

A background image showing a rolled-up scroll or document, tied with dark bands, set against a light, textured background.

Educação

ISSN 2177-2185

SOBRE A REVISTA
EDIÇÕES PUBLICADAS
NORMAS
CHAMADA DE TRABALHOS
CONTATO

Coordenador/ Editor:

Prof. Dr. Fabiano Ormaneze

Conselho Editorial Interno:

Prof. Dr. Antonio Valini Vacilotto

Profa. Dra. Elaine Aparecida Barreto

Profa. Ma. Karen Alves da Silva

Profa. Dra. Silvia Vallezi

Profa. Dra. Simone Hedwig Hasse

Conselho Editorial Externo:

Profa. Dra. Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner - Faculdade XV de Agosto – Socorro/SP

Profa. Dra. Cristina Yanes Cabrera - Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Sevilla/Espanha

Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha - FE/ Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Izalto Júnior Conceição Matos - Faculdade Tietê - (SP) e FACH - Universidade do Brasil

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos – Unesp e PUC-SP

Profa. Dra. Maria Ângela Borges Salvadori - FE/USP

Profa. Dra. Maria João Mogarro - Universidade de Lisboa - Portugal

Profa. Dra. Nima I. Spigolon - MEPROF/GEPEJA/GPPES/DEPASE – FE-Unicamp

Prof. Dr. Roney Polato de Castro - UFJF

Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite - DEPASE / GEPEJA - Unicamp

Profa. Dra. Silvia Alicia Martínez – FE-Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Profa. Dra. Tânia G. Magalhães - UFJF

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
ENTREVISTA PSICOLÓGICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES: Um olhar às vítimas de violência sexual	6
BRINCANDO E APRENDENDO: A importância da ludicidade como ferramenta de aprendizagem na educação de jovens e adultos	18
PSICOMOTRICIDADE NA ESCOLA: Principais práticas	46
AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NA BNCC DO ENSINO MÉDIO: Da prescrição à prática docente	55
COLAGEM: Linguagem artística para arte-educação em escolas em áreas de vulnerabilidades sociais	74
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, EDUCAÇÃO E ACESSIBILIDADE: Como resistir ao neocolonialismo?	88

APRESENTAÇÃO

Este volume da *Revista Educação*, publicada pelo Cento Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta), reúne textos dedicados a importantes temas que envolvem a educação em todos os níveis. Os artigos versam sobre conceitos e práticas que vão desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, inclusive oferecendo aos leitores diversas sugestões de práticas pedagógicas. A interdisciplinaridade, as relações com outros campos do saber, como a Psicologia, e a inclusão social por meio da tecnologia também são temáticas tratadas.

O primeiro texto publicado é de autoria das pesquisadoras Rafael Porto y Castro, Isadora Tonin da Costa, Pietra Goldberg Trombini, Marina Fernandes Rosset e Jéssica Limberger. Em **“Entrevista psicológica com crianças e adolescentes: Um olhar às vítimas de violência sexual”**, elas trazem as distinções entre as práticas de escuta especializada, depoimento especial e perícia psicológica. O artigo interessa a profissionais de diferentes áreas, pois, como as próprias autoras retratam, o enfrentamento da violência sexual e o acompanhamento do tratamento deve envolver equipe multidisciplinar, devido aos desafios e as contribuições dos diferentes profissionais.

Na sequência, dois textos se interdialogam, ao abordarem temáticas relacionadas à psicomotricidade, à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e à ludicidade, esta última tantas vezes mal-compreendida ou reduzida à mera “brincadeira”, sem que se compreenda que há uma finalidade pedagógica, cujos resultados positivos já foram comprovados por diferentes estudos e autores.

Em **“Brincando e Aprendendo: A importância da ludicidade como ferramenta de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos”**, três acadêmicas dos cursos de Pedagogia do UniAnchieta – Bruna Oliveira dos Santos, Juliana Neves dos Santos Nascimento e Carolina Marques Pereira – e dois professores e profissionais de Educação Física – Igor Roberto Dias e Igor Aparecido de Andrade – não só discutem a temática do ponto de vista das teorias pedagógicas, como também apresentam diversas sugestões de práticas lúdicas a serem adotadas em diferentes disciplinas. Antes disso, os autores analisam de que maneira, na Rede Municipal de duas cidades do interior de São Paulo, a temática da ludicidade aparece ou é apagada na legislação e nas políticas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Já em **“Psicomotricidade na escola: principais práticas”**, o professor Eduardo

Boaventura, discute a Psicomotricidade, como prática e como ciência, apresentando fundamentos pedagógicos para que esse tema tenha destaque nos projetos educacionais, em todos os níveis de ensino. De acordo com o autor, é necessário que a Psicomotricidade, como ciência, ainda seja destacada como um conhecimento essencial, ao lado de áreas clássicas, como a língua portuguesa e a matemática. De modo geral, como está mais relacionada às aulas de Artes e de Educação Física, o assunto parece menos importante no imaginário social.

Matheus Céfaló é o autor de **“As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC do Ensino Médio: Da prescrição à prática docente”**. A partir de uma discussão sobre os documentos oficiais e uma revisão bibliográfica, o autor apresenta a escola como uma instituição socializadora e um espaço de reprodução social, principalmente, ao evidenciar o foco neoliberal prevaemente no discurso de formação para o mercado de trabalho. O artigo mostra ainda como, ao professor, sobram duas possibilidades: reproduzir interesses empresariais ou promover uma educação emancipatória.

O texto seguinte aborda outro componente curricular que, muitas vezes, é considerado menos importante, a exemplo das já citadas Educação Física e Ciências Humanas. Em **“Colagem: Linguagem artística para arte-educação em escolas em áreas de vulnerabilidades sociais”**, Wallace Rodrigues explica como a experiência artística possibilitada pela colagem auxilia na educação estética e nas múltiplas possibilidades de sentidos e significações. Para fomentar a discussão, o autor percorre a história da arte moderna, destacando importantes artistas vanguardistas que se tornaram também grandes e precursores colagistas.

Esperamos que esses textos possam suscitar excelentes reflexões e, principalmente, contribuir para que professores analisem práticas didáticas e desenvolvam sempre novas abordagens, em busca de melhoria contínua da Educação.

Boa leitura!

Jundiaí (SP), março de 2024.

Prof. Dr. Fabiano Ormanze
Coordenador de Curadoria do UniAnchieta
Editor da Revista *Educação*

ARTIGO

ENTREVISTA PSICOLÓGICA COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES: Um olhar às vítimas de violência sexual

Rafael PORTO Y CASTRO¹

Isadora Tonin da COSTA²

Pietra Goldberg TROMBINI³

Marina Fernandes ROSSET⁴

Jéssica LIMBERGER⁵

Resumo

A avaliação psicológica pode ser realizada por meio de várias técnicas que o psicólogo tem à sua disposição. Neste artigo, objetiva-se descrever os tipos de entrevistas psicológicas com crianças e adolescentes em situação de risco, especialmente vítimas de violência sexual. A metodologia consistiu de uma revisão narrativa de literatura. Na revisão, identificaram-se os procedimentos escuta especializada, depoimento especial e perícia psicológica como os mais relevantes. Conclui-se que esses procedimentos que usam a interpretação e a análise crítica podem ser úteis para identificar crianças e adolescentes em situação de risco. Entretanto, devido ao baixo número de estudos envolvendo crianças e adolescentes como vítimas de violência sexual, sugere-se a elaboração de estudos específicos relacionados ao tema.

Palavras-chave: Escuta especializada; Depoimento especial; Perícia psicológica; Crianças/adolescentes.

Abstract

A psychological evaluation can be executed by several techniques, which the psychologist has. The present article describes the types of psychological interviews with children and teenagers under challenging scenarios, especially with victims of sexual abuse. The methodology consists of a literature narrative review. This narrative review identified the procedures of specialized listening, special testimony, and an expert legal psychological report as the most relevant. In conclusion, these procedures, which use interpretation and critical analysis, can help identify children and teenagers as victims. Nonetheless, due to the low number of studies involving children and teenagers as victims of sexual abuse, is recommended an elaboration of specific studies.

Keywords: Specialized listening; Special testimony; Expert legal psychological report;

¹ Graduanda em Psicologia pela Universidade de Passo Fundo. E-mail: rafaelaycastro@gmail.com.

² Graduanda em Psicologia pela Universidade de Passo Fundo. Bolsista PAIDEx pelo Projeto de Extensão InFaT- "Indivíduos e Famílias em Transformação: tecendo redes de cuidado". E-mail: i.tonindacosta@gmail.com.

³ Graduanda em Psicologia pela Universidade de Passo Fundo. E-mail: pietragtrombini@gmail.com.

⁴ Graduanda em Psicologia pela Universidade de Passo Fundo. Bolsista Iniciação Científica CNPq no Laboratório de Pesquisas e Práticas em Avaliação e Intervenção Psicológica (LAPSi). E-mail: marina.rf@icloud.com.

⁵ Doutora e Mestre em Psicologia Clínica (Unisinos), especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental (CBI of Miami/UCAM). E-mail: jessicalimberger@upf.br.

Children/teenagers.

Introdução

O acesso do profissional da Psicologia nas decisões da Justiça foi impulsionado especialmente com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, sendo um marco para a proteção das crianças e o ingresso de profissionais psicólogos no Sistema de Justiça brasileiro (ECA, 1990). A legislação prevê que os juizados da infância contem com equipes multidisciplinares, como forma de assessoria. Essa equipe constitui-se de uma rede de apoio, em que diferentes profissionais trilham um caminho de proteção, contribuindo o psicólogo nas áreas da cidadania, direitos humanos e combate à violência. Respalda-se sua importância na Constituição Federal de 1988, em seu art. 227, que estabelece as bases constitucionais para a proteção integral à criança e ao adolescente, evidenciando a necessidade de uma ação conjunta entre família, sociedade e Estado, lançando, assim, a ideia do trabalho em rede (Brasil, 1988).

O psicólogo utiliza diferentes instrumentos que contribuem com o seu trabalho, entre eles destaca-se a entrevista. Na prática clínica, a entrevista psicológica é uma ferramenta imprescindível para a obtenção de dados, o histórico do paciente e um primeiro acolhimento, buscando, assim, estabelecer um vínculo entre o entrevistado e o entrevistador. Há uma grande divergência entre os pesquisadores sobre a definição desse fenômeno, entretanto, todos concordam que, para existir a entrevista psicológica, é necessário que haja uma comunicação entre duas ou mais pessoas (Almeida, 2004).

Segundo Alencar (2018), a entrevista é o principal instrumento e/ ou técnica de intervenção e avaliação do psicólogo, sendo imprescindível a sua condução de maneira ética e coerente com os seus objetivos. Dentre os públicos a serem abordados na condução da entrevista, tem-se um olhar especial para crianças e adolescentes em situação de risco. Os problemas sociais são sistêmicos e, muitas vezes, afetam crianças e adolescentes de diferentes faixas e classes, expostos a situações de risco que precisam ser combatidas antes que se tornem drásticas e impossíveis de lidar. É primordial a compreensão dos direitos da criança e do adolescente tanto para analisar situações de risco que ela está passando quanto evitar que casos aconteçam (Educamundo, 2021).

A Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988 e considerada um verdadeiro marco legal em nosso ordenamento jurídico, implantou o atual sistema de garantias de

direitos à criança e ao adolescente, estabelecendo diretrizes de políticas públicas que garantem a proteção e o atendimento às vítimas de violência:

Art. 227 - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988)

Segundo o ECA (1990), caracteriza-se a situação de risco qualquer situação que agrida o desenvolvimento físico e emocional de crianças e adolescentes, como abandono, negligência, violências físicas, sexuais e psicológicas, drogadição, alcoolismo e conflitos familiares. Estas ocorrem em consequência da omissão dos pais ou responsáveis, da sociedade ou do Estado, e até mesmo a partir do seu próprio comportamento.

Especialmente no Brasil, por este ser um país ainda em desenvolvimento, apresentam-se grandes desigualdades sociais, como, por exemplo, no âmbito econômico, caracterizando-se pela má distribuição de renda; no âmbito racial, pela desigualdade de oportunidades para as diferentes raças: negro, branco, amarelo e pardo, sendo que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2019), 42,7% se identificam como brancos, 9,4% como pretos, 46,8% como pardos e 1,1% como amarelos ou indígenas. (IBGE, 2019).

Também apresentam desigualdades no âmbito regional, pelas disparidades entre regiões, cidades e estados, além de englobar as desigualdades em diferentes orientações sexuais e de gênero. Conforme o Relatório de 2019 do Disque 100, dedicado a receber denúncias de violação de Direitos Humanos, revela-se que meninas são as maiores vítimas de violência sexual, contabilizando 82% das denúncias, sendo que 18% correspondem ao sexo masculino. Em relação à idade, em 46% das denúncias recebidas a vítima é adolescente (12 a 17 anos). A partir dessas tantas desigualdades, observa-se uma problemática de crianças e adolescentes em situação de risco de violência sexual (Balanço Semestral Disque Direitos Humanos, 2015).

Conforme um levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), no ano de 2014, trabalhou-se o tema “Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde”, em que se buscou explorar o perfil das vítimas de violência sexual, sendo levantados os seguintes dados: 88,5% das vítimas eram do sexo feminino, mais da metade tinha menos de 13 anos de idade; 46% não possuía o Ensino Fundamental completo; 51% dos

indivíduos eram de cor preta ou parda; apenas 12% eram ou haviam sido casados anteriormente; e mais de 70% dos estupros vitimizaram crianças e adolescentes (Ipea, 2014).

Nesse cenário, cabe destacar que são direitos da criança e do adolescente, segundo o ECA:

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Os artigos do ECA têm o objetivo de fazer valer os direitos da criança e do adolescente, entretanto, ao longo dos anos, o disposto nesses artigos não vem sendo observado ao rigor da lei pela família, comunidade, poder público e sociedade em geral. Segundo dados apresentados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), o Disque 100 recebeu cerca de 35 mil denúncias de violência contra crianças e adolescentes no período de 1º de janeiro a 12 de maio de 2021. Dentre essas, 17,5% foram relacionadas à violência sexual (MMFDH, 2021). O abuso sexual infantil é definido como o envolvimento de uma criança ou adolescente em uma prática sexual, posta por um adulto com o intuito de satisfazer-se sexualmente, podendo caracterizar-se entre atos não físicos e físicos com ou sem penetração.

Esses atos sexuais e eróticos são submetidos à criança ou adolescente com uso de coação (Araújo, 2002; De Antoni, Koller, 2000; Habigzang *et al.* 2005). Segundo Maia (2003), pode englobar, na violência sexual, a estimulação sensorial (pornografia, linguagem sensual obscena); o manejo das partes íntimas da criança, a penetração vaginal, oral, anal e a masturbação; além de colocar a criança em situações vergonhosas e públicas, com relações sexuais em grupos e/ ou a própria relação. Leão (2009) propõe que a violência sexual não necessariamente precisa envolver contato físico, podendo ocorrer por meio de conversas abertas com objetivo de provocar o interesse sexual das crianças, pela observação de suas

partes íntimas ou pela exibição destas. Ainda, podem obrigar as crianças a assistir filmes ou imagens pornográficas, podendo ter até mesmo carícias, contato físico e penetração.

Diante da complexidade da violência sexual envolvendo crianças e adolescentes (Leão, 2009) e tendo em vista a necessidade de assegurar seus direitos (ECA, 1990), é imprescindível o trabalho do psicólogo nesse contexto (Pelisoli; Dell'Aglio, 2016). Com isso, objetiva-se descrever as possibilidades da entrevista psicológica com crianças e adolescentes em situação de risco, especialmente as vítimas de violência sexual.

Método

Trata-se de uma revisão narrativa de literatura, que, segundo Rother (2007), consiste em publicações amplas, propícias para descrever e discutir um determinado assunto, sob ponto de vista teórico e contextual. Estas se constituem de análises das literaturas publicadas em livros, artigos científicos, na interpretação e na análise crítica dos autores. Para tanto, serão expostas três categorias: 1) Escuta especializada; 2) Depoimento Especial; 3) Perícia Psicológica.

Resultados e discussões

A intervenção da(o) psicóloga(o) deve sempre ter como foco de atenção a garantia da proteção integral das crianças e adolescentes vítimas, independentemente da fase e local em que realize a atuação profissional. O desafio é a articulação da rede de atenção e proteção, com intercomunicação dinâmica, efetiva e democrática, além da qualificação e capacitação do profissional para melhor acolhimento e atendimento das crianças e adolescentes vítimas da violência (Palaia, 2021).

As categorias, apresentadas a seguir, são procedimentos amparados legalmente, práticas reconhecidas que contribuem de forma essencial com a investigação criminal, tendo como objetivo assegurar que crianças e adolescentes sejam devidamente respeitados por toda a rede de proteção e pelo sistema de Justiça, desde a fase pré-processual, devendo todos os órgãos envolvidos atuar de forma articulada.

Escuta Especializada

Conforme a Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017, os profissionais atuantes na rede de proteção do município realizam a Escuta Especializada com o objetivo de amparar a vítima ou

a testemunha da violência, aceitando o relato livre para proteger e cuidar da criança ou do adolescente. É caracterizada por ser uma relação que acolhe, cuida e não é invasiva e, para isso, é necessário ter disposição para escutar e respeitar o tempo de uma elaboração da situação, as peculiaridades do momento do desenvolvimento, especialmente o silêncio, focando na não revitimização e/ ou violência institucional.

Art. 7º - Escuta especializada é o procedimento de entrevista sobre situação de violência com criança ou adolescente perante órgão da rede de proteção, limitado o relato estritamente ao necessário para o cumprimento de sua finalidade. (Brasil, 2017).

Já o decreto n. 9.603, de 10 de dezembro de 2018, que regulamenta a citada legislação, prevê que:

Art. 19 - A escuta especializada é o procedimento realizado pelos órgãos da rede de proteção nos campos da educação, da saúde, da assistência social, da segurança pública e dos direitos humanos, com o objetivo de assegurar o acompanhamento da vítima ou da testemunha de violência, para a superação das consequências da violação sofrida, limitado ao estritamente necessário para o cumprimento da finalidade de proteção social e de provimento de cuidados. (Brasil, 2018)

Salienta-se que a principal prioridade do profissional deve ser a proteção da criança e do adolescente e que estes devem ser compreendidos como sujeitos de direito. Consequentemente, não podem ser tratados como um meio para a obtenção de provas, sendo dever do psicólogo, respeitar os direitos da criança e do adolescente, prover meios para que este possa falar livremente, da maneira e com os recursos que possuem, evitando, por parte do psicólogo, incitar perguntas fechadas ou sugestões. Recordando que possuem a liberdade de não expor o ocorrido, se manter em silêncio ou, em qualquer momento, decidir parar o relato (Brasil, 2017).

Torna-se importante evidenciar que a finalidade da escuta especializada é de proteção e não de intervenção psicológica, ocorrendo no contexto específico da rede de proteção, devendo ser realizada uma única vez e não podendo ser confundida com o atendimento psicológico clínico. Deve-se levar em conta que existe uma diferença entre a escuta especializada e o relato de uma violação de direito, que é uma revelação espontânea e poderá ocorrer em qualquer local, como na família, na escola, entre amigos, durante um atendimento de saúde e comumente no ambiente onde a criança ou adolescente sinte-se seguro para expor sua situação de violação (Brasil, 2017).

A escuta especializada deve visar a obter informações rigorosamente necessárias para cumprir sua finalidade (Brasil, 2017) e garantir o acompanhamento da vítima ou da testemunha para auxiliar na superação da violação sofrida (Brasil, 2018). É necessário que haja uma escuta direcionada ao acolhimento, cuidando para evitar prováveis interferências sugestivas que interfiram e contaminem a prova. Pode-se defini-la como uma escuta remetida a procedimentos clínicos, de proteção e cuidado, ocasionado pela preocupação em relação à elaboração de prova (Rovinski & Pelisoli, 2019).

Salienta-se que a escuta especializada é uma prática que deve ser executada por profissionais treinados, incluindo o profissional da Psicologia. A escuta não se caracteriza como uma escuta comum, mas como um ouvir diferenciado, com proteção e cuidado. Nesse sentido, quem escuta e quem fala se abrem à experiência de colocar-se no lugar do outro e produzem novos significados que favorecem novos modos de sentir, pensar e agir: uma escuta sensível.

Depoimento Especial

O Depoimento Especial (DE) é um procedimento de oitiva de crianças e adolescentes dentro do Sistema de Justiça, estes sendo vítimas ou testemunhas de violência perante autoridade policial ou judiciária (Brasil, 2017). O DE é regido por protocolos e normalmente realizado apenas uma vez, em uma sede de produção antecipada de prova judicial, que garanta a defesa de quem está sendo investigado, de acordo com a Lei n. 13.431/2017.

O depoimento especial deve ser colhido, seguindo o artigo 12 da citada lei, em que os profissionais especializados devem contar para a criança ou o adolescente sobre o início do depoimento, seus direitos e os procedimentos que serão adotados. Deve ser assegurada a livre narrativa da situação de violência, possibilitando ao profissional a intervir quando necessário e utilizando técnicas que permitam a elucidação dos fatos. O depoimento é transmitido em tempo real para a sala de audiência durante o processo judicial, assim, preservando o sigilo. Durante o processo, o profissional deve adaptar as perguntas para que haja uma melhor compreensão verbal da vítima. Esse depoimento é gravado em formato de áudio e vídeo.

