualizada em seu momento histórico. O filósofo contrasta a educação tradicional, baseada na transmissão estática de

conhecimentos, com o modo progressista, que busca capacitar os alunos a pensar criticamente sobre as experiências do presente e do futuro (Muller; Kormann, 2025). Dados que corroboram com a importância desse "ambiente ativo" podem ser relacionados ao tempo médio de atenção dos alunos em sala de aula, que, conforme pesquisa de Azevedo (2014), sustenta-se por cerca de seis a vinte minutos.

Nesse cenário, emerge a necessidade de repensar a formação de professores, visando uma prática que modifique crenças sobre o ensino, as quais os novos docentes trazem enraizadas em si (Tardif, 2005). Na concepção de Buss e Mackdanz (2017), uma revisão nessa formação se torna necessária, considerando a emergência da inovação pedagógica para o ensino básico. Nesse viés, a transformação da prática pedagógica exige constante atualização, alinhada às demandas sociais e tecnológicas. A adoção de um modelo de ensino ativo, que valorize o protagonismo estudantil e a contextualização, torna-se fundamental na preparação dos futuros profissionais. Portanto, o uso das metodologias ativas configura-se como alternativa eficaz para alcançar tais demandas.

No entanto, em consonância com Nascimento e Feitosa (2020), há um cenário ainda crítico, no que se refere aos trabalhos direcionados sobre "a importância das metodologias ativas". Outras pesquisas, como a de Delphino et al. (2017), apontam para a relevância da presença de metodologias ativas na formação profissional, de modo a desenvolver o processo ensino-aprendizagem, sendo a mediação pedagógica e interação pressupostos essenciais para a construção de conhecimentos significativos e reflexivos.

Ou seja, como apontam Abreu Souza e Feldmann (2022), na formação inicial cabe pensar uma construção de práticas pedagógicas que fortaleçam a criação, a invenção e a experimentação de possibilidades a partir de sujeitos em realidades únicas e singulares, distanciando-se de uma formação em massa e homogênea de professores, acríticas e não progressistas.

Desse modo, as metodologias ativas visam o aperfeiçoamento dos modelos de aprendizagem, utilizando inclusive experiências simuladas ou reais para a resolução de problemas advindos das práticas sociais em diferentes situações (Viégas, Bacellar e Rehfeldt, 2016). Alicerçadas na autonomia e no protagonismo dos alunos, as metodologias ativas desenvolvem competências e habilidades de maneira colaborativa e interdisciplinar (Camargo; Daros, 2018).

Esse pensamento corrobora com a formação integral que se pretende no curso de graduação, visto os objetivos no Projeto Pedagógico do Curso Superior de Pedagogia - Licenciatura da instituição, institui-se:

- Articular teoria e prática, reconhecendo a especificidade do trabalho docente que conduz à práxis e à exigência da realidade dos ambientes das instituições educativas.
- Propiciar o planejamento, a execução e a avaliação das atividades educativas.
- Estimular práticas de ensino, através de componentes curriculares, como ações transversais ao longo do curso.
- Desenvolver articulação com os sistemas de educação básica, contemplando a inserção dos estudantes nas instituições de ensino, na promoção da práxis docente.
- Fomentar contribuições de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural, no campo da educação.
- Propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, a partir de temas transversais, experiências e utilização de recursos pedagógicos.
- Promover espaços para a reflexão crítica e o respeito às diferenças, reconhecendo, valorizando e respeitando as diversidades de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, sexual, de faixa geracional, entre outras, em diferentes meios e contextos.
- Reconhecer a importância da acessibilidade e da educação inclusiva à sala de aula regular, como forma de respeitar o direito de todos à educação.
- Relacionar a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação frente às questões relativas à acessibilidade, inclusão e temas transversais.
- Compreender criticamente o impacto das tecnologias de informação e comunicação na sociedade e na educação. (IFRS, 2024, p. 20-21)

Nessa perspectiva, observa-se uma abordagem voltada à aprendizagem ativa, segundo Moran (2018, p.2), é “significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida”. Nessa lógica, o sistema educativo necessita desenvolver metodologias ativas, visando um estudante mais autônomo e responsável por sua aprendizagem, em consonância com a sociedade versátil e digital em que está inserido (Nascimento e Feitosa, 2020).