O papel do psicólogo, ao se responsabilizar pela realização do depoimento especial, deve utilizar de uma capacitação específica, conforme o Decreto n. 9.603/2018:

Art. 25 - O depoimento especial será regido por protocolo de oitiva.

Art. 26 - O depoimento especial deverá ser conduzido por autoridades capacitadas, observado o disposto no art. 27, e realizado em ambiente adequado ao desenvolvimento da criança ou do adolescente. [...]

Art. 27 - Os profissionais do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência participarão de cursos de capacitação para o desempenho adequado das funções previstas neste Decreto, respeitada a disponibilidade orçamentária e financeira dos órgãos envolvidos (Brasil, 2018).

Um estudo empírico envolvendo 20 trabalhadores do Sistema de Justiça incluiu operadores do Direito e psicólogas com experiência em depoimento especial de crianças e adolescentes (Pelisoli & Dell'Aglio, 2016). Além de verificar que o depoimento especial buscava tanto a comprovação dos fatos alegados quanto à proteção da vítima, as autoras puderam concluir que o treinamento posterior recebido especificamente para a condução das entrevistas era mais importante do que a área de formação desses profissionais. Nesse sentido, ainda que alguns operadores do Direito indicavam certa predileção pelo profissional da Psicologia, os participantes, de um modo geral, percebiam que o curso superior em que o(a) entrevistador(a) se graduou não se mostrava tão importante quanto o conhecimento sobre técnicas de entrevista, teorias sobre o desenvolvimento humano e personalidade, além de habilidades de acolhimento, o que é inclusive destacado pelo Conselho Nacional de Justiça em sua recomendação (CNJ, 2010).

É fundamental, no entanto, enfatizar que o depoimento especial pode ser conduzido tanto por psicólogos, como também por outros profissionais, desde que habilitados em entrevista forense com crianças. Entrevistar crianças, portanto, não é uma prática restrita à Psicologia.

Diferentemente, a perícia psicológica só pode ser conduzida por profissional habilitado nessa profissão. A perícia envolve mais do que a entrevista forense com a criança, compondo-se a partir de um conjunto de técnicas e procedimentos (Schaefer, Rossetto & Kristensen, 2012). O depoimento especial consiste em uma metodologia diferenciada de escuta judicial dessas crianças e adolescentes, executada por equipe multidisciplinar, objetivando, principalmente, minimizar a revitimização da criança ou adolescente e contribuir para a fidedignidade do depoimento.

Perícia Psicológica

Notadamente, de acordo com Peixoto, Ribeiro e Alberto (2013), a função pericial é suportar os inquéritos policiais e decisões judiciais, considerando as limitações e as possibilidades que a Psicologia consegue contribuir. Já em casos de suspeita de violência sexual contra crianças e adolescentes, é de extrema importância que o profissional realize o exame do estado mental, destacando a avaliação das capacidades cognitivas e de orientação, de memória, dos recursos linguísticos, além de procurar adquirir relatos sobre possíveis situações de violação de direitos. Essas informações são necessárias para provar que a criança ou o adolescente possui condições cognitivas mínimas para realizar um relato livre sobre suas vivências e sobre o suposto abuso.

Determinar o impacto da violência sexual na saúde mental das vítimas pode reforçar outros indicativos, aumentando a confiabilidade da avaliação forense (Everson, Faller, 2012; Schaefer *et al.*, 2012). Resume-se assim que é essencial ficar evidente que a violência sexual é uma situação traumática, cuja natureza varia de acordo com a gravidade e as experiências da criança que podem ser totalmente distintas, influenciando, desse modo, a repercussão do evento para cada uma delas (Whit-Wooslwy, 2019, apud Aznar-Blefari *et al.*, 2020).

Um aspecto importante e que vale ressaltar é que, ao avaliar as alegações de violência sexual e estar atento à sintomatologia da vítima, alterações comportamentais e psicológicas podem ter sido desencadeadas em virtude da ocorrência. Ao psicólogo perito, cabe assessorar as decisões no Poder Judiciário, de forma isenta em relação às partes envolvidas, com comprometimento profissional ético no uso de sua competência teórico-técnica.

Decorrente da avaliação psicológica, tem-se a elaboração de documentos originários do processo de avaliação, ressaltando o laudo. O laudo é o documento técnico que expõem dados e argumentos sobre o que foi examinado, devendo ser coerente, dentro das normativas, de forma ética.

O laudo psicológico é um documento que deve ser claro, conciso e harmônico (Conselho Federal de Psicologia, 2003), relatando, de maneira descritiva, metódica, fiel e objetiva, os dados coletados durante a perícia, devendo responder a todas as informações que lhe foram solicitadas com o emprego de uma linguagem simples.

O laudo, para ser considerado um trabalho cientificamente aceitável na Psicologia, deve demonstrar qualidade e seriedade, preenchendo requisitos técnicos e éticos. É uma ferramenta fundamental para tomada de decisão na perícia psicológica.

Considerações Finais

Dessa forma, conclui-se que muitas crianças e adolescentes vivenciam situações de risco no nosso país, especialmente a violência sexual, que foi o assunto abordado neste artigo. Percebe-se que esta é uma problemática que requer muito tempo e recursos para poder ser solucionada. Por isso, nesse contexto, a Psicologia se faz tão importante. Esses conhecimentos provenientes da área são essenciais para auxiliar as vítimas de violência sexual, visto que a entrevista psicológica é uma ferramenta de extrema importância para a coleta de dados e para um primeiro acolhimento do paciente, quando se estabelece um vínculo.

Aliado a esses conhecimentos, pontuou-se três categorias no presente artigo: a Escuta Especializada, que visa a acolher e proteger a vítima ou testemunha da violência; o Depoimento Especial, que tem como objetivo escutar e colher o testemunho da vítima da forma mais clara possível; e a Perícia Psicológica, que oferece o suporte aos inquiridos e as decisões judiciais dentro do que a Psicologia permite, como, por exemplo, a partir de exames do estado mental, e de avaliações cognitivas.

Paleari (2021) evidencia que toda e qualquer forma de violência pode ocasionar consequências sérias às crianças, adolescentes e testemunhas, entre elas, prejuízos cognitivos/ de aprendizagem, sociais, afetivos, muitas vezes contribuindo para o surgimento de transtornos mentais e de comportamento. A violência é, portanto, um importante fator de risco, um problema de saúde pública, que causa horror, indignação à sociedade. Interromper a violência praticada é uma questão de saúde e de preservação da integridade e do desenvolvimento da criança e do adolescente.

Sabe-se que os números são significativos, embora seja uma realidade que muitos casos não chegam ao conhecimento dos órgãos responsáveis, talvez por falhas na conexão das diferentes fontes de denúncia, o que leva a se acreditar que os casos são muito maiores. A informação e o apoio são fundamentais.

Salienta-se que não foi possível se aprofundar muito neste tema, pois, dentro da literatura sobre essas categorias acima citadas, existem escassos materiais com dados específicos de violência sexual em crianças e adolescentes. Dessa forma, torna-se necessário a elaboração de estudos específicos relacionando estes assuntos.

Referências bibliográficas

- ALENCAR, M. V. C. As entrevistas psicológicas. **Visus**. 8 jan. 2018. Disponível em: <https://visusconsultoria.com.br/artigos/as-entrevistas-psicologicas>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- ALMEIDA, N. V. A entrevista psicológica como um processo dinâmico e criativo. **Psic: Revista da Vetor Editora**, v. 5 n. 1. São Paulo, jun. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142004000100005. Acesso em: 29 mar. 2022.
- ARAÚJO, M. F. **Violência e violência sexual na família**. **Psicologia em Estudo**, v. 7, n. 2, 2002, p. 3-11.
- AZNAR-BLEFARI, C. et al. Atuação de psicólogos em alegações de violência sexual: Boas práticas nas entrevistas de crianças e adolescentes. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 25, n. 4, out./dez. 2020, p. 625-635. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusf/a/Wy5gyg9ZXh5_hrwSyyQyS5Nw/?lang=pt. Acesso em: 29 mar. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 13.431**, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13431.htm. Acesso em 29 mar. 2022.
- BRASIL. **Decreto n. 9.603**, de 10 de dezembro de 2018. Regulamenta a Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017, que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/decreto/d9603.htm. Acesso em: 29 mar. 2022.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução n. 007/2003**. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2003/06/resolucao2003_7.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.
- DE ANTONI, C.; Koller, S. H. Vulnerabilidade e resiliência familiar: Um estudo com adolescentes que sofreram maus-tratos intrafamiliares. **Psico**, v. 31, n. 1, 2000, p. 39-66.
- EDUCAMUNDO. **Crianças em situação de risco: noções e possíveis soluções**. 7 jan. 2021. Disponível em: <https://www.educamundo.com.br/blog/nocoes-criancas-adolescentes-situacao-risco>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- EVERSON, M. D.; FALLER, K. C. Base rates, multiple indicators, and comprehensive forensic evaluations: Why sexualized behavior still counts in assessments of child sexual abuse allegations. **Journal of Child Sexual Abuse**, v. 21, n. 1, 2012.
- HABIGZANG, L. F. *et al.* Violência sexual infantil e dinâmica familiar: aspectos observados em processos jurídicos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** [online], v. 21, n. 3, 2005, p. 341-348. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000300011>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2012-2019.
- IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Estupro no Brasil, uma radiografia segundo os dados da Saúde**. Nota Técnica, mar. 2014. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5780/1/NT_n11_Estupro-Brasil-radiografia_Diest_2014-mar.pdf. Acesso em: 29 mar. 2022.

LEÃO, A. M. C. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos.** 343f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/820389da-4f71-4a2b-bad3-c1c627aad857#:~:text=A%20an%C3%A1lise%20dos%20resultados%20permite,quais%20n%C3%A3o%20foram%20mais%20ofertadas>. Acesso em: 29 mar. 2022.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e deficiências no contexto escolar.** 689f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

PALEARI, C. N. A atuação da(o) psicóloga(o) nos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes. **Comissão de Psicologia Jurídica do CRP-PR de Londrina. 2021** Disponível em: <https://crppr.org.br/violencia-sexual/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

PELISOLI, C.; DELL'AGLIO, D. D. Tomada de decisão de psicólogos em situações de suspeita de violência sexual. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 3, p. 829-841, set. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2022.

PEIXOTO, C. E.; RIBEIRO C.; ALBERTO, I. O Protocolo de Entrevista Forense do NICHD: contributo na obtenção do testemunho da criança no contexto português. **Revista do Ministério Público**, n. 134, 2013, p. 181-219.

ROTHER, E.T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem** [online]. 2007, v. 20, n. 2, p. v-vi. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

SCHAEFER, L. S.; ROSSETTO, S.; KRISTENSEN, C. H. Perícia psicológica no violência sexual de crianças e adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 28, 2012, p. 227- 234.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de Covid-19. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 8, n. 4, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877/0>. Acesso em: 12 abr. 2022.

ARTIGO

BRINCANDO E APRENDENDO: A importância da ludicidade como ferramenta de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

Bruna Oliveira dos SANTOS⁶

Juliana Neves dos Santos NASCIMENTO⁷

Caroline Marques PEREIRA⁸

Igor Roberto DIAS⁹

Igor Aparecido de ANDRADE¹⁰

Resumo

Este artigo explora o papel da ludicidade como estratégia pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sua relevância e contribuição para o desenvolvimento integral dos educandos. O lúdico desempenha um papel significativo na experiência humana, não se limitando apenas à infância, mas acompanhando-nos ao longo de toda a nossa vida. A pesquisa adotou a revisão de literatura para analisar a efetividade e os benefícios da ludicidade na EJA, bem como sua influência no processo de ensino-aprendizagem, na formação dos educandos e na valorização das diferentes culturas presentes nesse público. O estudo também ressalta a importância da formação continuada dos professores da EJA. As descobertas deste trabalho destacam a relevância do lúdico como uma ferramenta inovadora que promove a aprendizagem significativa, tornando as aulas mais prazerosas, participativas e inclusivas. Além disso, sugere-se a continuidade de pesquisas nessa área, com foco na inserção da ludicidade na formação docente da EJA, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais agradável e significativo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Ludicidade; Aprendizagem.

Abstract

This article explores the role of playfulness as a pedagogical strategy in Youth and Adult Education (YAE), its relevance, and its contribution to the holistic development of learners. Playfulness plays a significant role in the human experience, extending beyond childhood and accompanying us throughout our lives. The research adopted a literature review to analyze

⁶ Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta). E-mail: bruna.oliveira78@hotmail.com.

⁷ Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta). E-mail: juli.neves@outlook.com.

⁸ Acadêmica do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta). E-mail: caroll.marques25@gmail.com.

⁹ Profissional de Educação Física do Sesc Consolação e Docente da Universidade Cruzeiro do Sul. E-mail: ygorrdias@gmail.com.

¹⁰ Mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. Docente do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e do Bacharelado em Educação Física do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta). Email: igor.andrade@anchieta.br.

the effectiveness and benefits of playfulness in YAE, as well as its influence on the teaching and learning process, learner development, and the appreciation of the diverse cultures present in this audience. The study also emphasizes the importance of ongoing teacher professional development in YAE. The findings of this work underscore the relevance of playfulness as an innovative tool that promotes meaningful learning, making classes more enjoyable, participatory, and inclusive. Furthermore, there is a suggestion for further research in this area, with a focus on integrating playfulness into the teacher training for YAE, making the teaching and learning process more enjoyable and meaningful.

Keywords: Youth and Adult Education (YAE); Playfulness; Learning.

Introdução

O presente trabalho de pesquisa enfoca o estudo do uso da ludicidade como estratégia pedagógica na aprendizagem de jovens e adultos (EJA).

O lúdico é reconhecido como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social do ser humano. Na Educação Infantil, por exemplo, é valorizada a sua importância como uma forma de aprendizagem significativa (Kishimoto, 1996). Entretanto, os jogos e as brincadeiras não são restritos somente ao universo infantil e, por mais que muitos adultos não reconheçam, estão presentes no cotidiano da sociedade, como o bingo, o dominó, os jogos de carta, os jogos eletrônicos, entre outros, podendo ser adaptados como recursos na sala de aula.

O interesse por esse tema surgiu ao realizarmos pesquisas e encontrarmos poucos estudos que relacionam especificamente a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem na EJA. Nos últimos anos, tem havido um amplo reconhecimento da importância do uso de estratégias lúdicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. No entanto, é preocupante constatar que existe uma lacuna significativa em termos de pesquisas e estudos aprofundados que abordem de forma direcionada a realidade da EJA.

Dentro dessa perspectiva, abordaremos o conceito da Andragogia, que, conforme Martins (2013), é a ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender e contribui para uma aprendizagem significativa partindo da realidade dos educandos.

Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) não apresenta habilidades e competências que devem ser desenvolvidas na EJA, portanto, não determina um programa ou currículo específico. Dessa forma, entende-se que deve ser seguido o que é estabelecido para quem cursa a escola na infância e adolescência, cabendo ao professor utilizar estratégias para adaptar atividades levando em consideração a heterogeneidade e a diversidade de seus alunos.

No entanto, em 28 de maio de 2021, foi instituída a Resolução CNE/CEB n. 01/2021, que estabelece Diretrizes Operacionais para EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à BNCC. Essa resolução estabelece que a oferta da modalidade da EJA poderá se dar nos formatos: presencial, educação a distância (EJA/EaD), EJA articulada à Educação Profissional, em cursos de Qualificação Profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio e EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Independente da modalidade de oferta, os currículos devem assegurar a concretização dos direitos e objetivos de aprendizagem estabelecidos na PNA e na BNCC. Nesse sentido, é fundamental enfatizar o desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas à leitura, escrita, língua portuguesa, matemática e inclusão digital. Nesse documento, foram instituídos critérios políticos, administrativos, pedagógicos e financeiros que orientam e direcionam a organização das modalidades EJA, mas não foi possível identificar propostas lúdicas inseridas nos currículos.

Diante desse contexto, passamos a estudar o seguinte problema de pesquisa: Como utilizar o lúdico como estratégia no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos?

Este trabalho tem como objetivo geral indicar como o reconhecimento da ludicidade na EJA pode auxiliar no desenvolvimento do educando. Para tanto, temos como objetivos específicos:

- A) Refletir sobre como a prática pedagógica lúdica pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos;
- B) Avaliar a contribuição do lúdico na formação integral dos educandos e a sua importância na valorização das diferentes culturas, conhecimentos e experiências;
- C) Ressaltar a relevância da formação continuada dos professores da EJA.

A metodologia utilizada neste estudo é revisão de literatura, apoiando-se em autores como Martins (2013), Kishimoto (1996), Frazão (2018) e Freire (2019), entre outros. A coleta dos dados se deu por meio de pesquisas na internet em base de dados como *Google Acadêmico*, *Scielo* e em livros acessados em bibliotecas virtuais e físicas, a fim de buscar respaldo teórico para fundamentação deste estudo.

A pesquisa desenvolvida durante o primeiro período de 2023, organizou-se ao redor das palavras-chave: EJA, ludicidade e aprendizagem. Foram analisados trabalhos publicados

entre 1995 e 2023. Em função da questão norteadora da pesquisa, não foram incluídos nessa revisão de literatura os estudos que abordam a EJA de maneira genérica; os que não estavam relacionados diretamente a ambientes educacionais. Evitamos ainda fontes que não eram confiáveis e escritos em outros idiomas.

Foram incluídos estudos que utilizavam métodos qualitativos, quantitativos ou mistos para coletar dados relevantes sobre a ludicidade na EJA; que incluíam intervenções ou práticas pedagógicas incorporando elementos lúdicos e os que analisaram o impacto das atividades lúdicas na aprendizagem, motivação, engajamento e retenção dos alunos da EJA. Desse modo, o *corpus* da análise foi constituído por 43 documentos, entre os quais encontram-se 19 artigos científicos, uma dissertação de mestrado e 23 livros.

Esta pesquisa se justifica pela importância de compreendermos como a ludicidade pode ser uma estratégia pedagógica relevante para a aprendizagem na EJA. É notável a baixa produção e publicação de estudos específicos sobre o assunto, o que evidencia aparentemente uma lacuna na literatura e aponta para a necessidade de ampliar a reflexão sobre o tema. Cabe ressaltar que a própria BNCC (2018) não apresenta diretrizes de currículos específicos para esse público e conseqüentemente os professores que atuam na área devem ter mais dificuldades para encontrar referências e orientações que possam nortear suas práticas e intervenções profissionais. Dessa forma, este estudo visa contribuir para a melhoria da prática pedagógica na EJA, enfatizando a importância do lúdico como estratégia no processo de ensino e aprendizagem.

Este trabalho está organizado em três tópicos. No primeiro, apresentamos o conceito de Andragogia, assim como a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. No segundo, discutiremos a contribuição da ludicidade na formação integral do aluno e na valorização das diferentes culturas e experiências de vida. Por fim, no terceiro tópico, destacaremos a relevância da formação continuada de docentes da EJA e como essa formação pode ressignificar a utilização dos jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas significativas.

Andragogia e o lúdico no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos

Neste tópico, será abordada a importância da Andragogia como ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender. Será explorada a relação entre a ludicidade e o processo de ensino-aprendizagem na EJA, destacando os benefícios do uso de

estratégias pedagógicas lúdicas nesse contexto específico. Para tanto, organizaremos o capítulo da seguinte forma: Definição e conceito de Andragogia; Práticas pedagógicas lúdicas na Educação de Jovens e Adultos; Importância do lúdico como estratégia no processo de ensino-aprendizagem na EJA; A exclusão da EJA na BNCC.

O termo “andragogia” surgiu na década de 1970, cunhado por Malcolm Knowles, como a ciência de orientar adultos a aprender. De origem grega, a palavra tem como significado: *andros* – adulto; e *gogos* – educar, diferente da Pedagogia (do grego *paidós* – criança), que é voltada para a educação de crianças.

De acordo com Knowles, Holton e Swanson (2011), a andragogia é baseada em seis princípios:

1. **Necessidade de saber:** Os adultos precisam de uma compreensão clara sobre o propósito de aprender algo e das vantagens que isso trará para suas vidas.
2. **Autoconceito do aprendiz:** Os adultos querem ser vistos como pessoas autônomas capazes de tomarem suas próprias decisões.
3. **Papel das experiências:** As experiências pessoais contribuem para o aprendizado dos adultos. Estratégias que capitalizam essa diversidade de experiências individuais tendem a ser mais eficazes.
4. **Prontidão para aprender:** O adulto fica motivado a aprender quando se depara com oportunidades que envolvem aprendizado direcionado a situações práticas do seu dia a dia.
5. **Orientação para aprendizagem:** O adulto obtém um aprendizado mais efetivo quando os conceitos são apresentados de maneira contextualizada, relacionados a situações reais e com utilidade prática.
6. **Motivação:** A motivação dos adultos em relação ao aprendizado é impulsionada principalmente por valores intrínsecos, como autoestima, melhoria na qualidade de vida e desenvolvimento.

Nesse modelo de educação, o aluno e o professor constroem o conhecimento juntos, acabando com a ideia de que o educador é o detentor de todo o conhecimento e, sim, o mediador, visto que “o aluno é um agente de sua aprendizagem, interagindo e se apropriando de saberes que contribuem para sua autonomia” (Martins, 2013, p. 146).

Segundo Lopes (2008), o professor tem um papel essencial ao motivar o aluno em

situações de aprendizagem que vão ao encontro de sua realidade, possibilitando que ele desenvolva a criticidade e seja capaz de realizar mudanças no ambiente em que está inserido.