A literatura estudada aponta um considerável crescimento de professores e pesquisadores que empregam a proposta metodológica da SD para facilitar o desenvolvimento de atividades que visam à construção de novos conhecimentos e saberes (Ugalde e Roweder, 2020). A SD é definida como uma "unidade didática," "unidade de programação" ou "unidades de intervenção pedagógica" (Castellar e Machado, 2016). É

uma alternativa para organização das aulas que rompe com os modelos tradicionais, buscando formas diferenciadas de compor o processo ensino-aprendizagem.

Para concluir, um tensionamento importante a ser expressado é a forma democrática como Dewey vê a educação, ou seja, na igualdade de oportunidades para seus membros como base fundamental. Desenvolver práticas pedagógicas voltadas às metodologias ativas na formação inicial de professores, ampliando a gama de futuros profissionais com acesso a esse tipo de construção de profissionalidade, é também pensar em uma educação democrática para futuros alunos, visto que os profissionais formados atuarão em diversas redes de ensino. Conforme Serpa et al. (2024), democratizar o acesso à formação inicial e ao desenvolvimento de metodologias ativas se torna uma possibilidade de ampliação destes métodos, pois uma educação baseada em privilégios e que não prima pela equidade é uma educação não democrática.

CATEGORIAS TEMÁTICAS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O percurso da SD foi mediado integralmente pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, que serviu como ferramenta tecnológica e pedagógica para o acesso prévio aos materiais e à comunicação. Este contexto de mediação tecnológica se alinha ao estudo de Viégas, Bacellar e Rehfeldt (2016), que investigou as percepções de estudantes do curso de Pedagogia acerca do uso da estratégia de sala de aula invertida com materiais disponibilizados no AVA Moodle, mostrando fatores favoráveis como a motivação para expor ideias, debates e situações-problema.

Desse modo, a análise temática (Gil, 2017) aplicada ao *corpus* empírico (produtos dos estudantes, anotações de campo do professor-pesquisador e registros audiovisuais), emergiu em três categorias centrais que articulam os resultados da aplicação da SD e o referencial teórico, distribuído da seguinte maneira: 1. Síntese Histórica Crítica e Engajamento Prévio; 2. Classificação e Articulação Conceitual; 3. Práxis Planejada e Aplicação Colaborativa. Por fim, há uma seção denominada “Implicações para a Formação Profissional e Discussão”, a qual busca refletir a partir de questões sobre os achados empíricos do presente estudo.

Categoria 1: Síntese Histórica Crítica e Engajamento Prévio (Aula 1)

No primeiro encontro, aplicou-se a metodologia da Linha do Tempo, a partir da leitura prévia do clássico *Homo Ludens* (Huizinga, 2020), evidenciando o engajamento imediato dos estudantes na síntese do conteúdo. Neste primeiro momento, já podemos observar uma “ruptura epistemológica”, da cultura formativa que está enraizada nos estudantes desde sua formação básica, centrada na recepção de conteúdos. Foi realizada a preparação prévia da aula, a fim de promover engajamento e organização.

As anotações de campo do professor-pesquisador (dado ii) registraram comentários como: "*A Linha do Tempo forçou a turma a sair do passivo; eles tiveram que realmente sintetizar e não só sublinhar*". Essa metodologia, reconhecida por Karlo-Gomes, Muniz e Souza (2021), exigiu síntese e posicionamento cronológico dos fatos, assemelhando-se aos princípios do *flipped classroom* (César et al., 2021). Ao construírem a Linha do Tempo de maneira ativa, há um novo tensionamento em relação aos estudantes e à cultura formativa, tenciona-se o modelo passivo o qual se formou e modelos ativos (em sala de aula) os quais está se formando e poderá desenvolver futuramente com seus próprios alunos.

Analisando esta primeira categoria, trazendo aproximações com Dewey (1979), a formação docente contemporânea deve priorizar processos de elaboração crítica, não a apropriação informacional e tecnicista, de forma a mobilizar a autonomia dos estudantes, tensionando práticas formativas tradicionais que os colocavam como sujeitos passivos e ouvintes, propondo um movimento formativo disruptivo da escolarização centrada na recepção e reprodução de conteúdos, reconstruindo sentidos historicamente situados.

Categoria 2: Classificação e Articulação Conceitual (Aula 2)

O segundo encontro utilizou o Mapa Mental para a compreensão do lúdico em diferentes esferas sociais. A análise dos produtos finais dos estudantes (dado i) revelou um Mapa Mental que estabeleceu relações claras entre termos como *jogo*, *brincadeira* e *esporte* em uma estrutura cognitiva complexa. Por exemplo, um dos produtos demonstrou a diferenciação clara entre o jogo como "atividade com regras rígidas" e a brincadeira como "atividade livre e flexível". Isso confirma o Mapa Mental como uma ferramenta eficaz, pois

o mapa cognitivo demanda estratégias metacognitivas para a organização das ideias (Lessa e Santos, 2023).

Nesta categoria, vê-se a importância do desenvolvimento de competências metacognitivas que ultrapassem a memorização conceitual. A construção do mapa mental demanda dos estudantes estruturas cognitivas mais complexas e articuladas, que são base para uma docência reflexiva, como remete Tardif (2005, 2014), formação inicial precisa fomentar habilidades de análise, categorização e articulação teórica.

Buscando incentivar estas habilidades analíticas, o último encontro utilizou vivências virtuais como recursos midiáticos (celulares e projetor). Assim, a partir da análise das respostas dos estudantes nas plataformas como *Google Jamboard* (Imagem 4) e *Kahoot/Quizizz* (Imagens 1 e 2), reforçam a necessidade de desenvolver metodologias ativas que visam um estudante mais autônomo e responsável pela sua aprendizagem no contexto de uma sociedade versátil e digital (Nascimento e Feitosa, 2020), encaixando-se na visão de Moran (2015) sobre a interligação "simbiótica" entre o mundo físico e o digital.

Nesta aula, o que se pretendeu foi estimular a formação docente contemporânea para além da inserção instrumental de tecnologias, promovendo uma ampliação da compreensão crítica de suas implicações pedagógicas. Buscando uma integração entre a noção de jogo como fenômeno cultural (Huizinga, 2020) e as possibilidades pedagógicas dentro da cultura digital através da ludicidade. O direcionamento da aula foi de mostrar aos estudantes a cultura digital como ambiente formativo, assumindo um caráter ético e político, vinculado à formação crítica e democrática, não apenas um recurso ou acessório.

Categoria 3: Práxis Planejada e Aplicação Colaborativa (Aulas 3 e 4)

O cerne da SD, os Planos de Aula e os Seminários, permitiu a superação da dicotomia entre teoria e vivência, um ponto defendido por Ceccheti e Poli (2023). Os registros audiovisuais (dado iii) e os produtos finais (dado i) dos seminários demonstram que a experiência de planejar e aplicar na prática um jogo, com os colegas como público-alvo, favoreceu o desenvolvimento de competências e habilidades de maneira colaborativa e interdisciplinar (Camargo e Daros, 2018). As anotações de campo destacaram a evolução dos estudantes em gerenciar o "imprevisto pedagógico" como exemplificado em uma

citação: "A dupla X teve que mudar a regra na hora porque o jogo não estava fluindo; elas voltaram ao plano e reajustaram. Isso é a práxis."

O processo de aplicação prática traz aos estudantes a possibilidade de se confrontarem com habilidades ou conhecimentos que vão além da teoria em sala de aula, vão ao encontro da constituição do que Tardif (2005, 2014) chama de Saberes Docentes, os quais são construídos durante toda a formação docente e, após a formação, de maneira continuada.

Sendo assim, há uma necessidade de desenvolver nestes estudantes o conhecimento acadêmico e a experiência prática, sendo a aplicação prática (quadra) dos conhecimentos adquiridos em sala de aula uma base de sustentação para decisões pedagógicas futuras, visto a demanda por planejamento, imprevisibilidade, compreensão de demandas de turma, atuação de mediação de atividades e jogos, tomada de decisão situada, entre outras. Aprender implica participar ativamente da reconstrução da experiência social (Dewey, 1979).