Práticas pedagógicas lúdicas na Educação de Jovens e Adultos

A EJA, no Brasil, por muito tempo, foi vista como uma compensação para aqueles que não conseguiram concluir seus estudos na idade própria, e não como direito. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a EJA passou a ser reconhecida como uma modalidade do ensino básico:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (Brasil, 1996, p. 19).

Apesar dos avanços alcançados com a legislação, ainda há um longo percurso a ser percorrido para garantir uma educação significativa e de qualidade para os alunos da EJA. É imprescindível adotar práticas que considerem a especificidade desse público, levando em conta sua “*bagagem*” de conhecimentos e experiências, pois quando não se sentem incluídos, muitos acabam desistindo do percurso educacional (Santos, 2014). Nesse contexto, surge a ludicidade como uma estratégia para promover a inclusão e motivação dos jovens e adultos. A escola, que anteriormente era um ambiente de aulas mecânicas e conteudistas, transforma-se em um espaço onde é possível adquirir conhecimento por meio de metodologias dinâmicas, ativas e prazerosas, demonstrando que o lúdico não se restringe apenas às crianças e que, ao

brincar, os alunos não perdem suas características de adultos.

De acordo com Santos (1997):

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (Santos, 1997, p. 12)

Para trabalhar com a ludicidade na EJA, é fundamental que o educador reconheça sua importância como estratégia no processo de ensino e aprendizagem. O professor desempenha um papel essencial, ao planejar, aplicar e avaliar propostas pedagógicas em um ambiente atrativo. É importante ressaltar que as práticas lúdicas devem ser direcionadas de acordo com os objetivos dos conteúdos e considerando a realidade dos alunos, de forma a tornar a aprendizagem significativa, mostrando que, além de se divertirem, estão adquirindo conhecimento.

Importância do lúdico como estratégia no processo de ensino-aprendizagem na EJA

O lúdico engloba uma variedade de elementos, como jogos, brinquedos, brincadeiras, dança, música e outros. Além de proporcionar diversão, desempenha um papel importante no processo de aprendizagem (Piaget, 2013). Segundo Vygotsky (1998), o ato de brincar desempenha uma função essencial no desenvolvimento da criança, estimulando sua curiosidade, concentração, autoconfiança, linguagem e pensamento. Contudo, essas habilidades também podem ser aprimoradas com jovens e adultos.

Como instrumento de inovação na EJA, as vivências lúdicas permitem que os educandos sejam mais participativos durante as aulas e construam seu conhecimento. Outro aspecto positivo é que desempenham um papel fundamental na melhoria da relação entre aluno e professor no contexto da aprendizagem. Quando o ambiente de ensino é permeado por atividades lúdicas, os estudantes experimentam uma conexão mais positiva e empática com o professor, quebrando as barreiras hierárquicas e promovendo uma atmosfera acolhedora, de igualdade e colaboração, em que tanto o professor quanto o aluno podem participar ativamente (Almeida, 2009). Além disso, colabora para que o professor conheça melhor as características individuais dos alunos, suas habilidades, interesses e dificuldades, favorecendo uma abordagem pedagógica mais personalizada.

Conforme Evangelista (2013), o uso de atividades lúdicas e jogos educativos permite que os estudantes experimentem a aprendizagem de forma mais descontraída e prazerosa. Essas atividades não focam apenas nos resultados finais, mas também no processo de descoberta e exploração. Os alunos podem se engajar com o conteúdo de maneira mais autêntica, sem a preocupação constante em serem avaliados. Ao se sentirem menos pressionados, eles podem expressar suas ideias, experimentar soluções alternativas e correr riscos intelectuais.

O reconhecimento dessas estratégias no processo de ensino e aprendizagem na EJA tem muito a contribuir para a formação integral de educandos mais críticos e criativos na sociedade, pois “através das atividades lúdicas os conteúdos a serem trabalhados na EJA poderão ser redimensionados e poderão modificar atitudes e comportamentos que facilitem a aprendizagem, e tornando-a significativa” (Fonseca; Pereira, 2019, p. 91).

A exclusão da EJA na BNCC

O reconhecimento da EJA nos documentos oficiais é fundamental para promover a valorização e a inclusão desses estudantes na sociedade. Ao longo dos anos, surgiram diversas legislações e diretrizes educacionais, como a Constituição Federal de 1988, que alega ser dever do Estado a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos. Já a LDB reconhece a EJA como modalidade da educação básica, e o Parecer CNE/CEB/11/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a EJA, fortalece sua legitimidade e direciona esforços para a criação de políticas e práticas educacionais voltadas para essa modalidade.

Apesar dessas conquistas, a ausência da EJA na BNCC (2018) representa uma regressão na garantia da igualdade de oportunidades educacionais para todos os cidadãos, uma vez que é um documento que estabelece os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, mas, infelizmente, não aborda de forma específica as necessidades e características dos jovens e adultos. Essa ideia é afirmada por Ferreira (2019):

Sendo assim, o apagamento das discussões específicas da EJA como uma modalidade que por natureza expressa a diversidade na diversidade, pressupõe que estamos diante de uma base curricular que torna unitária e homogênea todas as etapas, segmentos e modalidades de educação e ensino. No caso, desconsiderando as especificidades e diferenciadas condições curriculares, formativas, metodológicas, avaliativas da EJA, cabendo [pelo discurso oficial] aos sistemas de ensino e instituições escolares “adaptarem” o documento às suas diversas realidades. (Ferreira, 2019, p. 11)

A BNCC (2018) atribui para cada município a responsabilidade de criar seu próprio currículo da EJA, considerando as especificidades e o contexto sociocultural dos educandos. Contudo, a falta de diretrizes e orientações mais claras na BNCC pode resultar em disparidades na qualidade do ensino oferecido entre diferentes localidades. Nesse sentido, é essencial que haja um equilíbrio entre a autonomia dos municípios e a definição de parâmetros mínimos e diretrizes nacionais para o currículo da EJA, garantindo a qualidade e a equidade educacional em todo o país.

Ao examinarmos os currículos da EJA nos municípios de Várzea Paulista/SP (2021) e Jundiaí/SP (2022), torna-se evidente que esses currículos foram construídos com base nas habilidades e competências estabelecidas pela BNCC para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isso gera uma reflexão sobre a falta de inclusão da EJA como uma modalidade específica nas diretrizes da BNCC. Por que as outras etapas de ensino têm suas particularidades consideradas na BNCC, enquanto a EJA não tem um lugar designado?

Outro ponto observado no currículo da EJA de Jundiaí/SP (2022) é na “introdução”, em que fica especificado que os professores podem usar determinadas metodologias ativas como sala de aula invertida, aulas dialógicas, atividades extraclasse e debates relacionados a situações do cotidiano. Todavia, o lúdico não está citado em nenhum momento como uma das estratégias no processo de ensino e aprendizagem, ressaltando a sua desvalorização ao trabalhar com jovens e adultos.

Como vimos, apesar da EJA ser reconhecida nos documentos oficiais, é questionável a sua ausência na BNCC, visto que é considerada uma modalidade do ensino básico. Mesmo cada município tendo seus próprios currículos, como Jundiaí e Várzea Paulista, é notável a desvalorização da ludicidade como metodologia ativa, tema que será aprofundado no próximo tópico.

A contribuição da ludicidade na formação integral do aluno e na valorização das diferentes culturas e experiências de vida

Nesta sessão, será discutida a relevância da ludicidade na formação integral dos alunos da EJA, enfatizando sua capacidade de valorizar as diferentes culturas e experiências de vida dos educandos. Serão apresentados exemplos práticos de atividades lúdicas que promovam a formação integral e a valorização das culturas, além de explorar o desenvolvimento de competências e habilidades por meio do uso do lúdico. Dessa forma, organizaremos o capítulo

com a seguinte estrutura: Relação entre ludicidade e formação integral dos educandos; Valorização das diferentes culturas e experiências por meio do lúdico na EJA; Exemplos práticos de atividades lúdicas que promovam a formação integral e a valorização das culturas na EJA.

Relação entre a ludicidade e formação integral dos educandos

A ludicidade na EJA desempenha um papel multifacetado e essencial no desenvolvimento de diversas habilidades dos educandos, promovendo uma aprendizagem significativa e integral. Segundo Andrade e Silva (2015):

A “educação lúdica”: aquela que, transcendendo o viés estritamente racionalista que tem caracterizado a educação e orientando-se para o desenvolvimento cognitivo, emocional, ético, criativo físico do educando como um ser humano multidimensional, compromete-se com a promoção de aprendizagens significativas que possam envolver o estudante por inteiro, propiciando, assim, a integração harmônica do seu pensar/sentir/ fazer. (Andrade e Silva, 2015, p. 107)

Ao adotar abordagens lúdicas, como jogos educativos, dramatizações, atividades recreativas e desafios cognitivos, os educadores da EJA criam um ambiente de ensino atrativo e envolvente, capaz de despertar a curiosidade intelectual e o prazer de aprender em estudantes adultos, muitas vezes afastados por longos períodos do ambiente escolar.

Segundo Kishimoto (2000 *apud* Santos, 2018), a brincadeira e o jogo têm um impacto significativo no desenvolvimento da imaginação, da representação simbólica, da capacidade cognitiva, das emoções, do prazer, das relações interpessoais, da convivência social, da criatividade, da motricidade e da autoimagem dos indivíduos.

No que tange ao desenvolvimento cognitivo, a ludicidade oferece oportunidades para aprimorar diversas habilidades mentais. A resolução de problemas em jogos, como, por exemplo, o *Tangran*, na matemática, estimula o raciocínio lógico, a análise de alternativas e a tomada de decisões estratégicas (Macedo; Petty; Passos, 2005). Da mesma forma, jogos de palavras auxiliam no processo da alfabetização reforçando a consciência fonológica, silábica, fonética e na aquisição da leitura e escrita (Leão, 2015).

A ludicidade também estimula a memória, uma vez que muitos jogos envolvem a retenção de informações e a recuperação de conhecimentos prévios, assim como o jogo da memória e o bingo que contribuem para o aprimoramento de habilidades como atenção, concentração e memorização (Kyia, 2014).

No âmbito emocional, Kishimoto (2010) afirma que:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. (Kishimoto, 2010. p. 1)

Trazendo isso para a EJA, por meio da ludicidade, os estudantes podem explorar suas emoções e sentimentos de forma livre e desinibida, sem medo de julgamentos. Essa liberdade emocional permite que os educandos se conheçam melhor e aprendam a lidar com suas emoções de maneira saudável e a cultivar a empatia pelas emoções dos outros. Além disso, contribui para o estabelecimento de laços sociais mais significativos, promovendo o trabalho em equipe, a cooperação, a comunicação assertiva e a construção de relações de confiança e apoio mútuo entre os estudantes.

As metodologias lúdicas, quando inclusivas e contextualizadas, estimulam os educandos a refletirem sobre suas realidades e a compreenderem o mundo que os cercam de forma mais abrangente, vendo que a EJA vai além de suprir as lacunas educacionais e qualificar para o mercado de trabalho. Freire (2011) traz essa ideia:

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. (Freire, 2011. p. 77)

Dessa maneira, a EJA cumpre o seu papel transformador na vida do educando, estimulando o seu pensamento crítico, o questionamento construtivo e a capacidade de analisar e solucionar problemas de forma autônoma, permitindo que se torne cidadão ativo, consciente e participativo na sociedade em que está inserido.

Valorização das diferentes culturas e experiências por meio do lúdico na EJA

Segundo Menin (2016), a EJA busca proporcionar uma educação que valorize a diversidade cultural, promovendo o conhecimento e a integração de forma inclusiva e baseada na compreensão mútua. Por essa razão, é essencial que o educador compreenda a realidade de cada aluno, utilizando esse conhecimento para estimular sua motivação para

aprender. Para atingir esse objetivo, o educador deve utilizar técnicas e metodologias mais direcionadas e adequadas para essa modalidade de ensino.

A utilização da ludicidade pode ser uma estratégia de valorização das diferentes culturas e experiências de cada indivíduo, pois ao incorporar atividades mais descontraídas e lúdicas ao currículo da EJA, os educadores podem estimular a diversidade cultural e o respeito às diversas trajetórias de vida dos estudantes. Por meio de jogos, dinâmicas em grupo e expressões artísticas, os alunos são encorajados a compartilhar suas histórias, crenças e tradições, permitindo que todos aprendam com as experiências uns dos outros. Assim, ao abraçar a valorização das diferentes culturas e experiências, a EJA se transforma em um espaço de troca enriquecedora, que celebra a diversidade e enriquece o conhecimento de todos os envolvidos no processo educativo.

Os jogos tradicionais, por exemplo, são uma herança cultural preciosa, que refletem a diversidade de como diferentes culturas abordam a aprendizagem e a socialização. Cada cultura possui seus próprios jogos, transmitidos de geração em geração, que carregam consigo valores, tradições e conhecimentos únicos. Além de contribuir para uma aprendizagem significativa, o seu resgate é muito importante para a manutenção do patrimônio lúdico (Friedmann, 1995).

É importante ressaltar que, para ter efetividade nas metodologias lúdicas, os educadores precisam conhecer a comunidade em que atuam para melhor planejar suas propostas pedagógicas, tendo em vista que um dos papéis da escola é valorizar a cultura local.

Essa valorização desenvolve um senso de identidade e pertencimento, permitindo que os estudantes se sintam mais engajados e motivados em sua jornada educacional, preparando-os para se tornarem cidadãos ativos.

Sugestões de atividades lúdicas para a formação integral e a valorização de diferentes culturas na EJA

Com o intuito de colaborar e expandir o repertório dos professores da EJA elaboramos três quadros com sugestões de atividades lúdicas com metodologias ativas, planejadas para que os estudantes sejam protagonistas ativos no processo de aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa; Matemática; Geografia, História e Ciências para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerando características da EJA, habilidades e objetos de conhecimento da BNCC:

Quadro 1 - Atividades lúdicas para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Disciplina Ano	Atividade	Desenvolvimento	Habilidade/Objeto de conhecimento/Unidade Temática	Materiais necessários
Língua Portuguesa 1º e 2º ano	Bingo de Palavras	Elabore cartelas de bingo com palavras-chave de um determinado conteúdo gramatical ou vocabulário que os alunos estão estudando, relacionadas a temas relevantes como profissões, situações do cotidiano, lugares importantes na comunidade etc. Em vez de números, use palavras, e o professor pode chamar as definições ou usar as palavras em frases para que os alunos marquem em suas cartelas.	Habilidade: (EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. Objetos de conhecimento: Decodificação/Fluência de leitura Prática de linguagem: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma). Habilidade: (EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. Objetos de conhecimento: Construção do sistema alfabético Prática de linguagem: Análise linguística/semiótica (Alfabetização).	Cartelas de palavras, canetas para fazer as marcações, caixa para fazer o sorteio das palavras e as palavras escritas.
Matemática 1º ano	Quanto custa a sua receita?	Junto com a turma escolha uma receita e peça para trazerem folhetos de mercados da comunidade. Na sala de aula, será trabalhado a comparação de preços dos ingredientes formando os valores com dinheirinho de brinquedo, calculando também o custo total da receita.	Habilidade: (EF01MA01) Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação. Objetos de conhecimento: Contagem de rotina; contagem ascendente e descendente; reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações.	Folhetos de mercado e dinheiro fictício.

			Unidade Temática: Números.	
			Habilidade: (EF01MA06) Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.	
			Objetos de conhecimento: Construção de fatos básicos da adição.	
			Unidade temática: Números.	
Geografia 1º ano	Conhecendo a nossa comunidade	Os jogadores formam um círculo e recebem cartas com profissões. Um jogador de cada vez lê a descrição da atividade relacionada à sua profissão em voz alta para o grupo adivinhar qual é. Após isso, todos podem compartilhar suas experiências e conhecimentos sobre a profissão, destacando a importância do trabalho realizado por essa pessoa na comunidade. O próximo jogador faz o mesmo, e o jogo continua com todos discutindo sobre as atividades de trabalho descritas nas cartas.	Habilidade: (EF01GE07) Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade. Objetos de conhecimento: Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia. Unidade temática: Mundo do trabalho.	Cartas de profissões: Cada carta deve conter o nome de uma profissão comumente encontrada na comunidade (exemplo: padeiro, agricultor, professor). Cartas de descrição: Cada carta deve conter uma breve descrição das atividades diárias relacionadas à profissão.
História 1º ano	Viajando no tempo	Neste jogo, cada aluno escolhe antecipadamente um jogo tradicional que gosta e faz parte de sua época. No dia da atividade, os alunos se encontram na quadra e, em sua vez, cada pessoa apresenta o jogo escolhido, explicando as regras básicas e como é jogado. Todos os participantes se dividem em equipes ou formam um grande grupo, de acordo com a natureza do jogo selecionado. O jogo é praticado coletivamente, com todos se divertindo e participando juntos. Ao final de cada jogo, os alunos têm a oportunidade de compartilhar suas experiências e sentimentos sobre a brincadeira. O objetivo é relembrar e vivenciar brincadeiras tradicionais de diferentes épocas, promovendo a interação entre os participantes e valorizando a cultura lúdica de cada um.	Habilidade: (EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares. Objetos de conhecimento: A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial. Unidade temática: Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	De acordo com a necessidade de cada brincadeira.
Ciências 5º ano	Feira de alimentos saudáveis	Peça para cada aluno trazer um alimento saudável de casa e pesquisar sobre os benefícios dele. Certifique-se de orientá-los sobre o tipo de alimento que estão trazendo (frutas, vegetais, proteínas etc.). Na sala de aula, organize as mesas de forma a criar uma disposição de feira, com os alimentos trazidos pelos alunos dispostos em grupos de acordo com seus grupos alimentares. Cada aluno deve ter um cartão ou ficha ao lado de seu alimento, onde escreverá o nome do alimento, sua categoria e alguns benefícios nutricionais. Peça aos alunos que circulem pela "feira" para explorar os diferentes alimentos expostos. Incentive-os a ler as fichas e a aprender	Habilidade: (EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo. Objetos de conhecimento: Nutrição do organismo; hábitos alimentares e integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório. Unidade temática: Vida e evolução.	Alimentos saudáveis trazidos pelos alunos (frutas, vegetais, laticínios, proteínas magras, grãos integrais etc.). Cartões ou fichas para descrever os alimentos e seus benefícios.

sobre os benefícios nutricionais de cada alimento. Cada um terá a oportunidade de apresentar o alimento que trouxe à classe.

Depois das apresentações individuais, reúna os alunos para discutir a importância de combinar diferentes grupos alimentares para criar um cardápio equilibrado.

Usando os alimentos disponíveis na "feira" como exemplo, incentive os alunos a montar um cardápio equilibrado para um dia inteiro. Conduza uma discussão final sobre as principais lições aprendidas na atividade, destacando a importância dos grupos alimentares e da variedade para a manutenção da saúde, prevenindo por exemplo, distúrbios nutricionais.

Habilidade: (EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).

Objetos de conhecimento: Nutrição do organismo; hábitos alimentares e integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório.

Unidade temática: Vida e evolução.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na BNCC.