Implicações para a Formação Profissional e Discussão

Os resultados reforçam a relevância da SD para a formação inicial de educadores, comprovando a efetiva articulação entre teoria e práxis, um dos objetivos centrais do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, que foi analisado. A partir dos achados empíricos, levantam-se e discutem-se as questões reflexivas propostas:

1. Esses métodos reforçam ou tensionam a lógica produtivista?

O dado da Categoria 3 (Práxis Planejada), mostra a necessidade de improvisação e ajuste ("mudar a regra na hora porque o jogo não estava fluindo"), tensiona a lógica produtivista que exige eficiência e resultados pré-determinados. O planejamento da SD, que culmina na criação e aplicação de um jogo, transforma o estudante em agente ativo de uma *gamificação pedagógica* (Alves e Silva, 2014), que se distingue do simples uso de games (produto).

Ou seja, não é apenas trazer o artefato ou a tecnologia para dentro da sala de aula, mas planejar esse jogo, a ludicidade, em prol do processo educativo. Entende-se desse

modo que o uso dos jogos apresenta relação ao processo de aprendizagem, sejam aspectos históricos, geográficos, raciocínio, habilidades motoras, entre outros.

Visando a metodologia ativa de Aprendizagem Baseada em Projetos, Teixeira, Terçariol e Gitahy (2024), acreditam na proposta como uma construção de novos conhecimentos, através da elaboração de projetos de trabalho e da criação de games, em outras palavras, o desenvolvimento de jogos educativos. Desta forma, a proposta de atividade de gamificação pedagógica torna-se relevante, haja vista as habilidades desenvolvidas, como aprimoramento do desenvolvimento do trabalho em grupo, cumprimento de prazos, delegar funções, trabalhar com o imprevisto, desafios do mercado profissional futuro.

2. Essas práticas formam que tipo de pedagogo?

As categorias “Síntese Histórica Crítica e Classificação e Articulação Conceitual” demonstram a formação de um pedagogo que vai além da prática, englobando o fazer docente com base na reflexão e embasamento teórico. Nesse sentido, Silva et al. (2020) ressaltam a relevância de uma formação universitária atualizada, que não se limita apenas ao uso de metodologias ativas, mas que as combine com outras estratégias inovadoras de atuação em sala de aula. Lima e Ferreira (2024) enfatizam a importância de os docentes planejarem estratégias ativas que atendam às características individuais dos estudantes.

Assim, o que se pretendeu foi abrir “janelas” na formação destes pedagogos, permitindo-lhes experienciar diferentes vertentes da ludicidade, mostrando as potencialidades da cultura digital para as suas aulas. Dewey aponta a educação como um “processo da renovação das significações da experiência, por meio da transmissão, acidental em parte, no contacto ou no trato ordinário entre os adultos e os mais jovens, e em parte intencionalmente instituída para operar a continuidade social” (Dewey, 1979, p. 354).

3. Que concepção de educação e sociedade está sendo construída?

A autonomia, o protagonismo e a cooperação, vivenciados na SD e evidenciados nas categorias empíricas, contribuem para a visão democrática de educação de John Dewey (1979), baseada na igualdade de oportunidades (Serpa et al., 2024). Ademais, a abordagem

democratiza o acesso a esse tipo de construção de profissionalidade (Martins et al., 2019), forma um cidadão que se posiciona de forma crítica e difunde valores democráticos visando o bem comum.

Silva e Demo (2021), no artigo “educação do futuro como seria uma “escola futura?”, apontam para uma escola que educa de maneira integral, envolvendo diversas dimensões socioculturais: “será uma entidade de desenvolvimento integral, sob o signo da formação e da aprendizagem integral” (p. 428), e, segundo os autores, isso passa pela formação inicial/universitária.

Essa formação inicial deve então levar em consideração demandas atuais (tecnologias digitais de comunicação e informação possibilitam novas formas de acesso à informação, novas possibilidades de interação e de comunicação e formas diferenciadas de se alcançar a aprendizagem), como a utilização da aprendizagem mediada pelas tecnologias, utilização adequada em projetos sistemáticos de educação, como nos remete Kenski (2003): “metodologias de ensino diferenciadas, uma nova pedagogia e a utilização ampla das capacidades humanas (muito além da cognição) em processos diferenciados de aprendizagem” (Kenski, 2023, p. 1).

Sales e Kenski (2021), apontam no estudo “sentidos da inovação em suas relações com a educação e as tecnologias”, que a inovação é um processo humano, orientado pelas demandas sociais e de contextos, criando novas realidades e possibilidades. Os autores apontam a necessidade de rompimento de paradigmas educacionais e hegemonias, não se pode mais engessar e padronizar o currículo de formação docente que se distancie da realidade inserida, “assim como a tecnologia não se restringe ao espaço do laboratório de informática, o aprendizado não está apenas na sala de aula. Aprende-se com a vida e na vida” (p. 34).