Quadro 2 - Atividades lúdicas para o Ensino Fundamental – Anos Finais

Disciplina Ano	Atividade	Desenvolvimento	Habilidade/Objeto de conhecimento/Unidade Temática	Materiais necessários
Língua Portuguesa 6º e 9º ano	Jogo da verdade ou <i>Fake News</i>	Busque algumas notícias reais e outras falsas. Divida a turma em grupos, apresente as notícias e peça que eles identifiquem se cada uma é verdadeira ou falsa, vence o grupo que tiver o maior número de acertos. Isso incentiva a leitura crítica e a capacidade de discernir informações confiáveis.	Habilidade: (EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão. Objetos de conhecimento: Relação entre textos. Prática de linguagem: Leitura.	Notícias impressas.
Matemática 6º e 7º ano	Desafio bancário	Desenvolvimento: Cada jogador começa com uma quantia em dinheiro fictício (por exemplo, R\$ 10.000,00). O tabuleiro de jogo possui casas numeradas e coloridas que representam diferentes tipos de transações bancárias, eventos ou desafios financeiros. Os jogadores lançam o dado e avançam suas fichas pelo tabuleiro. Quando um jogador cai em uma casa específica, ele deve retirar uma carta de eventos ou transações bancárias. As cartas de eventos contêm situações financeiras diversas, como receber salário, pagar contas, enfrentar imprevistos, entre outros. As cartas de transações bancárias incluem desafios envolvendo juros, empréstimos,	Habilidade: (EF06MA03) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora. Objetos de conhecimento: Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais e divisão euclidiana.	Tabuleiro de jogo (pode ser desenhado em papel ou feito digitalmente), dado, cartas de eventos e transações, fichas de jogadores, dinheiro fictício (notas e moedas) e calculadoras.

		investimentos, cálculos de porcentagens, compra e venda de ações, entre outros. Os jogadores devem ler a carta e realizar os cálculos necessários para executar a transação ou resolver o problema. Dependendo da carta, os jogadores podem ganhar ou perder dinheiro, receber bônus, pagar impostos, obter empréstimos ou ganhar juros, quem gerenciar melhor suas finanças, realizar cálculos corretos e tomar decisões estratégicas ganha mais dinheiro ao longo do jogo. O objetivo do jogo é acumular a maior quantidade de dinheiro possível ao final das rodadas, realizando transações bancárias e tomando decisões financeiras estratégicas.	Unidade temática: Números.	
			Habilidade: (EF07MA02) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.	
			Objetos de conhecimento: Cálculo de porcentagens e de acréscimos e decréscimos simples.	
			Unidade temática: Números.	
Geografia 8º ano	Notícias da nossa cidade	A turma é dividida em dois grupos. Cada grupo fica responsável por pensar em problemas e desafios enfrentados pela cidade. Após discutir e elaborar as notícias, cada grupo apresenta como se fosse um noticiário de televisão. As notícias podem ser apresentadas de forma criativa, como se fosse uma entrevista com moradores da cidade, um repórter de rua, entre outros formatos. Após as apresentações, todos podem compartilhar informações sobre os problemas, suas causas e possíveis soluções. O objetivo do jogo é estimular a reflexão sobre os problemas e desafios enfrentados pela cidade, incentivando a criatividade e a busca por soluções.	Habilidade: (EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.	Papel e caneta.
			Objetos de conhecimento: Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina.	
			Unidade temática: Mundo do trabalho.	
História 9º ano	Exercendo a cidadania	Os alunos são convidados a se candidatarem para representante de classe. Eles devem apresentar brevemente suas propostas e objetivos para a turma. Após a apresentação dos candidatos, os alunos têm um tempo para refletir sobre suas escolhas e decidir em quem desejam votar. Em seguida, cada aluno recebe uma cédula de votação em branco e se dirige à urna para depositar seu voto de forma anônima. O voto é secreto e não é possível saber em quem cada aluno votou. Após a votação, os votos são contados e o candidato com o maior número de votos é eleito o representante de classe. O objetivo do jogo é promover a vivência do processo democrático de eleição, incentivando a participação dos alunos e a valorização da escolha coletiva.	Habilidade: (EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.	Urna de votação - Pode ser uma urna de papelão ou qualquer recipiente que simule uma urna. Cédulas de votação - Prepare cédulas de papel em branco para que os alunos escrevam o nome do candidato de sua escolha.
			Objetos de conhecimento: O processo de redemocratização; A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.); A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais; os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira; A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.	
			Unidade temática: Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.	
Ciências 6º ano	Circuito Científico	Escolha 4 conceitos científicos relevantes como densidade, transformações químicas simples, entre outros. Crie uma estação de aprendizado para cada conceito escolhido. Por exemplo, uma estação de experimentos com água	Habilidade: (EF06CI01) Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.).	Materiais específicos para cada estação, como utensílios de laboratório, objetos do cotidiano, materiais de construção etc. e

e óleo para entender a densidade. Prepare os materiais necessários para cada estação e organize-os de forma clara. No dia da atividade, divida a sala em grupos pequenos e atribua um grupo a cada estação. Os grupos devem se deslocar entre as estações de aprendizado em um circuito. Cada estação terá uma atividade ou experimento relacionado ao conceito científico. Cada grupo ficará dez minutos em cada estação do circuito e realizará o rodízio ou troca de estação. Os alunos deverão ler as instruções, realizar o experimento e discutir as observações e conclusões entre si.

Objetos de conhecimento: Misturas homogêneas e heterogêneas; separação de materiais; materiais sintéticos e transformações químicas.

Unidade temática: Matéria e energia.

Habilidade: (EF06CI02) Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados (mistura de ingredientes para fazer um bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio etc.).

Objetos de conhecimento: Misturas homogêneas e heterogêneas; separação de materiais; materiais sintéticos e transformações químicas.

Unidade temática: Matéria e energia.

instruções claras para cada estação.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na BNCC.

Quadro 3: Atividades lúdicas para o Ensino Médio

Disciplina Ano	Atividade	Desenvolvimento	Habilidade/Objeto de conhecimento/Unidade Temática	Materiais necessários
Língua Portuguesa	Rima e Improviso Poético	Forme duplas ou pequenos grupos de alunos. Em rodadas, cada grupo deve improvisar versos poéticos em forma de rimas sobre temas sorteados pelo professor ou propostos pelos próprios alunos. Pode-se utilizar temas do cotidiano, questões sociais ou qualquer assunto que desperte a criatividade dos participantes.	Habilidade: (EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, etc.), como forma de dialogar com a crítica e/ou subjetivamente com o texto literário. Práticas: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica. Campo: Artístico-literário.	Não é necessário
Matemática	Estudo de embalagens	Peça aos alunos que tragam embalagens de produtos comerciais variados para a sala de aula. Eles devem se dividir em grupos e identificar a forma geométrica da embalagem (prisma, pirâmide, cilindro, cone etc.)	Habilidade: (EM13MAT201) Propor ou participar de ações adequadas às demandas da região, preferencialmente para sua comunidade, envolvendo medições e cálculos de	Embalagens, régua, fita métrica, lápis e papel.

		<p>e medir suas dimensões externas. Em seguida, os alunos devem estimar o volume da embalagem com base nessas medidas e comparar com o volume real declarado na embalagem. O primeiro grupo que terminar a atividade vence. Isso ajuda a contextualizar o volume no cotidiano e a compreender a precisão das informações de embalagens.</p>	<p>perímetro, de área, de volume, de capacidade ou de massa.</p> <p>Competência específica: 1.</p> <p>Habilidade: (EM13MAT309) Resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo de áreas totais e de volumes de prismas, pirâmides e corpos redondos em situações reais (como o cálculo do gasto de material para revestimento ou pinturas de objetos cujos formatos sejam composições dos sólidos estudados), com ou sem apoio de tecnologias digitais.</p> <p>Competência específica: 3.</p>	
Geografia/ História	Caminho Sustentável	<p>Elabore um tabuleiro com casas numeradas, representando diferentes etapas do caminho sustentável, como: "Produção consciente", "Consumo responsável", "Reaproveitamento de resíduos", "Descarte adequado", etc. Crie cartas de desafios ou perguntas relacionadas a cada etapa do caminho sustentável. Essas cartas podem trazer situações práticas e problemas relacionados ao dia a dia.</p> <p>Os jogadores lançam os dados para avançar no tabuleiro e, ao cair em uma casa, devem pegar uma carta do monte correspondente àquela etapa do caminho sustentável. O aluno deve responder à pergunta ou resolver o desafio apresentado na carta. Caso acerte, pode avançar mais casas. Se errar, deve permanecer na mesma posição ou até voltar algumas casas, dependendo das regras definidas. O objetivo é chegar à última casa do tabuleiro, representando a conquista do caminho sustentável.</p>	<p>Habilidade: (EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.</p> <p>Competência específica: 3.</p>	<p>Tabuleiro de jogo (pode ser desenhado em papel ou confeccionado de forma mais elaborada), dados e peças para os jogadores avançarem no tabuleiro (podem ser pequenos objetos, tampinhas etc.).</p>
Ciências	Futebol da biodiversidade	<p>Peça para que os alunos elaborem individualmente em um papel perguntas e respostas relacionadas ao tema biodiversidade e sustentabilidade. Logo após, recolha os papéis e deposite em uma caixa para serem sorteados. Separe a turma em dois times, e cada um deverá definir quem ficará no ataque, na defesa e no gol. O professor sorteará uma pergunta de cada vez, se o time acertar a próxima pergunta irá para o outro time, porém se errar a pergunta deverá ser respondida pela defesa e ainda assim se errar novamente, deverá ser respondida pelo goleiro, caso ele não consiga responder será marcado gol para o outro time e assim por diante. Vence quem tiver o maior placar no final.</p>	<p>Habilidade: (EM13CNT206) Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.</p> <p>Competência específica: 2.</p>	<p>Papel, caneta e a caixa.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores com base na BNCC.

Neste tópico, vimos que a ludicidade se configura como um instrumento que tem muito a contribuir para o desenvolvimento integral dos jovens e adultos, levando em conta seus aspectos sociais, cognitivos, afetivos e emocionais. Elaboramos os quadros de atividades lúdicas com base em habilidades da BNCC, objetivando uma aprendizagem significativa que considere as vivências e culturas dos educandos, tornando o processo educativo mais inclusivo e valorizando a riqueza da diversidade cultural presente em cada turma. Sabe-se que a implementação dessa metodologia dentro das salas de aula da EJA ainda é uma dificuldade, o que requer a formação continuada dos docentes, assunto que será abordado no último capítulo.

A relevância da formação continuada de docentes da EJA e a utilização dos jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas significativas

Por fim, neste tópico será destacada a importância da formação continuada dos professores da EJA, considerando a utilização adequada dos jogos e brincadeiras como estratégias pedagógicas significativas. Serão abordados os desafios e as oportunidades relacionados à utilização do lúdico na EJA, assim como reflexões sobre a formação dos docentes para promover uma prática pedagógica eficaz e ressignificar a utilização do lúdico no contexto da EJA. Os conteúdos do capítulo serão organizados da seguinte forma: Importância da formação continuada dos professores da EJA; Desafios e oportunidades na utilização do lúdico como estratégia pedagógica na EJA; Reflexões sobre a formação continuada de docentes para o uso adequado dos jogos e brincadeiras;

Importância da formação continuada dos professores da EJA

A formação de professores é um dos elementos essenciais para assegurar a qualidade da educação básica fornecida pelos sistemas educacionais. Porém, os cursos de licenciatura se mostram insuficientes diante das exigências impostas pelo ato de ensinar (Frazão, 2018). Nesse cenário, surge a necessidade da formação continuada que deve ser assegurada pelo poder público de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

No contexto da EJA, a importância da formação continuada se torna ainda mais evidente, visto que essa modalidade exige habilidades e competências específicas que

nem sempre são adequadamente abordadas durante a formação inicial. A diversidade de experiências de vida, níveis variados de conhecimento e as barreiras sociais enfrentadas pelos educandos requerem uma abordagem pedagógica que compreenda suas necessidades individuais e contribua para a sua formação crítica (Vieira, 2022).

Mesmo sabendo dessas especificidades necessárias para atuar no campo da EJA, ainda existe a ideia de que qualquer docente pode assumir essa responsabilidade. Segundo Junior e Miranda (2019), o contexto histórico dessa modalidade no Brasil, foi marcado pela concepção de educação supletiva, que deve ser rápida e assistencialista, desconsiderando a preocupação com a formação desse profissional, uma vez que sua função seria transmitir conhecimentos mínimos.

Nessa perspectiva, Soares (2005) verificou, por meio de um estudo sobre a formação do docente de jovens e adultos, que muitos deles lecionam sem uma preparação específica, sendo geralmente os mesmos profissionais que atuam no ensino regular. Sendo assim, é perceptível que muitos educadores assumem uma turma da EJA sem a formação adequada e isso pode interferir na qualidade da educação oferecida aos educandos.

O docente da EJA precisa atuar de maneira crítica e isso depende muito da sua formação. Dessa forma:

O preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 11/2000).

Nessa direção, o professor também acaba auxiliando no desenvolvimento da criticidade dos seus alunos, valorizando suas experiências e reconhecendo-os como sujeitos ativos tanto na esfera social quanto na educacional. Além disso, é fundamental levar em consideração seus desafios, temores, necessidades, cultura, linguagem oral, aspirações, sonhos e o valor intrínseco de seus conhecimentos. Ao adotar essa postura, é possível promover uma aprendizagem mais abrangente e contextualizada, na qual o

educador se dedica a guiar os estudantes na construção do conhecimento formal, priorizando seu desenvolvimento pessoal e profissional (Rodrigues, 2023).

De acordo com Frazão (2018), é importante ressaltar que a formação continuada dos professores da EJA tem como base os conhecimentos que sustentam a prática educativa, desempenhando um papel fundamental na consolidação da profissão docente. Ao analisar as competências necessárias para o exercício profissional na EJA, observa-se que, ao longo de sua jornada, o professor adquire uma ampla variedade de saberes que incluem disciplinas, experiências e elementos pedagógicos, os quais se entrelaçam e enriquecem seu repertório, deixando nítido que a teoria e a prática se complementam.

Sendo assim, é essencial enfatizar a necessidade de investimento e reconhecimento da formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista as especificidades dessa modalidade. Quando esses profissionais recebem a devida qualificação, tornam-se aptos a implementar mudanças significativas em suas estratégias pedagógicas, contribuindo para a motivação e o sucesso dos alunos.

Desafios e oportunidades na utilização do lúdico como estratégia pedagógica na EJA

O lúdico representa uma estratégia inovadora na Educação de Jovens e Adultos ao oferecer uma oportunidade de aprendizagem que quebra paradigmas tradicionais. Enquanto a EJA costuma ser associada a métodos convencionais e formais, a introdução do lúdico na sala de aula traz uma nova dimensão de envolvimento e participação ativa (Monteiro, 2022). Corroborando com essa ideia, Luckesi (2005) afirma que ao integrar jogos e brincadeiras, o lúdico transforma a aprendizagem em uma jornada estimulante e significativa, que inspira os alunos a se envolverem plenamente com o conteúdo e a alcançarem um aprendizado duradouro e eficaz.

Grande parte dos alunos da EJA são trabalhadores, muitas vezes equilibrando responsabilidades familiares e vida profissional e estarem presentes em uma sala de aula é um desafio. Nesse cenário, o lúdico entra como uma estratégia para tornar a aprendizagem mais leve e prazerosa promovendo o envolvimento ativo dos alunos, transformando a sala de aula em um ambiente onde o conhecimento é construído, não

simplesmente transmitido (Monteiro e Monteiro, 2015).

De acordo com Castilho e Tonus (2008), os jogos e as brincadeiras desempenham um papel integrador, unindo aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. Parte-se então da premissa de que a inserção do lúdico deve ser um elemento essencial em todas as fases da jornada educacional, inclusive na EJA, uma vez que esta também se beneficia da aprendizagem e desenvolvimento por meio dos jogos e das brincadeiras. Dessa maneira, colabora-se com a capacidade do aluno de estruturar seu entendimento do mundo, assimilar experiências e conhecimento, e, acima de tudo, cultivar valores e atitudes fundamentais.

Além disso, a ludicidade quando unida às vivências dos educandos contribui para uma prática pedagógica mais humanizada, motivadora e libertadora, o que remete à educação emancipatória de Paulo Freire (2019), que crítica a “educação bancária”, em que o aluno é apenas um receptor de conteúdos sem a reflexão crítica da sua realidade. Ao incorporar elementos lúdicos na educação, os alunos são incentivados a participar ativamente, a questionar, a refletir e a se engajar de forma crítica com o conteúdo, tornando-se sujeitos ativos de seu próprio processo educacional. Assim, a ludicidade não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também se alinha à visão emancipatória de Freire, capacitando os educandos a questionar a realidade, desafiar as estruturas opressivas e buscar a transformação pessoal e social.

Em um estudo de campo com alunos da EJA, Evangelista (2013) traz como desafio para o educador lidar com a diversidade da turma, visto que os alunos frequentemente têm idades e experiências de vida muito diferentes. Isso pode tornar desafiador o uso do lúdico, pois as preferências e necessidades variam amplamente. Enquanto alguns podem achar as atividades lúdicas cativantes, outros podem se sentir desconfortáveis ou desinteressados. Além disso, muitos educandos estranham a abordagem lúdica de ensino, especialmente se estão mais familiarizados com métodos tradicionais. Isso ocorre porque a maioria dos adultos que volta à sala de aula na EJA, traz consigo experiências educacionais anteriores baseadas em uma estrutura mais formal.

Outro desafio significativo para os professores da EJA é a ausência dessa modalidade na BNCC, que fornece diretrizes claras para o que deve ser ensinado em cada etapa da educação. Sem esse direcionamento, os professores ficam sem um

referencial sólido para planejar suas aulas, o que dificulta ainda mais a implantação do lúdico. Fazendo-se necessário adaptar os objetivos e conteúdos da BNCC para atender às necessidades dos adultos. Porém:

Sabemos que não faz sentido reproduzir um mesmo rol de conteúdos desenvolvidos ao longo de anos para crianças e adolescentes, uma vez que estas etapas já não se fazem da mesma forma necessárias para a aprendizagens de adultos, que não precisam aprender da mesma forma que as crianças. A pergunta que deveria ser colocada é: quais são os conteúdos necessários para que adultos avancem em seus estudos e possam ampliar suas perspectivas pessoais e profissionais? Que percurso curricular deve ser construído para tanto, levando-se em conta os diferentes sujeitos da EJA? (Catelli Jr, 2019, p. 314)

Essa problemática coloca os educadores da EJA em uma posição desafiadora, requerendo um alto grau de flexibilidade, criatividade e conhecimento pedagógico, já que muitas vezes precisam ajustar o currículo de acordo com as habilidades, experiências e objetivos individuais de aprendizado de seus alunos.

Reflexões sobre a formação continuada de docentes para o uso adequado dos jogos e brincadeiras

A formação continuada de professores desempenha um papel fundamental na Educação de Jovens e Adultos quando se trata da integração da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem. A implementação bem-sucedida da ludicidade na EJA requer que os educadores compreendam não apenas os princípios teóricos, mas também saibam adaptar essas estratégias para atender às necessidades específicas desse público.

Essa qualificação não melhora apenas as habilidades pedagógicas do educador, mas também contribui na construção e fortalecimento de sua identidade profissional, isso é possível quando reconhece a importância de sua profissão na moldagem da sociedade. Contudo, é essencial que reflita sobre os conceitos e tradições ligadas à sua carreira ao longo da história, visto que a prática educacional precisa se ajustar as mudanças da sociedade, bem como às características específicas de cada comunidade em que ele está envolvido (Rodrigues, Lima e Viana, 2017).

Segundo Freire (2020), outro ponto a se destacar é que a formação do docente constitui um espaço crucial para a constante reflexão sobre a sua prática pedagógica.

Sendo assim, o professor é desafiado a questionar profundamente os fundamentos que guiam suas ações no ambiente educacional. Por meio dessa autorreflexão, ele busca não apenas aprimorar suas habilidades e estratégias de ensino, mas também promover avanços significativos na aprendizagem dos alunos.

Mesmo elucidado os benefícios da formação continuada, Gatti e Barreto (2009) destaca que é notável a existência de um consenso quanto às preocupações comuns em relação a elas:

A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada. (Gatti e Barreto, 2009, p. 221).

Portanto, investir em programas de formação que se concentrem nessas questões é de extrema importância. Ao fazê-lo, os professores podem desenvolver estratégias mais eficazes para engajar os alunos, superar obstáculos e criar um ambiente de aprendizagem mais lúdico, inclusivo e adaptado às necessidades de todos.

Neste tópico, destacamos a importância da formação continuada dos professores da EJA, considerando as especificidades dessa modalidade. Quando centrada na prática e nas dificuldades vivenciadas pelos educadores promove a reflexão constante sobre suas abordagens pedagógicas, incentivando a inovação e a busca por soluções criativas para os desafios que surgem no contexto educacional em constante transformação. Nessa perspectiva, entra o lúdico como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem para a motivação e o desenvolvimento integral dos educandos.

Considerações finais

Neste trabalho, enfocamos o estudo do lúdico como estratégia de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos tendo como objetivos específicos analisar a

contribuição da ludicidade na formação integral dos educandos e ressaltar a importância da formação continuada dos professores da EJA.

Em uma modalidade, em que o ensino geralmente é visto de forma “tradicional”, o lúdico entra como ferramenta inovadora proporcionando aulas mais prazerosas e participativas, estreitando a relação entre o professor e o aluno, além de valorizar o protagonismo do educando no processo de ensino e aprendizagem, levando-o a compreender que também se aprende brincando. Ressalta-se também que é um caminho para a formação integral dos jovens e adultos trabalhando aspectos sociais, cognitivos, afetivos e emocionais. Outro ponto positivo é que torna o ambiente mais inclusivo e proporciona trocas enriquecedoras ao respeitar as diferentes experiências e culturas dos educandos.

Para a efetividade da ludicidade na EJA, torna-se fundamental e necessário a formação continuada dos professores, pois é um grande desafio trabalhar com turmas heterogêneas e com diversas especificidades. A ausência dessa modalidade na BNCC representa desafios adicionais e dificulta ainda mais a prática docente sendo preciso adaptar as atividades que são tradicionalmente desenvolvidas com crianças e adolescentes.

Ao longo desta pesquisa, identificamos lacunas na literatura relacionadas à ludicidade na EJA e partindo dessa limitação nos aprofundamos sobre o tema e concluímos que, ao utilizar as metodologias lúdicas na sala de aula o processo de ensino e aprendizagem se torna mais significativo quando trabalhado a partir da realidade dos educandos, levando também o professor a refletir sobre suas práticas pedagógicas. Com base em habilidades, objetos de conhecimento e unidades temáticas da BNCC, elaboramos quadros de atividades e jogos que podem contribuir para o aumento do repertório dos docentes valorizando a formação integral dos discentes.

Faz necessário a continuidade de estudos mais detalhados nessa temática para fortalecer o reconhecimento do lúdico como estratégia pedagógica nesta modalidade, para que possamos preencher as lacunas identificadas neste estudo e ressignificar ainda mais a prática educacional na EJA. Como sugestão para futuras pesquisas dentro dessa perspectiva, um assunto a ser explorado é a formação continuada desses professores, será que a ludicidade é contemplada nelas?

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**, 2009. Disponível em: <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 7 set. 2023.
- ANDRADE E SILVA, D. A. de. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9BdKCJfZZFSM9KkkwTFc6yD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 maio 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB/1/2021** - Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 21 maio 2023.
- CASTILHO, M. A.; TÔNUS, L. H. **O lúdico e sua importância da Educação de Jovens e Adultos**, 2008. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/view/416/210>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- CATELLI JUNIOR, R. **O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC**, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/39500381/O_N%C3%83O_LUGAR_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DE_JOVENS_E_ADULTOS_NA_BNCC. Acesso em: 2 set. 2023.
- EVANGELISTA, K. D. **"Volto quando a brincadeira terminar": o estranhamento do lúdico na EJA**. 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/88161/000911325.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 maio 2023.
- FERREIRA, L. C. **A educação de jovens e adultos em tempos (im)prováveis e de (in)certezas: a BNCC em discussão**, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisiam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/334>. Acesso em: 11 jun. 2023.
- FONSECA, N. P.; PEREIRA, D. D. **A importância da ludicidade na prática pedagógica na educação de jovens e adultos – EJA**. 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/1713>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- FRAZÃO, P. S. **Lúdico na EJA... Por que não?**. 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional)- Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.ppgeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2020/03/DISSERTA%C3%87%C3%83O-PRISCILLA-DA-SILVA-FRAZ%C3%83OREVIS%C3%83O-DEFINTIVA.pdf>. Acesso em: 8 maio 2023.
- FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. Disponível em: <https://elivros.love/livro/baixar-livro-acao-cultural-para-a-liberdade-e-outros-escritos-paulo-freire-em-epub-pdf-mobi-ou-ler-online>. Acesso em: 15 set. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 84 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIEDMANN, A. Jogos tradicionais. **Série Idéias**, n. 7. São Paulo: FDE, 1995. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=017. Acesso em: 14 set. 2023.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO/MEC, 2009. Disponível: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682/PDF/184682por.pdf.multi>. Acesso em: 4 set. 2023.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 11 ago. 2023.

IMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524925702/>. Acesso em: 13 maio 2023.

KIYA, M. C. S. **O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE–Produções didático-pedagógicas, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_ped_pdp_marcia_cristina_da_silveira_kiya.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

KNOWLS, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados**: Uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/23769912/Aprendizagem_de_Resultados_Malcolm_Knowles. Acesso em: 14 set. 2023.

LEÃO, M. A. **O uso de jogos como mediadores da alfabetização/letramento em sala de apoio das séries iniciais**, 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1001/583>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LOPES, R. C. S. **A relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-6.pdf>. Acesso em: 7 set. 2023.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna, 2005. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536310060/pageid/4>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MARTINS, R. M. K. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 12, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331/12520>. Acesso em: 8 maio 2023.

MENIN, R. **Os benefícios dos jogos e brincadeiras para educandos da Educação de Jovens e Adultos**. Produções didáticos-pedagógicas. Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edfis_ufpr_rosangelamenin.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

MONTEIRO, B. S.; MONTEIRO, E. S. **A importância da metodologia do lúdico na EJA no processo de ensino e aprendizagem**. 2015. Disponível em:

<https://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/594>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MONTEIRO, J. L. P. **O lúdico na Educação de Jovens e Adultos**, 2022. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2236>. Acesso em: 24 jul. 2023.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUNDIAÍ. Secretaria da Educação. **Currículo Jundiaiense da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/EJA-completo-digital-dez-2022.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VÁRZEA PAULISTA. Unidade Gestora Municipal de Educação. **Educação de Jovens e Adultos II**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://portal.varzeapaulista.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/EJA-II-CURRICULO-2021-rev.04.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

RODRIGUES, R. O. **Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos**. Roraima: Iole, 2023. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=tgqtEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=forma%C3%A7%C3%A3o+continuada+professores+eja&ots=6Ou4ufQl-6&sig=7Rky96aTPjgGX2f8isG9NX1KbWk#v=onepage&q=forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20professores%20eja&f=false>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SANTOS, A. W. S. **O brincar e sua importância dentro da educação física**, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pgskroton.com/bitstream/123456789/23003/1/ALESSANDRO%20WALLACY%20SILVA%20DOS%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SANTOS, P. G. **A evasão escolar na EJA**, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47148/R%20-%20E%20-%20PRISCILA%20GALVAO%20SANTOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 set. 2023.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do educador**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SOARES, L. **A formação do educador de jovens e adultos**. Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, L. J. de. Jogos como recurso pedagógico: EJA e suas capilaridades. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6175>. Acesso em: 8 maio 2023.

VIEIRA, D. S. A formação inicial e continuada de professores para a EJA no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 35, 20 set. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/35/a-formacao-inicial-e-continuada-de-professores-para-a-eja-no-brasil-uma-revisao-de-literatura>. Acesso em: 25 ago. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIÑAL JUNIOR, J. V.; MIRANDA, H. P. **Formação do professor para a educação de jovens e adultos**: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 473-501, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2850>. Acesso em: 25 ago. 2023.

PSICOMOTRICIDADE NA ESCOLA: Principais práticas

Eduardo BOAVENTURA¹¹

Resumo

As práticas pedagógicas que desenvolvem o estudante por meio da psicomotricidade são fundamentais. Com isso, ressalta-se a importância de investigar quais as principais práticas encontradas na escola onde se trabalha a psicomotricidade. O método utilizado foi o de revisão de literatura. A psicomotricidade estuda o homem em movimento. Na escola, seus aspectos são encontrados nas brincadeiras, interações, jogos e expressões artísticas. As disciplinas Arte e Educação Física possuem conteúdos próximos à psicomotricidade. Ela é desenvolvida por meio da pintura, exercícios físicos, esportes, habilidades motoras, lateralidade, locomoção, coordenação motora, percepção corporal, ritmo e orientação, contribuindo, assim, para a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Psicomotricidade; Escola; Práticas.

Abstract

Pedagogical practices that develop students through psychomotricity are fundamental. Because this, it is important to investigate what are the main practices found in the school that works psychomotricity. The method used was the literary review. Psychomotricity studies man in motion. At school, its aspects are found in games, interactions, games and artistic expressions. The disciplines Art and Physical Education have contents close to psychomotricity. It is developed through painting, physical exercises, sports, motor skills, laterality, locomotion, motor coordination, body perception, rhythm and orientation, thus contributing to the integral formation of students.

Key-words: Psychomotricity. School. Practices.

Introdução

A escola é a instituição na qual se deve ensinar as diversas disciplinas que contemplam diferentes áreas do conhecimento. A matriz curricular possui seus componentes curriculares obrigatórios exigidos e cobrados por lei, respeitando as particularidades e características de cada região do país, bem como uma parte

¹¹ *Mestre em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus Rio Claro. Professor de Educação Física da Prefeitura Municipal de Jundiaí-SP. E-mail: duventura@hotmail.com.

diversificada, por exemplo, uma língua estrangeira.

Nossa sociedade, em geral, valoriza determinados conhecimentos e áreas considerados como pertencentes à parte mais intelectual e cognitiva do indivíduo, como a matemática, a língua portuguesa, a ciência física, química e biológica.

As disciplinas que tratam dos conhecimentos relacionados ao corpo e movimento são deixadas mais em segundo plano, com menos quantidade de atividades e aulas semanais para os estudantes na escola como, por exemplo, a Educação Física. Podemos citar outros exemplos de disciplinas que também fazem parte desse contexto, como a Arte, em suas expressões plásticas, musicais e teatrais.

A criança precisa ser considerada como um ser integral, desenvolvendo-se com a ajuda da escola por meio de práticas pedagógicas que envolvam o trabalho com o corpo por inteiro, em todas suas dimensões – física, cognitiva, psíquica e social.

Por volta das décadas de 1970 e 1980, estudos foram realizados e surgiu a ideia de psicomotricidade. Ela é considerada uma área muito importante e em suas dimensões envolve o homem em movimento. Segundo Wallon (2005), o movimento do ser humano é relacionado com o afeto e a emoção. Com isso, alguns questionamentos surgem na área educacional. Em quais momentos da vida escolar dos estudantes a psicomotricidade é trabalhada para alcançarmos um desenvolvimento pleno e integral do ser? Quais atividades, com quais práticas pedagógicas, objetivam este fim?

O objetivo deste presente trabalho é o de analisar quais as principais práticas encontradas na escola em que se desenvolve a psicomotricidade, mais especificamente, em quais momentos e disciplinas são desenvolvidas as suas especificidades. O método realizado foi o de revisão literária.

Compreendendo melhor a Psicomotricidade¹²

Conforme a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (*apud* Fontes, 2004), a Psicomotricidade é uma ciência e, como tal, possui a finalidade de estudar o homem em movimento, como ele percebe e atua por meio desse movimento com o mundo externo e interno.

¹² Para padronização, neste artigo, usaremos “Psicomotricidade”, com inicial em maiúscula, quando se referir à ciência e, com inicial minúscula, quando se tratar da prática.

De acordo com Fonseca (1995), ela é uma disciplina cujo principal objetivo é estudar o corpo e o movimento do indivíduo. Esse movimento é considerado como um elemento que depende do contexto histórico e cultural no qual está inserido, somado aos aspectos sociais, psicológicos e neurofisiológicos do ser. Para Lapierre (1989), a Psicomotricidade entende o ser humano de maneira global, observando suas diversas interações com o ambiente.

Assim, a Psicomotricidade trabalha, além do movimento e da imagem corporal, com a lateralidade e com a orientação, a qual envolve a organização e estruturação temporal (Le Bouch, 1996). A lateralidade compreende as noções do lado esquerdo e direito do corpo, bem como a compreensão e a consciência do lado dominante, como ser destro, canhoto ou ambidestro. A orientação consiste no indivíduo saber sobre si próprio em relação ao tempo e espaço no qual se encontra, reorganizando e percebendo as formas, grandezas e quantidades que o cerca. Noções de espaço e tempo são fundamentais para o estudante poder locomover-se com segurança, participar de um jogo, evitar algum acidente como quedas e choques. A estruturação corporal diz respeito à capacidade da pessoa situar sucessões de acontecimentos, entender intervalo, ter noções de períodos, do antes, durante e depois. Uma sequência de movimento, atividades teatrais e ensaios de dança, para terem sucesso na execução, ou seja, boas performances, dependem que o estudante tenha bem desenvolvida a estruturação corporal.

Conforme Le Bouch (1988), na criança, ocorre a chamada evolução psicomotora. Ela é dividida em três estágios. São eles e suas características:

- **Corpo vivido:** compreende o período sensório motor descrito por Piaget, no qual a criança do zero aos três anos de idade aprende fundamentalmente por meio do movimento e das sensações, sem consciência do seu eu. Por isso, confunde-se com o espaço onde vive e desenvolve a experiência motora intencional frente ao objeto. Interage com o corpo e por meio do corpo, ou seja, é muito importante o trabalho dessas questões quando o estudante se encontra em idade de creche, parte da Educação Infantil, conforme a legislação;

- **Corpo percebido ou descoberto:** a criança dos três aos sete anos começa a evoluir quanto à imagem corporal de si própria, ou seja, é o período de estruturação do

esquema corporal que tem de si. Ela passa a ter maior consciência de seu corpo e isso ajuda-a a desenvolver uma maior coordenação motora. É também considerado o período da estruturação perceptiva, em que a criança precisa vivenciar atividades que desenvolvem a motricidade espontânea;

- **Corpo representado:** agora, a criança dos seus sete a doze anos de idade estrutura seu esquema corporal, adquirindo mais noções das partes e do todo de seu corpo. Ele passa a ter mais domínio sobre si e seus movimentos, agora mais coordenados e organizados.

Entendendo todas estas características principais da psicomotricidade, vamos então estudar as possibilidades de encontrá-las nas práticas da escola, refletir quais os momentos e em quais disciplinas são mais trabalhadas, objetivando o desenvolvimento da criança como um todo, de forma integral.

Psicomotricidade: aspectos e possibilidades de práticas na escola

Na escola, essas interações são de extrema importância para a sociabilidade desenvolver-se bem na criança. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) aponta claramente para esses caminhos, orientando os professores e equipes gestoras para ofertarem os momentos de diferentes interações, tanto da criança com seus pares como também entre estudantes e adultos.

Indo mais adiante, a escola pode cada vez mais propiciar essas práticas pedagógicas por meio de atividades que envolvem os movimentos corporais, permitindo que os colegas de uma mesma turma interajam ora entre si, ora entre turmas diferentes, ora com mais colegas de maior idade, ora com crianças mais novas e mesmo com toda a escola envolvida, como uma gincana, competições, jogos cooperativos, festas e outras atividades, inclusive com a participação de toda a comunidade escolar.

Sabemos que as instituições escolares se diferenciam bastante entre si, desde as concepções pedagógicas adotadas, bem como quanto aos espaços físicos existentes em cada uma delas, o formato do prédio, as salas disponíveis, presenças ou ausências de parquinhos, quadras, anfiteatro, sala de artes, jardins, áreas verdes, pátio coberto,

instrumentos musicais, salas interativas e outros demais.

Sendo assim, a criança e o adolescente vivenciam diferentes movimentos e emoções dependendo de onde estudam, de como são as características dos seus professores, suas influências, se possuem mais tempo para o esporte, para o jogo, para as atividades lúdicas ou mesmo para aprenderem a tocar algum instrumento musical. Todos estes aspectos são importantes para que então seja melhor trabalhada e desenvolvida a psicomotricidade na escola.

Para se movimentarem, os estudantes precisam de oportunidades, de momentos ora mais direcionados com a intenção do professor, ora mais livres e recreativos, pois essas práticas desenvolvem a criança em seus diversos aspectos. Estudantes saudáveis se movimentam, aprendem e brincam. Algum problema de saúde, doenças, traumas sofridos e síndromes dificultam, muitas vezes, que esses estudantes se expressem com o corpo, porém, por meio de atividades motoras adaptadas, todos podem e devem participar das atividades, de acordo com suas potencialidades. Se um estudante se encontra com a emoção abalada pode ter sua expressão motora afetada, deixando de ter um desenvolvimento motor sadio. Por isso, é importante o educador estar atento a estas questões para não deixar ninguém para trás.

Se a criança precisa de vivências que propiciem o pleno desenvolvimento de sua motricidade espontânea, os momentos de recreio escolar tornam-se muito importantes para tal fim. Esse recreio passa, então, a ser olhado de outra maneira, não mais como um tempo somente de descanso para os adultos e passatempo para os estudantes, mas agora valorizado pela equipe ao compreenderem que ele pode ser muito bem aproveitado quando disponibilizados espaços, cantos e materiais para exploração de movimentos e brincadeiras por todos os estudantes da escola.

Um espaço aberto, como uma quadra, pode ser utilizado também, porém, quando há disponibilização do espaço com materiais, escorregadores, parques, balanços, areia e brinquedos, as atividades ficam mais ricas, aflorando as emoções, as interações entre os pares e as diferentes formas de movimentos corporais.

Segundo Campos (*apud* Albuquerque, 2010, p. 4):

O emprego de atividades lúdicas, como o desenho, a dança, a pintura, o teatro, a escultura, a música, a massinha de modelar, a argila, os jogos, a escrita, a poesia, a leitura e o artesanato, contextualizadas à realidade de cada sujeito para a qual é empregada, possibilita-o

explorar o mundo, descobrir-se, entender-se, conhecer os seus sentimentos, as suas ideias, a sua forma de reagir, formar conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações lógicas, integrar percepções, exercitar o papel comunicativo da linguagem, re-aprender convenções sociais e readquirir habilidades sociais, além de exigir movimentação física, envolvimento emocional e provocar desafio mental.

Podemos observar várias práticas possíveis de serem aplicadas na escola para ser trabalhada e desenvolvida a psicomotricidade nos estudantes em suas diversas faixas etárias. Ao compreenderem melhor os conceitos que englobam tal ciência, os professores e equipe gestora podem adquirir um novo olhar para o ensino e para o projeto político pedagógico da unidade, permitindo momentos tanto mais dirigidos e planejados com objetivos específicos e bem claros, como outros mais espontâneos que também desenvolvem a psicomotricidade no espaço escolar.

Algumas disciplinas específicas da matriz curricular escolar possuem em seu campo de conhecimento conteúdos mais próximos das práticas que desenvolvem a psicomotricidade, como a Educação Física, dissertada no capítulo abaixo.

A Educação Física e a Psicomotricidade

A Educação Física, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), é componente curricular obrigatório em todas as etapas da Educação Básica de nosso país. Historicamente, ela possui diversas abordagens no contexto escolar como matéria de ensino, com ênfases em diferentes conteúdos de acordo com a época, mas sempre envolveu o movimento humano de alguma maneira.

Conforme Soares (1996), o pensamento da Educação Física escolar e seus conteúdos a serem ensinados na escola tiveram um movimento que foi mudando com o passar dos anos. Por volta do século XIX e início do século XX, a Educação Física no Brasil surgiu por meio do movimento ginástico europeu, o qual tinha como base a ginástica e exercícios físicos militares. Esses conteúdos englobavam aspectos de natureza física e biológica, ligados mais às ciências naturais, a partir de parâmetros científicos. Posteriormente, o movimento esportivo afirmou-se a partir de 1940 na Educação Física, quando o esporte torna-se o conteúdo de ensino hegemônico nas escolas.

O que nos interessa mais é o movimento da psicomotricidade, surgido nos anos

1970 e que dura até hoje, pois todos os movimentos muitas vezes misturam-se no passar dos anos e os professores mantêm aqueles que mais se identificam ou que são mais influenciados em sua formação. Com os avanços dos estudos do desenvolvimento integral da criança, o discurso e prática da psicomotricidade na escola ganham força por meio da disciplina Educação Física, pelo ensino do gesto motor, analisando o movimento e suas influências no estudantes.

De acordo com Monteiro (2007), são trabalhadas as seguintes áreas psicomotoras nas aulas de Educação Física: coordenação motora global; estruturação espacial; orientação temporal; lateralidade e estruturação corporal. Essas práticas psicomotoras realizadas na Educação Física são consideradas ferramentas de auxílio na aprendizagem global dos estudantes no contexto escolar. Quando o estudante, com sua motricidade, interage num determinado espaço e tempo, tem suas ações mensuradas por meio da locomoção, manipulação e tônus muscular, que são as estruturas psicomotoras.

A coordenação motora global compreende as habilidades motoras que utilizam os grandes grupos musculares, como saltar, correr, andar e arremessar. Por meio dos jogos esportivos, por exemplo, esse trabalho é realizado e contempla o desenvolvimento desta parte da psicomotricidade. Nessas práticas, também está embutido o trabalho com a estruturação espacial, pois o corpo em movimento desloca-se em um determinado meio e a criança precisa adquirir consciência desta relação corpo e espaço. Nesse espaço e movimento, encontra-se o tempo, tanto em relação ao próprio ritmo quanto em relação a outros e a objetos, que é a estruturação temporal.

Conhecer e controlar seu corpo e parte dele fazem parte da estruturação corporal, também desenvolvida com práticas da Educação Física. O desenvolvimento da lateralidade também é fundamental. Compreender e ter a consciência dos dois lados do corpo, ter ótimas noções do lado direito e do lado esquerda aprimoram a qualidade dos movimentos, permitindo a execução dos mesmos com maior velocidade, precisão e coordenação.

Considerações finais

A Psicomotricidade é uma ciência muito importante ao considerar a criança como um ser integral. Sendo assim, práticas pedagógicas escolares que visam o

desenvolvimento pleno dos estudantes por meio do trabalho com a psicomotricidade são essenciais. É preciso que os professores e equipe escolar compreendam tal ciência para saberem como e quando ela é desenvolvida na escola.

Por compreender as áreas do movimento humano, da imagem corporal, da lateralidade, da orientação espacial e temporal no ambiente escolar, podemos encontrar esses aspectos em diferentes momentos e disciplinas da escola, ora trabalhados de uma maneira mais dirigida pelos professores, ora desenvolvidos de forma mais livre.

Brincadeiras, jogos, recreações, expressões corporais, teatrais e artísticas são práticas e vivências do cotidiano escolar e o professor precisa compreender que estas fazem parte da área da psicomotricidade e colaboram efetivamente para o desenvolvimento global e integral da criança.

Mais especificamente, algumas disciplinas não muito valorizadas por nossa sociedade, com menos aulas semanais, desenvolvem por meio de seus conteúdos e especificidade a psicomotricidade dos estudantes, como a área de Arte.

Temos também a Educação Física, de fundamental importância por seu trabalho específico com o movimento humano. Por meio do movimento no espaço, são despertadas as emoções da criança e também o seu lado cognitivo. A psicomotricidade, pelo professor de Educação Física, é então desenvolvida por meio dos jogos recreativos, dos exercícios físicos, das habilidades motoras, dos exercícios específicos que atentam para a lateralidade, noções de espaço, tempo e deslocamento do corpo ou parte dele, consciência corporal e coordenação motora global.

Os jogos recreativos, o esporte e as brincadeiras que envolvem movimento, alegria e dança são conteúdos da Educação Física que permitem um trabalho efetivo da psicomotricidade na escola. Outros momentos e práticas escolares também o fazem, desde que a equipe compreenda tais conceitos da referida ciência e direcionem tal prática, como a pintura, arte, brincadeiras diversas, cantos, recreações, disponibilidade de materiais diversificados e outros demais.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, K.M. **Diálogos entre psicomotricidade e saúde mental: uso do corpo como proposta terapêutica.** In: Cadernos Brasileiros de Saúde Mental. v. 2, n. 4-5.

Florianópolis, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FONSECA, V. **Psicomotricidade**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONTES, A. R. **A Psicomotricidade e a construção do conhecimento na Educação Infantil**. Monografia apresentada à Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2004.

LAPIERRE, A. **A educação psicomotora na escola maternal**. São Paulo: Manole, 1989.

LE BOUCH, J. **O Desenvolvimento Psicomotor do Nascimento até 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LE BOUCH, J. **A Educação pelo Movimento do Nascimento até os seis anos**. 2 ed. Porto Alegre: Petrópolis, 1996.

MONTEIRO, V. A. A psicomotricidade nas aulas de Educação Física escolar: uma ferramenta de auxílio na aprendizagem. In: **efdeportes.com Revista Digital**, ano 12, n. 114, Buenos Aires, 2007.