Nesse caminho, esses autores defendem uma educação que aproveite as tecnologias emergentes para integrar contextos sociais por meio de práticas inclusivas, afastando paradigmas tradicionais e promovendo a enculturação digital no ambiente escolar. O processo deve ocorrer tanto formalmente quanto informalmente no cotidiano dos alunos, estabelecendo novas relações com informações e construção de conhecimento (Sales e Kenski, 2021).

Tal análise reforça o argumento de Martins et al. (2019) sobre a importância de compartilhar estudos e projetos sobre a aplicabilidade de metodologias ativas, vislumbrando novos rumos para a pedagogia. Ao mesmo tempo, a aplicação da SD promove momentos de dinâmicas e práticas, favorecendo efetivamente a articulação entre teoria e práxis, um dos objetivos centrais da formação integral preconizada no Projeto Pedagógico do Curso Superior de Pedagogia.

Nesse contexto, ainda observa-se que os momentos com dinâmicas, ancorados em metodologias ativas, são primordiais para a formação inicial profissional, pois, ao ampliar o acesso a esse tipo de construção de profissionalidade, o estudo contribui para a visão democrática de educação de John Dewey, baseada na igualdade de oportunidades (Serpa et al., 2024). Assim, essa abordagem fomenta a autonomia e o protagonismo estudantil, bem como a reflexão, a integração cognitiva e a reelaboração de novas práticas, elementos essenciais para que os futuros educadores possam atuar criticamente nas diversas redes de ensino.

Deste modo, um processo de ensino-aprendizagem que meramente apresenta uma “receita de processos e técnicas”, com “fórmulas para salvar a educação pública”, não dará conta deste aprofundamento (Abreu Souza e Feldmann, 2022). A esse respeito, o estudo de Lomba e Faria Filho (2022, p.5) pondera o seguinte:

Precisamos de uma mudança de fundo no modo de pensar e de praticar a formação de professores, ligando a formação com a profissão, os espaços da formação com os espaços da profissão, os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos com o conhecimento profissional docente. Precisamos de ousadia e de políticas públicas de valorização dos professores. Só é possível firmar e afirmar a presença da profissão na formação se os professores se sentirem valorizados e confiantes, e se tiverem condições concretas (tempo, horários flexíveis, reconhecimento do trabalho de supervisão e de enquadramento dos licenciandos, possibilidade de darem aulas nas licenciaturas, etc.) para participarem efetivamente na formação dos seus futuros colegas.

Ademais, a fim de realizar a atividade de revisão dos temas trabalhados, utilizaram-se plataformas de aprendizagem baseada em jogos, como *Kahoot* e o *Quizizz*, para jogar em sala de aula e realizar algumas atividades virtuais, conforme observa-se na imagem 1 e 2. Por meio da plataforma *YouTube*, foram concebidas diversas atividades para desenvolver a ludicidade e os jogos na sala de aula. É importante ressaltar que, em todas as aulas

Diante desse contexto, é necessário colocar em prática “a formação com a profissão” (Lomba e Faria Filho, 2022), elencando os cursos iniciais à realidade docente, pois o conhecimento é produzido dentro da experiência aplicada à realidade dos alunos, ou seja, a interpretação de uma experiência educativa real (Muller, Kormann 2025).

Sobre o exercício do trabalho docente, Tardif (2014, p.49) considera que no cotidiano de sua função, “os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal”. Deste modo, pensar uma formação inicial aproxima-se das demandas do cotidiano, tornando-se um processo fundamental para os educadores contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo expôs e analisou a experiência da criação e aplicação de uma SD no processo de ensino-aprendizagem, com foco na ludicidade e no uso de metodologias ativas, em uma disciplina do curso de graduação em Pedagogia. A relevância dos achados reside na confirmação de que esta abordagem promove a efetiva articulação entre teoria e práxis, um dos objetivos centrais do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, de um IF.

A aplicação de metodologias ativas – como a construção da linha do tempo, mapa mental, planos de aula e vivências virtuais – favoreceu o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo estudantil, elementos primordiais para a formação inicial profissional. Nota-se que as reflexões levantadas confirmam a necessidade de transformação do modelo educacional vigente, passando pela análise do perfil dos estudantes e pela busca por adequação no processo de ensino-aprendizagem, demandas impostas pela sociedade contemporânea.

A esse respeito, e à luz da literatura estudada, a educação não se limita à preparação para ocupações específicas, pois constitui-se como processo social de formação para a vida democrática. Assim, a incorporação de metodologias ativas deve ser orientada por uma perspectiva formativa ampla, comprometida com a autonomia intelectual e com a participação social, e não exclusivamente com a lógica adaptativa e funcional do mercado de trabalho.

Nesse cenário, reitera-se que a educação digital se torna efetiva quando mediada pelo uso das metodologias ativas, revelando-se importantes para o desenvolvimento do protagonismo e da criticidade. Pois, pensar em uma transformação das práticas pedagógicas deve ser algo instigante para os novos profissionais educacionais em formação, como os estudantes de Pedagogia do presente estudo.

Por fim, analisa-se relevante a continuidade da pesquisa, apontando-se a necessidade de estudos longitudinais nos diversos cursos de graduação que avaliem o impacto do uso contínuo de metodologias ativas na atuação profissional dos egressos, contribuindo para o aprofundamento e a consolidação destas práticas nos ciclos de formação em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU SOUZA, Ana C. G.; FELDMANN, Marina G. Formação docente e a concepção de experiência em Dewey. **Horizontes**, v. 40, n. 1, e022040, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1403>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

ALVES, Elaine Jesus; SILVA, Bento Duarte da. Literacia digital de professores: competências e habilidades para o uso das TDIC na docência. In: **Encontro Nacional De Didática e Prática De Ensino**, 17., 2014, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: EDUECE, 2014. p. 2746-2758. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/314-%20LITERACIA%20DIGITAL%20DE%20PROFESSORES%20COMPET%C3%84NCIAS%20E%20HABILIDADES%20PARA%20O%20USO%20DAS%20TDIC%20NA%20DOC%C3%84NCIA.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

AZEVEDO, Gislaine. **O professor e a educação do século XXI**. *HuffPost Brasil*, 2014. Disponível em: https://www.brasilpost.com.br/gislane-azevedo/o-professor-e-a-educacao-do-seculo-xxi_b_5992488.html. Acesso em: 12 nov. 2025.

BUSS, Cristiano da Silva; MACKEDANZ, Luiz Fernando. O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 3, p. 122–131, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/481>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella (org.). MACHADO, Júlio César. **Metodologias ativas: sequências didáticas**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2016.

CECCHETTI, Edson; POLI, Odilon Luiz. *As Tecnologias Digitais Nos Currículos De Formação Inicial De Pedagogos: Apontamentos A Partir Da Experiência De Duas Universidades No*

Oeste Catarinense. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 20–43, 2023. DOI: 10.31512/19819250.2023.24.01.20-43.

CÉSAR, Carla Patrícia Hernandez Alves Ribeiro et al. O uso do flipped classroom como estratégia de ensino-aprendizagem no ensino remoto emergencial em Fonoaudiologia. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 606–614, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/50908>. Acesso em: 7 nov. 2024.

DELPHINO, Flávia Barbosa de Barros et al. A utilização de metodologias ativas em cursos superiores para uma aprendizagem significativa. In: **Innovando en Educación Superior: Experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe**. Santiago: UNESCO-IESALC, 2017. p. 67.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIESEL, Aline et al. As metodologias ativas de ensino nos cursos de licenciatura. **Revista Signos**, Lajeado, v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: <https://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1646>. Acesso em: 12 dez. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017a.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017b.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2020.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Farroupilha. **Projeto Pedagógico Curso Superior de Pedagogia - Licenciatura**. Farroupilha, 2024. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/farroupilha/wp-content/uploads/sites/12/2023/12/PPC-PED-CONSUP-Aprovado-1.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

KARLO-GOMES, Geam et al. As Tdics no Campo de Atuação Social Vida Pública: Uma Sequência Didática do Gênero Textual Linha do Tempo Com o Canva. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. Especial 3, e26071, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36379>. Acesso em: 7 nov. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LESSA, Adriana; SANTOS, Cristiane. O mapa mental como metodologia ativa no ensino de leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 27, n. 59, p. 92-117, 2023. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/ffcc/1b7a411a50f7fb042405ab148fee3073c619.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2024.