SOARES, C. L. **Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade**. In: Revista Paulista de Educação Física, supl. 2. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005.

ARTIGO

AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NA BNCC DO ENSINO MÉDIO: Da prescrição à prática docente

Matheus Luiz de Souza CÉFALO¹³

Resumo

O presente artigo buscou analisar a proposta curricular direcionada às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC do Ensino Médio, visando a discutir suas implicações à prática docente. Para tal, analisou-se a versão em vigor da BNCC, além de uma pesquisa bibliográfica embasada nas obras de Goodson (2018), Durkheim (2014; 2002), Bourdieu e Passeron (2014) e Gimeno Sacristán (2013). Observou-se o papel da escola como instituição socializadora e espaço de reprodução social, pois, a seleção de competências e habilidades específicas torna evidente a criação de um arbitrário cultural, cuja finalidade é a preparação socioemocional dos jovens para o mercado de trabalho, atendendo aos interesses de uma reforma empresarial da Educação, ao passo que à prática docente configuram-se duas possibilidades: reproduzir esses interesses ou promover uma educação emancipatória.

Palavras-chave: BNCC; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Novo Ensino Médio.

Abstract

This article sought to analyze the curricular proposal aimed at Human and Social Sciences Applied at BNCC High School, in order to discuss its implications for teaching practice. To this end, the current version of the BNCC was analyzed, in addition to a bibliographical research based on the works of Goodson (2018), Durkheim (2014; 2002), Bourdieu and Passeron (2014) and Gimeno Sacristán (2013). The role of the school as a socializing institution and a space for social reproduction was observed, as the selection of specific skills and abilities makes evident the creation of a cultural arbitrary, whose purpose is the socio-emotional preparation of young people for the labor market, serving the interests of a business reform in Education, while the teaching practice configures two possibilities: reproducing these interests or promoting an emancipatory education.

Keywords: BNCC; Applied Human and Social Sciences; New High School.

Introdução

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), as Ciências

¹³ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor do Centro Universitário Padre Anchieta (UniAnchieta). E-mail: matheus.cefalo@anchieta.br.

Humanas e Sociais Aplicadas são uma área do conhecimento obrigatória na formação dos estudantes brasileiros na etapa do Ensino Médio, compreendendo os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Segundo a mesma lei, os objetivos de aprendizagem referentes a essa área do conhecimento ficam a cargo de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2018, como consequência da aprovação do que se intitulou como Reforma do Ensino Médio, dada a aprovação da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017).

Em suma, o documento em questão apresenta uma série de competências e habilidades organizadas em áreas do conhecimento que compreendem a formação discente no Ensino Médio. Por se tratar de um documento formulado pelo Ministério da Educação (MEC), sendo este um desdobramento do Poder Executivo Federal e órgão deliberativo máximo em relação à Educação no país, sua escrita é formulada em tom de orientação para a organização dos currículos estaduais e municipais.

Com efeito, a importância desse documento curricular, com vistas ao seu impacto gerado na educação brasileira, justifica o desenvolvimento de pesquisas que têm por finalidade torná-lo fonte de problematização, questionando a função social da escola e do currículo escolar.

Há de se considerar, então, que essa temática, bem como o estudo acerca das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, já foram objetos de outras investigações anteriores a esse trabalho, com destaque às recentes pesquisas de Macedo (2021), Dantas (2020), Sueth e Sueth (2020), Silva et al. (2019), Sousa e Sousa (2019), Castilho (2017) e Kuhn (2016).

No entanto, diante das contribuições desses autores, gerou-se uma inquietação que traduz a problematização que norteia a presente pesquisa, a saber: como a organização curricular da BNCC e a seleção de competências e habilidades específicas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas afetam a prática docente nas disciplinas que compreendem essa área do conhecimento na etapa do Ensino Médio?

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar a proposta curricular direcionada às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) e dele se desdobraram os seguintes objetivos específicos: a) identificar os interesses diante da seleção de competências e habilidades proposta nesse documento

curricular; b) compreender suas implicações à prática docente no ensino dos componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

Este estudo estrutura-se em quatro partes. A primeira trata da apresentação de um referencial teórico, a fim de apresentar as categorias de análise que auxiliaram a compreensão do tema. A segunda parte versa sobre o detalhamento da metodologia que foi empregada em seu desenvolvimento. Na sequência, são discutidos seus resultados. Por fim, na quarta parte, são formuladas considerações sobre os desafios elencados no texto.

O currículo e a função social da escola

Antes de aprofundar as discussões acerca das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, com base na análise da proposta curricular apresentada na BNCC (Brasil, 2018), faz-se necessária uma reflexão sobre a função social da escola, com vistas à compreensão de dois conceitos-chave – currículo e educação – à luz de um consolidado referencial teórico a respeito da Teoria do Currículo e da Sociologia da Educação, a fim de identificar categorias de análise pertinentes ao objetivo desta pesquisa.

Para Melo (2012), a educação é um fenômeno humano, pois “o ser humano, como ser social, é constituído e constituinte do processo do trabalho pela linguagem, pela cultura e pela educação” (p. 21). Essa perspectiva não é nova nas investigações acerca do tema, tendo em vista que Durkheim (2014) já havia questionado a função da educação para a sociedade, defendendo a ideia de que a educação é “[...] o modo pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência” (p. 53).

O mesmo autor (2014; 2002), amparado por uma interpretação funcionalista acerca das instituições sociais, compreende a educação como um fato social¹⁴ que exerce poder coercitivo sobre os indivíduos, sob a finalidade de transformar o ser individual em um ser social e, portanto, coletivo. Nas palavras do autor:

¹⁴ De acordo com Durkheim (2002, p. 11), o fato social é “toda maneira de agir, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então, ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter”.

Toda educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneira de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente. [...] Desde os primeiros anos de vida, são as crianças forçadas a comer, beber, dormir em horas regulares; são constrangidas a terem hábitos higiênicos, a serem calmas e obedientes; mais tarde obrigamo-las a aprender a pensar nos demais, a respeitar usos e conveniências, forçamo-las ao trabalho etc. (Durkheim, 2002, p. 5)

Melo (2012, p. 29), citando Durkheim, classifica a educação como “um mecanismo transmissor da cultura herdada pelas antigas gerações, fazendo com que sua assimilação seja o principal índice de socialização das novas gerações”. Dessa forma, considerando que a educação “[...] consiste numa socialização metódica das novas gerações” (Durkheim, 2014, p. 54), nota-se que ela é tida como uma “instituição socializadora” (Melo, 2012, p. 29) e, portanto, produtora de fatos sociais, cuja finalidade se traduz na “imposição de valores, crenças, hábitos, normas e regras sociais constituídas independentemente da ocorrência e da vontade individual” (idem, p. 28).

Apontando Durkheim como um dos representantes do paradigma do consenso¹⁵, Muzzeti (1999) destaca que esse autor “atribui um papel passivo ao educando no processo educacional”, enquanto “o professor é o eixo central do processo educativo” (p. 50), configurando a escola como a instituição responsável pela caracterização da “função homogeneizadora da educação” (p. 51).

Acerca dessa função do professor no processo educativo, Bernstein (1984, p. 30) o classifica como um difusor, isto é, um agente de controle simbólico “cuja função é disseminar certos princípios, práticas, atividades e formas simbólicas ou aprimorar princípios e práticas [...]”. Essa função de difusão atribuída ao professor evidencia que “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (Gimeno Sacristán, 2014, p. 66).

Fernández Enguita (1989), ao estudar as relações entre a educação e o trabalho no capitalismo, ressaltou a face oculta da escola, sendo ela produto de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e sociais e, com isso, a aprendizagem do trabalho

¹⁵ Segundo Muzzeti (1999, p. 44), “o paradigma do consenso concebe a sociedade como sendo composta por grupos sociais unidos por valores comuns que geram um consenso espontâneo”.

e da vida social se dá em seu interior, com vistas à aprendizagem, também, das relações de produção. Sobre essa função da escola, diz Apple (2006):

Deve estar mais claro agora que uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhada por todos” e que, ao mesmo tempo, “garantem” que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa de sua “capacidade” em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita. (Apple, 2006, p. 101)

A escola se configura, então, como um ambiente de imposições de um grupo social sobre o outro, fato identificado por Bourdieu e Passeron (2014) quando enfatizaram a escola como um espaço de reprodução da sociedade em que ela está inserida, ao passo que o sistema de educação foi definido pelos autores como um conjunto de mecanismos institucionais pautados na inculcação de informações acumuladas de uma geração à outra, sob a criação de um arbitrário cultural, isto é, a seleção de significações que atendam aos interesses dos grupos ou classes dominantes. Muzzeti (1999) destaca que, na visão de Bourdieu,

A escola não é apenas um instrumento de equalização social, na verdade, ela tende a contribuir, e esta, segundo ele, é a palavra chave para reproduzir a estrutura da sociedade em que se insere, na medida que tende a valorizar, consciente ou inconscientemente, entre outras coisas, a herança cultural pertencente aos agentes oriundos das camadas cultas, ou seja, dos grupos dominantes. (Muzzeti, 1999, p. 55)

Uma das faces do arbitrário cultural supracitado é o currículo escolar que, segundo Apple (2006), apesar de ter como finalidade “estimular integração social” (p. 108), possui um caráter oculto que “[...] serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza do conflito e seus usos. Ele impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade” (p. 130). Com efeito,

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação particular que articula os episódios isolados das ações, sem a qual esses ficariam desordenados, isolados entre si ou simplesmente justapostos, provocando uma aprendizagem fragmentada (Gimeno Sacristán, 2013a, p. 17).

Observa-se, portanto, uma função de organização pertinente ao currículo escolar

que converge com o paradigma do conflito¹⁶ evidenciado por Muzzeti (1999, p. 44), quando afirma que essa teoria “[...] vê a sociedade como constituída por grupos sociais conflitantes, onde um exerce dominação sobre os outros. Ao invés do consenso espontâneo, tem-se um consenso imposto pelos grupos dominantes”, consequentemente, classificando a escola como um “instrumento de dominação” (idem).

Lopes e Macedo (2011), dialogando com Raymond Williams, apontaram a urgência de se problematizar a seleção de conteúdo do currículo e enfatizaram que

o conteúdo da educação, no entanto, é sujeito a grandes variações históricas. Como seleção, expressa, consciente ou inconscientemente, certos elementos básicos da cultura: é um conjunto particular de ênfases e omissões. Além disso, há uma relação estreita entre seleção e distribuição dos conteúdos, pois os conteúdos selecionados têm uma relação orgânica com as escolhas sociais envolvidas na organização prática (Lopes; Macedo, 2011, p. 83)

Observa-se, então, que a seleção posta no currículo converge com a criação de um arbitrário cultural, isto é, o apontamento do que se considera necessário ensinar em favor da manutenção de uma ordem social já estabelecida, de acordo com as escolhas e interesses de determinadas classes dominantes, sobretudo, levando em consideração que o currículo é um “recipiente não neutro dos conteúdos” (Gimeno Sacristán, 2013a, p. 20).

Dessa forma, Lopes e Macedo (2011), fazendo referência à teoria de Michael Apple, definem que esse caráter seletivo do currículo age em favor de um conhecimento hegemônico, ao passo que

[...] quanto maior é a capacidade de esse conhecimento hegemônico se constituir como senso comum, mais facilmente exerce sua hegemonia. Quanto mais esse conhecimento hegemônico é transmitido como se fosse o conhecimento universal sistematizado, fruto de uma tradição que o seleciona como se fosse o melhor, mais se traduz como cultura dominante efetiva (Lopes; Macedo, 2011, p. 83)

Na mesma perspectiva, Goodson (2018, p. 39) assevera que “[...] o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições”. Para o autor, o currículo

¹⁶ Segundo Muzzeti (1999, p. 44), são autores dessa corrente: “Weber, Gramsci, Pierre Bourdieu, Althusser e outros”.

não é um fator neutro, mas sim “uma construção social” (p. 101), cuja finalidade diz respeito à uma “invenção de tradição” (p. 95), ou seja, o currículo não é algo “pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir” (p. 45).

Nota-se, então, que há no currículo um caráter, antes de tudo, regulador (Gimeno Sacristán, 2013a), sobretudo levando em consideração que

o currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem. (Gimeno Sacristán, 2013a, p. 17)

Para Gimeno Sacristán (2013a), o currículo regula não somente o conteúdo, isto é, “o que é ensinado e sobre o que se aprende” (p. 19), mas, também as pessoas, no que diz respeito ao “progresso dos sujeitos durante a escolarização” (p. 18), se transformando em “[...] uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos” (idem).

Portanto, nota-se que o processo de escolarização não é neutro, mas é amparado por intencionalidades diversas que veem na educação uma via de concretizar seus objetivos, sejam estes estruturados na construção de um consenso social ou até mesmo ligados à manutenção da reprodução social. É neste campo que o currículo aparece como um instrumento fundamental às finalidades da escolarização e, portanto, cumpre analisar, à luz da contribuição dos autores supracitados, os pressupostos curriculares instituídos em um documento normativo estabelecido pelo Poder Público brasileiro em relação às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a fim de identificar suas intenções na formação dos estudantes do Ensino Médio.

Metodologia

A presente pesquisa adotou uma metodologia qualitativa, pautada em “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Silveira; Córdova, 2009, p. 32), sendo desenvolvida por meio de dois procedimentos, a saber: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa documental¹⁷.

¹⁷ Segundo Fonseca (2002 *apud* Silveira; Córdova, 2009, p. 39), “a pesquisa documental recorre a fontes

O levantamento bibliográfico foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no portal dos periódicos da citada instituição e na *Scientific Electronic Library Online – SciELO*. Para tanto, foram considerados os buscadores: BNCC, Ciências Humanas e Currículo. Ainda, recorreu-se a um referencial teórico acerca da Teoria do Currículo e da Sociologia da Educação, com destaque às obras de Goodson (2018), Durkheim (2014; 2002), Bourdieu e Passeron (2014), Gimeno Sacristán (2013), Melo (2012), Lopes; Macedo (2011), Apple (2006), Muzzeti (1999), Marx; Engels (1992), Fernández Enguita (1989) e Bernstein (1984).

No aspecto documental, privilegiou-se a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018), um documento oficial de caráter normativo desenvolvido pelo Ministério da Educação, com ênfase nas prescrições direcionadas às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio.

Resultado e discussão

De acordo com Goodson (2018, p. 39), “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”. Ainda, o autor assevera a importância de se levar em consideração “o contexto social da formulação do currículo” (p. 50). Com base nesta interpretação, há de se considerar o contexto histórico e social do Brasil quando da formulação de uma BNCC destinada ao Ensino Médio.

Um currículo prescrito para o Ensino Médio

Segundo Sousa e Sousa (2019, p. 1), “a necessidade de uma reorganização curricular na educação brasileira foi considerada ponto central na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), ocorrido em 2014, o que levou o governo federal a realizar a produção da BNCC”. No entanto, a terceira versão do documento da BNCC –

mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc.”, ao passo que a pesquisa bibliográfica “[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (idem).

homologada pelo Ministério da Educação em 2018, em decorrência da aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece o Novo Ensino Médio –, apresentou uma série de mudanças curriculares, das quais os autores destacam:

O uso dos termos “competências” e “habilidades” no lugar do termo “objetos de conhecimento”, a qual possibilitou a desconstrução do que estava presente nas duas primeiras versões, que continha, de forma mais objetiva, os conteúdos mínimos que cada estudante brasileiro tem direito de aprender. Em um primeiro momento a ideia pode parecer positiva, já que não engessaria nenhuma forma de organização curricular nas escolas. Contudo, observa-se que essa estratégia vai no caminho de fragmentar a existência de disciplinas, como as das ciências humanas. (Sousa; Sousa, 2019, p. 2)

A fragmentação das disciplinas escolares citada pelos autores torna-se um dos pontos mais polêmicos em relação a implantação do Novo Ensino Médio sob orientações da BNCC, sobretudo à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pois, segundo Dantas (2020):

A área das Ciências Humanas na Educação Básica pode sofrer severas restrições curriculares, isto é, a pauperização do conteúdo e até mesmo a sua exclusão seletiva. Disciplinas (agora denominadas de componentes curriculares) como Filosofia, Sociologia e História, sobretudo, associadas a uma perspectiva ontológica e, portanto, reflexiva e investigativa sobre a sociedade que vivemos, podem perder espaços relevantes numa composição curricular enxuta e mais preocupada com a leitura, escrita e ciências gerais, que atendem as exigências das provas internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). (Dantas, 2020, p. 5)

Nota-se que a forma como a BNCC é pensada, de modo a atender exigências de exames internacionais, revela que esse documento “carrega um viés político e econômico” (Sousa; Sousa, 2019, p. 2), estando inserida em um contexto histórico de ascensão do neoliberalismo no país (Céfalo, 2020), bem como da emergência de um pensamento ultraconservador na sociedade (Dantas, 2020).

Assim, tendo em vista que o currículo escolar não é um fator neutro (Goodson, 2018; Gimeno Sacristán, 2013a), observa-se que a construção dessa terceira versão da BNCC atende aos interesses daquilo que Freitas (2018) classifica como uma reforma empresarial da educação, cuja intenção é preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Essa intenção se torna evidente no documento da BNCC pela forma como ele

define o termo competência como sendo a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Para Gimeno Sacristán (2013b),

Em sua origem, o conceito de competência e seu uso estão estreitamente ligados ao mundo da formação de trabalho e empresarial, de onde foram exportados para outros contextos, como a educação e, hoje, ao tratamento do currículo. [...] A competência alude ao conjunto de conhecimentos, destrezas e atitudes necessárias para exercer uma profissão ou um trabalho concreto. [...] baseando-se em seus componentes, em outras ocasiões se refere à capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, o conjunto de atitudes, destrezas, habilidades e conhecimentos exigidos para executar determinadas atividades produtivas (Gimeno Sacristán, 2013b, p. 278-279).

Nota-se que a relação entre a BNCC e a reforma empresarial da educação tem como objetivo o adestramento dos estudantes às necessidades do mundo corporativo, pois, segundo Dantas (2020, p. 9), “a BNCC em sua versão atual está coadunada às avaliações em larga escala onde a ideia de cidadania está associada à de consumidor adaptado às mudanças no mundo do trabalho e não ao processo de transformação da sociabilidade capitalista”.

O processo de escolarização, na etapa do Ensino Médio, aparece, portanto, como um espaço de reprodução social, materializando a face oculta da escola destacada por Fernández Enguita (1989), como um espaço de aprendizagem das relações de produção. Com efeito, esse caráter empresarial traz à tona a “redução da cultura ensinada apenas às competências necessárias à empregabilidade dos assalariados, para o encorajamento de uma lógica de mercado na escola [...]” (Laval, 2004, p. 12).

Nesse contexto, a prescrição curricular presente na BNCC passa a se comportar como um arbitrário cultural em prol da adaptação do estudante, tornando-o flexível às demandas do mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais e cognitivas prescritas por esse documento normativo. Dessa forma, faz-se necessária uma análise de como a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é tratada nesse documento.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC

De acordo com a BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio está “organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho” (Brasil, 2018, p. 562).

Observa-se, então, o caráter regulador e seletivo desse documento, limitando a área de Ciências Humanas ao estudo de apenas quatro eixos supracitados, diluídos nos quatro componentes curriculares pertencentes à área. Segundo Dantas (2020, p. 11), “a miséria epistemológica dessa área é notável na BNCC do Ensino Médio”, ao passo que

designadamente na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas evidenciam-se objetivos abrangentes sem as devidas problematizações teóricas; os conceitos apresentados são amplos diante da vasta complexidade temática dos conhecimentos históricos, geográficos, filosóficos e sociológicos. (Dantas, 2020, p. 11)

Além desse reducionismo epistemológico, o documento preconiza que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio

[...] favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas. (Brasil, 2018, p. 562)

Observa-se, então, que há na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas um interesse de formação do protagonismo juvenil, amparado por um saber-fazer que confere aptidões ao estudante. No entanto, a prescrição destinada às humanidades evidencia o alinhamento da BNCC com a reforma empresarial da educação, tornando os discentes flexíveis às mudanças no mundo do trabalho. Nas palavras do próprio documento:

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual (Brasil, 2018, p. 568)

Nota-se, portanto, que “[...] a BNCC reforça ou idealiza a racionalidade

empreendedora como argumento-motor para o desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais, garantidoras por si só da inserção da juventude no mundo do trabalho” (Dantas, 2020, p. 10). Há, portanto, a preocupação de tornar os estudantes adaptáveis às necessidades do mercado de trabalho e, para isso, a BNCC estabelece que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem participação na formação discente por meio do desenvolvimento de seis competências específicas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio

Competência	Justificativa descrita na BNCC
Competência específica 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	Nessa competência específica, pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir criticamente as circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais dicotômicas (modernidade/atraso, Ocidente/Oriente, civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo etc.), contextualizando-as de modo a identificar seu caráter redutor da complexidade efetiva da realidade; e operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas.
Competência específica 2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	Nessa competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço e a delimitação de fronteiras, como também o papel dos agentes responsáveis por essas transformações. Os atores sociais (na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, em uma região, em um Estado ou mesmo na relação entre Estados) são produtores de diferentes territorialidades nas quais se desenvolvem diferentes formas de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada a complexidade das relações de poder que determinam as territorialidades, dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, é prioritário considerar o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história, da economia e da política na produção do espaço.
Competência específica 3: Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais,	Nessa competência específica, propõe-se analisar os paradigmas que refletem pensamentos e saberes de diferentes grupos, povos e sociedades (incluindo-se os indígenas, quilombolas e demais povos e populações tradicionais), levando em consideração suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da

<p>com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</p>	<p>produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens. Considerando a presença, na contemporaneidade, da cultura de massa e das culturas juvenis, é importante compreender os significados de objetos derivados da indústria cultural, os instrumentos publicitários utilizados, o funcionamento da propaganda e do marketing, sua semiótica e seus elementos persuasivos, os papéis das novas tecnologias e os aspectos psicológicos e afetivos do consumismo.</p>
<p>Competência específica 4: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</p>	<p>Nessa competência específica, pretende-se que os estudantes compreendam o significado de trabalho em diferentes culturas e sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social caracterizados por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política. Além disso, é importante que os indicadores de emprego, trabalho e renda sejam analisados em contextos específicos que favoreçam a compreensão tanto da sociedade e suas implicações sociais quanto das dinâmicas de mercado delas decorrentes. Já a investigação a respeito das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais deve enfatizar as novas formas de trabalho, bem como seus efeitos, especialmente em relação aos jovens e às futuras gerações.</p>
<p>Competência específica 5: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p>	<p>O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Ao realizar esse exercício na abordagem de circunstâncias da vida cotidiana, os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional.</p>
<p>Competência específica 6: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>	<p>A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos. Para o desenvolvimento dessa competência específica, a política será explorada como instrumento que permite às pessoas explicitar e debater ideias, abrindo caminho para o respeito a diferentes posicionamentos em uma dada sociedade. Desse modo, espera-se que os estudantes reconheçam que o debate público – marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica – orienta escolhas e fortalece o exercício da cidadania e o respeito a diferentes projetos de vida.</p>

Fonte: Organizado pelo autor com base em Brasil (2018, p. 571-579).