LIMA, Aline P. C. T.; FERREIRA, Marlene de Cássia T. O uso de metodologias ativas no ensino superior: um relato de experiência com o círculo interativo. **Transições**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, 2024.

MARTINS, Alcina Manuela Oliveira et al. Metodologias ativas para a inovação e qualidade do ensino e aprendizagem no ensino superior. **Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, São Cristóvão, v. 19, n. 3, 2019.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. São Paulo: Coleção Mídias Contemporâneas, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2Q8vMoD>>. Acesso em: 13 dez. 2024.

MULLER, André; KORMANN, Daniela. **Experiência e formação docente: aproximações contemporâneas ao pensamento de Dewey**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 30, e300045, 2025.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas. **Relato de experiência como modalidade de pesquisa**. Revista de Enfermagem UERJ, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 109–113, 2003.

NASCIMENTO, Juliano Lemos do; FEITOSA, Raphael Alves. Metodologias ativas, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. **Research, Society and Development**, Varginha, v. 9, n. 9, e622997551, 2020.

NÓVOA, Antonio. et al. Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor Antonio Nóvoa. **Revista Docência do Ensino Superior**, v.13, p. 1 – 20, 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIDOLFI, Luiz Fernando; NEVES, Erica Ferreira das; SODRÉ, Simone Alves Lopes; LEITE, Simone Miranda Alcântara; SILVA, Nilza Aparecida da; FERREIRA, Letícia Maria Fialho. Fundamentos dos saberes docentes na formação de professores: aproximações entre Tardif, Pimenta e Freire. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE**, São Paulo, v. 11, n. 11, p. 9693–9707, 30 nov. 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i11.22716. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/22716/14207>. Acesso em: 13 fev. 2026

SERPA, Diane; GOMES DA SILVA, Eunice; DALBOSCO, Claudio Almir. John Dewey e a democracia como forma de vida: as atribuições do educador na formação de sujeitos críticos. **Revista Signos**, Lajeado, RS, v. 45, n. 1, p. 180-194, 2024. DOI: 10.22410/issn.1983-0378.v45i1a2024.3685. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/3685>. Acesso em: 13 fev. 2026.

SILVA, Renan Antônio da; DEMO, Pedro. Educação do futuro. Como seria uma “escola” futura? **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 16, n. 37, p. 391–436, 2024. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2056>.

Acesso em: 19 dez. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro; TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; GITAHY, Raquel Rosan Christino. Aprendizagem baseada em projetos e criação de games na formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 2, p. 1–18, 2024.

UGALDE, Mariana; ROWEDER, Cristina. Sequência didática como estratégia de organização do ensino. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 1–18, 2020.

VALENTE, José Armando. Tecnologias e educação a distância no ensino superior: uso de metodologias ativas na graduação. **Trabalho & Educação**, v.28, n. 1, p. 97-113, jan.-abr. 2019.

VIÉGAS, Cláudia Regina; BACELLAR, Laís; REHFELDT, Márcia Jussara Hepp. Sala de aula invertida no curso de Pedagogia: percepções dos estudantes sobre o uso do Moodle. **Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 1–10, 2016.

NOTA SOBRE A AUTORIA

Primeiro Autor: Responsável pela concepção do estudo, pela organização e aplicação da Sequência Didática (SD) na disciplina, e pela coleta dos dados empíricos (anotações de campo e registros audiovisuais). Contribuiu na redação da seção Resultados e Discussão e na revisão final.

Coautor: Contribuiu na definição do referencial teórico e metodológico, na análise dos produtos finais dos estudantes, na redação das seções Introdução, Metodologia e Considerações Finais, além de ter realizado a revisão crítica e a formatação final do manuscrito.

REVISÃO DO ARTIGO

A revisão do artigo foi realizada por Camila Faustino de Brito, Bacharela em Letras – Habilitação Tradutor: Português e Inglês; Mestra em Letras e Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

NOTA SOBRE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaramos que não foi feito uso de inteligência artificial para a criação deste artigo.

Recebido em: 10/12/2025
Parecer em: 05/02/2025
Aprovado em: 23/03/2025