O quadro acima evidencia que, apesar da tentativa dos organizadores do documento em justificar cada uma das competências selecionadas, há uma limitação das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na formação discentes, restringindo as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia – sequer tratadas conforme suas especificidades epistemológicas e metodológicas, mas, condensadas de maneira genérica – apenas em seis competências específicas, o que denota um esvaziamento dessa área do conhecimento, cerceando seu campo de atuação à uma formação mais preocupada com o desenvolvimento do empreendedorismo individual e projeto de vida dos estudantes, do que com sua formação crítica (Dantas, 2020).

Ainda, há de se destacar que a limitação das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao desenvolvimento das competências específicas identificadas no quadro manifesta o arbitrário cultural destacado por Bourdieu e Passeron (2014), condicionando a aprendizagem dos estudantes aos interesses da classe dominante.

Nota-se, portanto, que a forma como a BNCC prescreve as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas subestima a complexidade dessa área do conhecimento, a limitando ao desenvolvimento de competências genéricas que podem ser desenvolvidas por qualquer uma das quatro disciplinas que a compõe, o que expõe o risco da extinção de uma ou mais disciplinas de humanidades no currículo escolar, marcada por um movimento que se inicia pela retirada da obrigatoriedade do ensino dessas disciplinas, mediante a reforma do Ensino Médio.

Nesse aspecto, em tempos de ultraconservadorismo (Dantas, 2020), as disciplinas de Filosofia e Sociologia tornam-se mais vulneráveis à uma extinção gradual no currículo, pois a lei que deu origem à reforma, chancelada pelo caráter normativo da BNCC, prevê apenas a obrigatoriedade de estudos e práticas dessas disciplinas e não mais a obrigatoriedade delas funcionarem com uma carga horária definida e/ou fazerem parte do quadro curricular das escolas, dificultando o acesso dos estudantes ao domínio dos conhecimentos dessas duas disciplinas, tão fundamentais ao exercício da cidadania, conforme previa a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), antes de sua alteração pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017).

Ademais, diante das mudanças impostas pela BNCC no ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, faz-se necessário questionar o papel do professor no

ensino das disciplinas que compõem essa área, de modo a identificar como os interesses manifestos nesse documento impacta a prática docente no Ensino Médio.

O papel do professor no ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Como já apresentado por Bernstein (1984), o professor é um difusor, sendo, então, um sujeito integrante do processo de socialização escolar, pois, “o processo de ensinar não deixa de ser mais um aspecto de socialização cultural que dá continuidade à sociedade e à cultura” (Gimeno Sacristán, 2013b, p. 262). No entanto, Marx e Engels (1992) ao criticarem a escola como reprodutivista do capitalismo, enfatizaram a necessidade de se haver uma emancipação social, com base no desenvolvimento da consciência de classe.

É sob essa necessidade elencada por esses autores que o papel do professor no ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas passa a ser problematizado diante das prescrições estabelecidas pela BNCC. Tal problematização é fundamental, pois, dependendo da forma como o professor compreende seu papel no processo de ensino e de aprendizagem, este pode ser o reprodutor de uma educação bancária¹⁸, pautada na domesticação de estudantes passivos aos interesses da reforma empresarial da educação ou um profissional comprometido com a “educação como prática da liberdade [...]” (Freire, 1983, p. 81), cuja prática docente é dialógica com seus alunos, sendo capaz de desmascarar a ideologia dominante, bem como os levarem à compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996), conduzindo os alunos à emancipação social.

Com efeito, sobre essa segunda possibilidade de atuação do professor, cumpre enfatizar a sua importância no ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no processo de despertar a consciência crítica e a autonomia dos estudantes no Ensino Médio, de modo a compreenderem seu papel na sociedade, sobretudo o contexto histórico a qual estão submetidos, a fim de problematizar, questionar e transformar as estruturas sociais que os querem reféns dos interesses de uma reforma empresarial da

¹⁸ Segundo Freire (1983, p. 66), trata-se de uma educação que “[...] se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”, ao passo que “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repete”.

educação.

Diante desse desafio, é importante considerar que, para além do currículo prescrito, há um currículo em ação (Gimeno Sacristán, 2013b), isto é, um “[...] currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática” (Goodson, 2018, p. 40), que confere aos professores das disciplinas que compreendem às humanidades um poder de decisão sobre como desenvolverão as competências e habilidades prescritas na BNCC.

Portanto, torna-se imprescindível a constante reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem por parte dos professores, especificamente àqueles responsáveis pelo ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com vistas ao questionamento dos interesses por trás da BNCC do Ensino Médio, além do debate acerca do esvaziamento dessa área do conhecimento, elencando suas causas e discutindo suas consequências à prática docente.

Considerações finais

O texto em questão buscou analisar a proposta curricular direcionada às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC do Ensino Médio, um documento oficial criado pelo Ministério da Educação, com ênfase na identificação dos interesses ocultos diante dessa seleção curricular e na compreensão de suas implicações à prática docente no ensino dos componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Dada a fundamentação teórica apresentada, evidenciaram-se duas grandes correntes acerca da função da escola, sendo uma amparada pelo paradigma do consenso, cuja interpretação revela a escola como um espaço de preparo do indivíduo para a vida em sociedade, e outra que analisa a educação pelo paradigma do conflito, apontando a escola como um espaço de reprodução social, tendo, em seu interior, o currículo como um instrumento de dominação e, acima de tudo, a materialização de um arbitrário cultural.

Observou-se que a implantação da BNCC como um documento curricular normativo, a ser seguido pelas escolas brasileiras, ressalta o papel da escola como instituição socializadora e, acima de tudo, como espaço de reprodução social, pois, uma vez que essa implantação ocorreu diante de um cenário histórico de adoção de um modelo político comprometido com interesses econômicos, a seleção de competências

e habilidades específicas para as humanidades torna evidente a criação de um arbitrário cultural, cuja a finalidade é a preparação socioemocional e cognitiva do jovens para o mercado de trabalho, tornando-os aptos à atenderem aos interesses de uma reforma empresarial da educação, preocupada em transformá-los em futuros trabalhadores flexíveis.

Diante desse cenário, a pesquisa constatou que o professor, dotado da responsabilidade de ser um agente de socialização, tem, em sua prática docente, duas possibilidades, a saber: a) reproduzir uma educação bancária e acatar os interesses ocultos diante da formulação de um arbitrário cultural compromissado com uma reforma que tem por objetivo o adestramento dos alunos; b) transformar o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em uma ferramenta de emancipação social e, acima de tudo, como uma forma de despertar a consciência crítica dos estudantes, mobilizando seu protagonismo na sociedade, ressaltando a educação como uma forma de intervenção social.

No entanto, não é interesse desta pesquisa esgotar as investigações acerca do ensino das Ciências Humanas e Sociais aplicadas no Ensino Médio e, para tanto, indica possibilidades para o desenvolvimento de novas pesquisas acerca do tema, como a criação de um estudo de caso sobre o desenvolvimento dessas competências e habilidades em escolas públicas e privadas do país, de modo a compreender como essa seleção curricular se estabelece como um arbitrário cultural na formação de estudantes secundaristas pertencentes a classes sociais economicamente distintas.

Referências bibliográficas

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 49, p. 26-42, 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1424>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria de ensino**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

CASTILHO, D. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. **Geodiálogos**, n. 4, vo. 1, fev. 2017, p.9-18.

CÉFALO, M. L. S. Competências e habilidades para atender à sociedade de mercado: o Ensino Médio na BNCC. In: **Atas do XVI Workshop Multidisciplinar sobre ensino e aprendizagem**, v. 16, 2020, p. 137-142.

DANTAS, J. S. As ciências Humanas, a Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Pedagógica**, v. 22, 2020, p. 1-17.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. 17. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. Vol. 3. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014, p. 63-92.

GIMENO SACRISTÁN, José. O que significa currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013a, p. 16-37.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013b, p. 262-280.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

KUHN, M. O currículo das Ciências Humanas no Ensino Médio: desafios e possibilidades. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, n. 1, jan/abr, 2016, p. 113-138.

LAVAL, C. **A escola não é empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. P. N. Filosofia nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e no Enem: lacunas temporais e conceituais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021, p. 1-19.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MELO, A. **Fundamentos socioculturais da educação**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MUZZETI, L. R. Consenso ou conflito: contribuições das teorias sociológicas de Émile Durkheim e de Pierre Bourdieu. **Boletim do Departamento de Didática**, Araraquara, v. 15, p. 43-62, 1999.

SILVA, M. E. D.; ALCÓCER, J. C. A.; PINTO, O. R. O.; SILVA, B. D. Ensino de Ciências Humanas: uso de interdisciplinaridade e tecnologias. **Revista Expressão Católica**, v. 8, n. 1. Jan-jun; 2019, p. 70-79.

SILVEIRA, D. T. CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. T.; SILVEIRA, D. T (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA, A. A. P.; SOUSA, M. V. L. As Ciências Humanas e a Implementação da BNCC no estado do Ceará. In: **Atas do VI Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59160>. Acesso em: 26 jul. 2021.

SUETH, Elaine Borges da Silva.; SUETH, Olandim de Souza. Metodologias ativas e a área de Ciências Humanas e Sociais no Ensino Médio: por uma dinamização do ensino. **Revista Transformar**, ago/dez, 2020, p. 117-133.

COLAGEM: Linguagem artística para arte-educação em escolas em áreas de vulnerabilidades sociais

Walace RODRIGUES¹⁹

Resumo

Este artigo nasce dos estudos para o projeto de pesquisa intitulado “Colagem artística para uso na educação escolar: Possíveis práticas de ensino” e objetiva refletir sobre a técnica artística da colagem, tendo em vista uma perspectiva de valorização da colagem artística nos ambientes escolares. O tipo de pesquisa utilizada foi a qualitativa e de cunho bibliográfico. Os resultados mostram a importância da colagem enquanto mecanismo de experimentação artística para a arte-educação, auxiliando sobremaneira em uma educação estética baseada nas imagens e nas múltiplas possibilidades que suas associações colagistas nos oferecem em forma de textos ricos em sentidos e significações.

Palavras-chave: Arte-educação; Colagem artística; Educação escolar.

Abstract

This paper is born from the studies for the research project entitled "Artistic collage for use in school education: Possible teaching practices" and it aims to think about the artistic technique of collage, in view of a perspective of valuing artistic collage in school environments. The type of research used hereby was qualitative and of bibliographical nature. The results of this paper show the importance of collage as a mechanism of artistic experimentation for art education, greatly assisting in an aesthetic education based on images and the multiple possibilities that their collage associations offer us in the form of texts rich in meanings and meanings.

Keywords: Art-education; Artistic collage; School education.

Introdução

Este trabalho nasce a partir dos estudos finais do projeto de pesquisa intitulado Colagem artística para uso na educação escolar: Possíveis práticas de ensino²⁰, com

¹⁹ Pós-Doutor pela Universidade de Brasília. Doutor em Humanidades, mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Universiteit Leiden (Países Baixos). Licenciado em Educação Artística/ História da Arte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e com complementação pedagógica em Letras/Português e em Pedagogia. Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: walace@uft.edu.br.

²⁰ Tal projeto teve seu nome modificado para “Colagem artística para uso na educação escolar: possíveis práticas de ensino em escolas com vulnerabilidades educacionais” no começo do ano de 2018, isso para

execução entre 2015 e 2018, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no campus de Araguaína. Ele se dedica a mostrar a importância do uso da colagem na arte-educação, principalmente em escolas com vulnerabilidades.

Acreditamos que tal técnica artística tão acessível pode e deve ser usada como recurso na alfabetização imagética dos estudantes de todas as idades, principalmente nas escolas com alta vulnerabilidade educacional. Além disso, acreditamos que a colagem auxilia na criação inventiva de novos discursos visuais.

Este artigo deseja deixar claro que o trabalho com imagens no ambiente de ensino de artes na escola pode ser mais profícuo por meio da utilização da colagem artística. Tal utilização passa não somente pelas maneiras de execução de uma colagem, mas também ratifica que a colagem instaura uma forma nova de pensamento, onde imagens se unem para criar um “signo novo”, instaurando uma maneira de pensar não linear, diferente da maneira de pensar linear-discursiva a qual estamos acostumados (cf. Pignatari, 1997, p. 72).

Sobre a colagem na História da Arte

Vemos que é necessário mostrar, por meio do campo teórico da História da Arte, como as colagens foram empregadas enquanto objetos de arte. Fazendo uma contextualização histórica, valemo-nos dos ensinamentos de Ana Mae Barbosa (1995), quando relatando os passos de sua “Triangulação Pós-Colonialista do Ensino da Arte” (mais conhecida como “Metodologia Triangular”): contextualização da obra dentro do período e da sociedade que a produziu, criação artística e leitura das produções estéticas. Aqui buscamos situar a colagem a partir do panorama cubista do começo do século XX.

A colagem, enquanto arte, toma sua forma com Pablo Picasso (1881-1973), Georges Braque (1882-1963) e Juan Gris (1887-1927). Esses artistas plásticos foram os artistas mais relevantes no uso da colagem durante o período cubista. Eles faziam suas pesquisas sobre tridimensionalidade utilizando cartões, pedaços de jornais e revistas e

adaptar-se a uma das linhas de pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire/UFT), onde atuamos.

“colado-os” ao quadro. Esse período cubista²¹ de uso de colagens foi chamado pelos historiadores da arte H. Janson e Anthony Janson (1996) como “cubismo de colagem”. Utilizamos uma passagem desses autores para explicar o uso de materiais descartados para a feitura de colagens:

Por que Picasso e Braque subitamente preferem os conteúdos da cesta de lixo ao papel e a tinta? Porque começaram a pensar na superfície do quadro como uma espécie de bandeja na qual “serviriam” a natureza-morta ao observador, e porque descobriram que a melhor maneira de explorar esse novo conceito era colocar objetos reais sobre a bandeja. Os ingredientes de uma colagem, na realidade, têm um duplo papel; foram moldados e combinados, e depois desenhados ou pintados com o objetivo de lhes conferir um sentido figurativo, mas também sua identidade original como fragmentos de materiais. Assim, a função é tanto *representar* (serem parte de uma imagem) e *apresentar* (serem eles próprios). Nesse papel, dão à colagem uma autossuficiência que nenhum quadro do Cubismo Facetado teria dado. (Janson; Janson, 1996, p. 367-8)

Vale informar que Pablo Picasso e Georges Braque foram os grandes utilizadores das colagens para as muitas experiências cubistas, conforme nos informa Carol King (2009) na passagem a seguir:

Com o amigo Braque, Picasso criou as técnicas e as teorias para o audacioso estilo cubista, que retrata formas tridimensionais em planos bidimensionais, gerando obras figurativas como *Mulher com violão* (1911) e naturezas-mortas como *Pássaros mortos* (1912). Ele também inverteu o processo espacial para fazer com que objetos tridimensionais parecessem imagens planas em esculturas cubistas como *Violão* (1912-1913). Picasso e Braque criaram o cubismo sintético logo em seguida. Nele, as pinturas incorporavam colagens de jornais e recortes de papel e tecido, como em *Garrafa e taça de vinho sobre uma mesa* (1912). (King, 2009, p. 324)

Braque também trabalhou na busca da tridimensionalidade em superfícies bidimensionais. Ele se utilizou de colagens para, como Pablo Picasso, espacializar planos bidimensionais. Utilizamos, a seguir, uma passagem de Lucy Askew (2009) sobre a técnica desse artista:

Embora Braque não fosse um desenhista competente, sua destreza na pintura era intuitiva. Usando uma palheta monocromática, ele desconstruiu naturezas-mortas em vários planos e temas cada vez mais complexos e abstratos. Usando suas habilidades artísticas para

²¹ O Cubismo pode ser dividido em algumas fases, de acordo com o seu desenvolvimento na obra de Pablo Picasso, sendo eles: fase primitiva (de 1908 a 1909), do famoso quadro pré-cubista *Les Femmes d'Alger (O Jovem Obrero)*, de 1907; cubismo analítico (de 1908 a 1912) e o cubismo sintético (de 1912 a 1913).

imitar a superfície da madeira, Braque renovou o caráter ilusório da pintura. A invenção da técnica do *papier collé* (papel colado), em 1912, na qual Braque acrescenta pedaços de papel na tela, chamou a atenção para a monotonia da imagem plana. (Askew, 2009, p. 328-9)

Juan Gris foi outro artista que se utilizou bastante de colagens como técnica artística para produzir vários trabalhos cubistas. Crescido na longa tradição artística espanhola, com referências tais como o pintor barroco Diego Velázquez (1599-1660), Juan Gris foi exímio experimentador de técnicas e sistemas artísticos. Usamos uma passagem de Serena Cant (2009) sobre as contribuições deste artista para o cubismo:

Quando Gris se envolveu com o cubismo, o estilo já estava se espalhando por várias direções. Objetos podiam ser integrados às pinturas, enquanto formas quebradas, sem nenhuma relação aparente com determinado item, podiam ser combinadas para sugerir uma outra forma. Gris tentou integrar e sintetizar esses elementos (cubismo sintético) usando outros fragmentos, dessa vez de cores naturais, formas e perspectivas. As sombras envolviam os objetos, indicando espaço e a existência de um segundo plano, ao passo que os próprios objetos podiam ser distorcidos. (Cant, 2009, p. 345)

Esses três artistas trabalharam em suas colagens não somente a tridimensionalidade, mas também com o uso do relevo, da adequação e do equilíbrio dos objetos agregados. Pois, quando um pedaço de folha de jornal cortado a mão se associa a uma embalagem de cigarro e a uma figura icônica, tudo isto junto, com todas suas referências midiáticas e culturais, cria o que Décio Pignatari chamaria, como já foi dito, de um “signo novo” (1997, p. 72), um trabalho artístico original e cheio de referências.

Outro conhecido artista a trabalhar com colagens foi Henri Matisse (1869-1954). Seus conhecidos “desenhos com tesouras”, feitos a partir de 1943, foram colagens de recortes de papel pintado. Lucinda Hawksley (2009) nos fala sobre essa técnica de Matisse:

Depois de uma cirurgia para extirpar um câncer abdominal em 1941, Matisse ficou incapacitado para a pintura. Ficar em pé frente a um cavalete bastava para lhe causar uma dor insuportável. Foi nessa época que ele começou os famosos recortes que podia criar na cama ou numa cadeira. Seus assistentes pintavam folhas de papel com tinta guache em cores vívidas. Matisse então recortava os papéis e os dispunha na tela. De estilo abstrato e claramente naif, Matisse adorava essa nova forma de arte, chegando a dizer que seus recortes

alcançavam “uma perfeição maior” do que sua pintura e escultura. (Hawksley, 2009, p.294)

É importante frisar que, quando uma figura não está completamente colada e deixa-se ver os espaços entre a base e a figura, isso demonstra uma utilização “quase escultural” do espaço. A colagem, portanto, possibilita pensar criticamente as imagens com as quais lidamos no nosso dia a dia, mas também com os espaços, texturas e nuances sensíveis que deixamos de perceber.

Também, a utilização de imagens retiradas de revistas e jornais para formar uma nova imagem com sentido próprio faz com que pensemos sobre o equilíbrio destas imagens associadas, buscando com que esta nova imagem criada, esse “signo novo”, funcione de maneira independente e dialógica com o espectador.

Ainda, o cubismo sintético (1912-1913), enquanto estilo artístico final das experiências cubistas, demonstra essas últimas experimentações dos cubistas na busca do espaço escultural em bases bidimensionais e na demonstração da bidimensionalidade de objetos tridimensionais.

O Dadaísmo²² também contribuiu para a importância da colagem. Nesse movimento colagens, fotomontagens e assemblagens (composições tridimensionais a partir de uma gama de materiais reaproveitáveis). Os artistas Raoul Hausmann (1886-1971) e Hannah Höch (1889-1978) foram alguns dos artistas que muito se utilizaram das colagens durante o período dadaísta.

Foram os artistas do Novo Realismo francês, no começo dos anos 1960, que trouxeram novamente as colagens para a cena artística. Trabalhando com "restos" de publicidade eles reformularam o que se entendeu enquanto colagem. Importantes artistas que trabalharam com colagens nesse movimento foram Arman Fernandez (1928-2005), César Baldaccini (1921-1998), Daniel Spoerri (1930), Martial Raysse (1936), Niki de Saint Phalle (1930-2002), entre outros. A passagem abaixo ajuda-nos a entender

²² O Dadaísmo surge enquanto movimento artístico contra a irracionalidade da Primeira Guerra Mundial. Tal movimento defendia a desordem criadora, a incoerência e o absurdo enquanto pensamentos criativos. Tal movimento nasceu em Zurique (Suíça) e teve como principais artistas Hugo Ball, Tristan Tzara, Marcel Janco, Hans Richter, Jean Arp, Sophie Täuber e Emmy Hennings. Espalhou-se rapidamente pelo mundo e congregou outros artistas, como Lázár Márkovich Lisitski, conhecido como “El Lissitzky”, Kurt Schwitters, Hannah Hoch, Guillaume Apollinaire, Andre Bretón, Max Jacob, Marcel Duchamp, Man Ray, Dragan Aleksi e Tomoyoshi Murayamaen.

o movimento do Novo Realismo francês:

Para os Novos Realistas (Arman, François Dufrène, Raymond Hains, Yves Klein, Jean Tinguely e Jacques Villeglé), o objeto se torna um protagonista em seu próprio direito de expressão. O nascimento oficial do Novo Realismo, que reúne uma dúzia de artistas, aconteceu em 27 de outubro de 1960 na casa de Yves Klein, com Arman, François Dufrene, Raymond Hains, Yves Klein, Raysse Marcial, Daniel Spoerri, Jacques Mahé do Villéglé, Jean Tinguely. Novo Realismo = nova abordagem perceptiva do real. Outros nomes foram se adicionando ao movimento, como os de César, Gerard Deschamps, Mimmo Rotella e Niki de Saint Phalle. Este movimento se colocou como uma filiação do Dadaísmo e de Duchamp. Esses artistas tinham o mesmo interesse nas imagens da cultura de massa, cujos objetos eram apropriados. (Numartis, s/d, tradução nossa)

Os novos realistas franceses não somente trabalham com a colagem tradicional, mas também incorporam elementos de propaganda, de música e objetos de todo tipo para confeccionarem suas assemblagens. Essas assemblagens partem do princípio da colagem, porém incorporam muitos e variados objetos e imagens a partir da ideia da acumulação. Esses trabalhos também mostravam direta relação com os *readymades* de Marcel Duchamp.

Os artistas do novo realismo francês também trabalharam com a *décollage* (o que seria uma técnica “oposta” à colagem), onde eles buscavam retirar pedaços de papéis colados, principalmente de imensos cartazes de propaganda publicitária.

Também nos anos 1960, o movimento da *Pop Art* toma conta dos EUA, tendo Andy Warhol (1928-1987) como seu grande artista. Ele trabalhou basicamente com imagens e meios de comunicação para criar uma forma de visualidade que incorporava criticamente o capitalismo e ironizava-o. Seus retratos de personalidades famosas na época e em cores vibrantes fazia de tais personalidades objetos de consumo de massa por meio de gravuras.

No Reino Unido, Richard Hamilton (1922-2011) também trabalhou dentro do movimento da *Pop Art*, sendo um dos seus precursores. Sua famosa colagem “Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?” (O que torna uma casa de hoje tão diferente, tão atraente?”, tradução nossa), de 1956, é uma das imagens mais marcantes do movimento da *Pop Art*.

No Brasil, artistas atuais, como Henrique Oliveira, utilizam-se do mecanismo da

colagem para fazer instalações de lascas de tapumes usados com pedaços de papelão entintados. Essas construções espacial de Oliveira têm muitas formas arredondadas, aconchegantes, que lembram muito as linhas do Barroco brasileiro.

Podemos verificar que a instalação de Henrique Oliveira incorpora os mecanismos da colagem para expandi-los no espaço. Ainda, podemos mesmo pensar em um movimento de “montagem estrutural” a partir dos princípios da colagem.

Também, o pensar a colagem como uma “montagem” de imagens anacrônicas pode ser uma das possibilidades de compreensão desse fazer artístico, como nos diz Karoline Marianne Barreto (2013) utilizando-se do pensamento de Didi-Huberman (*apud* Barreto, 2013, p. 214):

Sobre a qualidade de montagem que o atlas possui, Didi-Huberman ressalta que Mnemosine propõe algo bem diferente daquilo que se pensa sobre montagem: não é somente escolher e reunir as imagens sobre uma narrativa, mas, sim, um dispositivo fotográfico organizado de maneira complexa a fim de oferecer ao espectador uma maneira visual e impensada de encontrar a memória da história, pertencente a um anacronismo fundamental: a memória da história é decifrada através de um jogo anacrônico visual.

As imagens diferentes escolhidas para compor uma colagem instauram um “jogo anacrônico visual” único, como nos diz Barreto (2013). Elas foram criadas em tempos diferentes, mas podem ser repensadas a partir de uma colagem de hoje.

No que se refere à atual cena brasileira de colagem, artistas de hoje têm trabalhado muito com essa técnica artística, levantando novas formas de pensar as imagens e seus agrupamentos e arranjos. Exemplo de artistas de colagem com relevância na cena nacional hoje são: Gabriella Garcia, Ingrid Bittar, André Bergamin, Luiza de Alexandre, Domitila de Paulo, entre outros. Todos têm a colagem como principal forma expressiva e instauradora de novas realidades visuais.

Podemos pensar, também, que o vasto e complexo uso das imagens feito na era atual, principalmente pela indústria da publicidade (ligada ao consumo de massa ou de elite), já nos parece tão próximo que deixamos de perceber tais imagens criticamente. Passam-nos despercebidas as imagens produzidas digitalmente e alteradas com a utilização de vários programas de software. No entanto, nunca lembramos que essas associações de imagens estão ligadas às colagens, às assemblagens, às *décollages*, às

instalações, etc, e muito devem a elas.

A colagem artística na arte-educação escolar

Podemos dizer que a colagem é uma técnica artística de combinação de imagens e materiais. O trabalho de colagem funciona a partir dos nexos criados pelas associações de imagens, pelas relações entre essas imagens e pela representação do ideal criativo (ideia, intenção) do artista. A colagem trabalha com conceitos oriundos da pintura e da escultura e foi a partir do Dadaísmo e do Cubismo, nos começos do século XX, que a colagem passou a ter valor artístico, deixando de ser considerada como brincadeira de criança ou manifestação artística popular sem fundamentação crítica.

Reafirmamos que a colagem é uma técnica artística, pois lida com as características físicas e sensíveis dos materiais empregados, exigindo uma maneira específica de trabalho. Ela se utiliza de uma linguagem visual a partir da associação de imagens, o que ajuda-nos a dar significação ao mundo que nos cerca. E ela instaura uma forma única de pensamento, pois nos leva, de uma maneira específica, a delimitar caminhos lógicos e a buscar soluções por meio do discurso visual.

Enquanto arte-educadores, é fácil notar como as pessoas, mesmo muitos de nossos estudantes, estão despreparadas para analisar imagens e para utilizá-las num discurso visual, reinterpretando tais imagens de uma maneira que façam sentido e funcionem esteticamente. Nesse sentido, a colagem artística e sua utilização contínua podem nos ajudar a compreender essa nova maneira de pensar a partir das partes para o todo, criando um “signo novo”. Décio Pignatari (1997) nos diz que:

A introdução do signo novo implica alargamento do repertório e permite reduzir a taxa de redundância do sistema. Segue-se que a invenção, a originalidade (informação) é vital para a ordem do sistema, que buscará, por sua vez, sempre, novos estados de equilíbrio, através do processo conhecido como *homeostase*²³. (Pignatari, 1997, p. 54)

Ainda, a arte-educadora Ana Mae Barbosa (1995) nos fala da importância vivencial de aprendermos várias linguagens. Lembramos que utilizar linguagens diferentes requer adaptação a diferentes formas de pensar. No entanto, antes de sermos letrados, temos

²³ Aqui entendemos a homeostase como o processo de manter em constante equilíbrio após o contato com algo novo, adaptando-se a novas formas de pensar e conhecer. Esse processo é uma constante na arte-educação que realmente educa estética, visual e sensivelmente.

que ser alfabetizados das mais variadas maneiras, e a escola pode nos ajudar nessa tarefa.

Também, aprender e utilizar novas formas de linguagens são ações que fazem com que educadores e estudantes se relacionem de maneira diferente com o mundo, engendrando-se num caminho de buscas intelectuais e sensíveis entre práticas e teorias, conforme nos informa Paulo Freire (1974):

Enquanto ato de conhecimento, a alfabetização, que leva a sério o problema da linguagem, deve ter como objeto também a ser desvelado as relações dos seres humanos com seu mundo. A análise destas relações começa a aclarar o movimento dialético que há entre os produtos que os seres humanos criam ao transformarem o mundo e o condicionamento que estes produtos exercem sobre eles. Começa a aclarar, igualmente, o papel da prática na constituição do conhecimento e, conseqüentemente, o rol da reflexão crítica sobre a prática. A unidade entre prática e teoria, ação e reflexão, subjetividade e objetividade, vai sendo compreendida, em termos corretos, na análise daquelas relações antes mencionadas. (Freire, 1974, p. 13)

Portanto, buscar compreender as imagens que nos cercam é também buscar formar para o sensível, para além da linguagem escrita, e a colagem artística pode nos ajudar muito no caminho do conhecimento sensível e intelectual. Os professores devem estar preparados para a tarefa de educar para o sensível como nos diz Wallace Rodrigues (2013):

[..] ensinar arte não é uma missão para artistas, mas para pessoas críticas, com um espírito curioso e com ânsia de conhecimento. Também, não há homem completo sem que a vertente artística deste homem seja explorada, vertente esta que lida com as sensações externas e as respostas internas (emocionais e cognitivas) a essas sensações. (Rodrigues, 2013, p. 305)

Vemos que a intencionalidade do fazer artístico e a necessidade de comunicar sentidos e pensamentos passam a ser alguns dos objetivos para se trabalhar com a colagem artística dentro do ambiente escolar.

Dessa forma, a utilização da colagem nas instituições escolares pode ser de grande valia, tanto para professores, quanto para educadores, pois ela instaura uma nova forma de pensar a partir da associação de imagens já existentes para a criação de algo novo e que emite significações linguísticas.

A linguagem da colagem artística em escolas com vulnerabilidades

A colagem é uma linguagem que pode ser executada por meio de uma técnica bastante acessível. Os materiais para uma colagem podem ser encontrados facilmente, como cola, papel (ou outro material) para suporte, revistas, jornais, panfletos, pedaços de madeira, restos de tecidos etc. Além disso, podemos utilizar materiais recicláveis para compor uma boa colagem.

Ainda, a facilidade da experiência de criação de uma colagem é mais um dos pontos que favorecem a utilização da colagem em escolas com alta vulnerabilidade educacional. Enquanto vulnerabilidade educacional, Rodrigues (2017) nos diz que:

[...] podemos pensar no conceito de vulnerabilidade educacional, remetendo à insuficiência de oportunidades educacionais, o que prejudica os indivíduos em sua prosperidade e desenvolvimento sociais. A oferta precária de educação, com poucas e mal cuidadas escolas públicas, falta de professores, ausência ou insuficiência de merenda escolar, grandes distâncias entre casa e escola, entre outros fatores, podem ser considerados como problemas de vulnerabilidade educacional. (Rodrigues, 2017, p. 20)

Nesse sentido, a falta de material escolar para trabalhos artísticos também é um fator de vulnerabilidade educacional, pois inviabiliza o acesso dos estudantes a uma experiência estética completa e condizente com uma boa qualidade artística e educacional desejada.

Aqui apresentamos algumas dicas para se trabalhar com colagens com turmas de qualquer idade, da Educação Infantil ao Ensino Superior, pois alfabetização visual deve ser a prioridade quando trabalhando com colagem. Utilizamos aqui uma passagem de Ana Mae Barbosa (1995) para confirmar a necessidade de alfabetização em todos os níveis no Brasil:

Nosso problema fundamental é alfabetização: alfabetização *letral*, alfabetização emocional, alfabetização política, alfabetização cívica, alfabetização visual. Daí, a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura da imagem é fundamental e a leitura da imagem artística, humanizadora. **Humanização é o que precisamos**

instituições entregues aos predadores políticos profissionais que temos tido no poder nos últimos trinta anos. (Barbosa, 1995, p. 63, negrito da autora)

Assim como nos diz Barbosa, a colagem pode ser uma grande aliada na alfabetização visual das pessoas (crianças e adultos), formando cidadãos mais críticos em relação ao que assistem na mídia.

Obviamente, há que se compreender as especificidades materiais e conceituais quando trabalhamos com crianças pequenas ou com adultos. Por exemplo: crianças na educação infantil e no ensino fundamental devem usar tesouras sem pontas para evitar acidentes, alguns materiais são de mais difícil manuseio do que outros, algumas vezes as colas devem ser mais aderentes do que colas para papel, entre outros pontos a pensar antes de planejar uma atividade de colagem.

Além disso, o educador deve estar atento a todas as possibilidades de criação e saber qual material usar com determinada turma (exemplo: jornais, revistas, papéis de diferentes cores, produtos recicláveis etc.). Se as crianças em idade infantil ainda não se sentem seguras com o uso de tesouras, pode-se cortar as imagens à mão.

É importante dizer que no processo de criação de uma colagem a última coisa que se fará será efetivamente é colar! Damos aqui o passo a passo da colagem:

- a) Escolher um fundo, ou seja, uma imagem que sirva de fundo. Geralmente esta imagem seria de um tamanho grande;
- b) Pensar em um tema para a colagem (este tema pode estar ligado a um conteúdo trabalho na disciplina de Artes ou em outras disciplinas);
- c) Buscar as imagens em revistas e jornais que seriam relevantes para a composição da colagem;
- d) Cortar, contornando estas imagens escolhidas, evitando imagens quadriculadas e buscando valorizar as curvas;
- e) Almejar um arranjo “ideal” para as imagens, pois elas devem funcionar juntas, evitando, assim, imagens deslocadas umas das outras;
- f) Após encontrar as imagens que funcionariam juntas (algumas vezes menos é mais) e suas posições, devemos começar a colar pela imagem que representará o fundo;
- g) Evitar excesso de cola;
- h) Evitar colocar bordas, pois estas imobilizam a colagem e fazem-na parecer um

mural;

i) Ainda, entender que imagens parcialmente coladas ou pendentes dão uma dimensão tridimensional ao trabalho.

Após a confecção das colagens, coloque todas elas no quadro com fita tipo durex e deixe os estudantes analisarem as produções. Perguntas como: O que vemos aqui? O que você quis nos dizer com esta associação de imagens? Qual lhe parece mais interessante? Quais as cores que mais chamam nossa atenção? Entre outras perguntas possíveis para interrogar as colagens expostas.

Lembre-se que cada ser humano é um universo e produz trabalhos completamente diferentes. Não diga que este ou aquele trabalho está maravilhoso ou péssimo! Não compare os trabalhos, mas tente analisá-los a partir de aspectos formais (cores, linhas, tamanhos, texturas, formas etc.) e, só depois das respostas iniciais, parta para uma análise de sentidos.

Acreditamos que as colagens podem ser uma ferramenta muito importante no aprendizado artístico de crianças e adultos, mobilizando materiais distintos por meio de um mecanismo único de pensamento criativo. Para as “Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Artes” (2008) do estado do Paraná os sentidos devem ser a porta de entrada para uma visão coerente e crítica do mundo que nos cerca:

A Arte é fonte de humanização e por meio dela o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social; percebe-se e se interroga, é levado a interpretar o mundo e a si mesmo. A Arte ensina a desaprender os princípios das obviedades atribuídas aos objetos e às coisas, é desafiadora, expõe contradições, emoções e os sentidos de suas construções. Por isso, o ensino da Arte deve interferir e expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçar o espírito crítico, para que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica. (Governo do Estado do Paraná, 2008, p. 56)

Nesse sentido, acreditamos que as colagens podem auxiliar sobremaneira na formação dos sentidos a partir das múltiplas visualidades que essa técnica nos proporciona quando empregada coerentemente na educação.

Não podemos esquecer, também, que o trabalho com imagens no âmbito escolar é necessário em uma sociedade da comunicação globalizada, onde as imagens são, muitas vezes, mais relevantes do que os textos escritos.

Ainda, a colagem permite que as crianças em escolas vulneráveis educacionalmente tenham contato com importantes conceitos como composição, espaço, cor, texturas, textualidade (ligada à linguagem visual), entre tantos outros. Tais conceitos artísticos podem ser trabalhados de forma bastante contundente com as colagens, aguçando a curiosidade e o senso crítico das crianças.

Nesse sentido, não podemos compreender o desinteresse atual das escolas pelas colagens artísticas, já que essas últimas podem ser fundadoras de uma forma única de reflexões criativas, levando a pensar de forma específica e criativa.

Últimas considerações

Pudemos verificar, com este trabalho, que as colagens não são somente uma técnica artística, mas são, também, uma forma de linguagem visual e um mecanismo de criação inusitado, levando a resultados únicos e cheios de novas significações.

Por meio da colagem, que é uma técnica barata de se trabalhar com os sentidos na educação escolar, podemos fazer com que nossos estudantes aprendam a “sair da caixinha” (cf. Rodrigues, 2013) e comecem a pensar mais criativa e inventivamente.

Não podemos esquecer que muito pode ser aprendido com a utilização da colagem, tanto para crianças quanto para adultos. Novas formas de ver e reinterpretar o mundo podem ser desenvolvidas através desse mecanismo artístico de pensamento.

Além disso, as escolas com variadas vulnerabilidades educacionais e sociais podem empregar esse mecanismo construtivo com facilidade, pois os materiais utilizados para uma colagem são de fácil acesso e de simples utilização.

Para finalizar, vale dizer que os mais brilhantes resultados artísticos podem ser alcançados através da utilização da colagem. Essa técnica, forma de pensar, maneira de conceber o mundo dos sentidos e mecanismo de criação deve ser sempre empregada numa educação esteticamente crítica.

Referências bibliográficas

ASKEW, L. Georges Braque. In: **501 Grandes Artistas**. FARTHING, Stephen (Ed.). Rio de Janeiro: Sextame, 2009, p. 328-329.

BARBOSA, A. M. Educação Pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular. **Comunicação e Educação**. São Paulo, n. 21, p. 59-64, jan./abr. 1995.

BARRETO, K. M. O 31º panorama da arte brasileira como montagem em Warburg. **Revista Palíndromo**. Nº 9 /2013 – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – CEART/UDESC, p. 210-217.

CANT, S. Juan Gris. In: **501 Grandes Artistas**. FARTHING, Stephen (Ed.). Rio de Janeiro: Sextame, 2009, pág. 345.

FREIRE, P. A alfabetização de adultos como ato de conhecimento. **Movimento**. Retirado do Jornal da Educação, Lisboa, cerca de 1974.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Artes**. Secretaria de Educação do Paraná, 2008.

HAWKSLEY, L. In: **501 Grandes Artistas**. FARTHING, Stephen (Ed.). Rio de Janeiro: Sextame, 2009, p. 292-295.

JANSON, A; JANSON, A. F. **Iniciação à História da Arte**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KING, C. Pablo Picasso. In: **501 Grandes Artistas**. FARTHING, Stephen (ed.). Rio de Janeiro: Sextame, 2009, pág. 322-325.

NUMARTIS. "L'objet" d'art. Pop art et nouveau réalisme. **Galerie Numartis**. Sem data. Disponível em: <https://www.numartis.fr/2007/12/23/lobjet-dart>. Acesso em: 15 abr. 2018.

PIGNATARI, Décio. **Informação linguagem comunicação**. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

RODRIGUES, Wallace. Lançando um olhar relacional para a vulnerabilidade educacional e a educação popular. **Revista Didática Sistemica**, v. 19, n. 1, 2017, p. 7-28.

RODRIGUES, W. "Saindo da caixinha" com arte-educação: Experiências estéticas no ParFor. **Anthesis: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Ocidental**. Cruzeiro do Sul (AC): UFAC/CEL (Campus Floresta), ano 2, n. 3, 2013, p. 300-311.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, EDUCAÇÃO E ACESSIBILIDADE: Como resistir ao neocolonialismo?

Duílio FABBRI JÚNIOR²⁴
Gilson PÔRTO JÚNIOR²⁵

Resumo

Este artigo, de caráter teórico-reflexivo, discute de que maneira os avanços tecnológicos em curso, promovidos pela inteligência artificial (IA), constituem-se também como estratégias de poder e, como tal, são novas materialidades do neocolonialismo. São utilizados aportes teóricos e dados estatísticos retirados de pesquisas com amostragens amplas, de caráter global, comparadas com a realidade brasileira. A partir dessa análise, concluiu-se sobre a necessidade do uso de IA que não seja apenas instrumental, mas baseado na autonomia para a criação de soluções regionalizadas, que considerem a diversidade.

Palavras-chave: Inteligência artificial; Educação; Neocolonialismo.

ABSTRACT

This theoretical-reflective article discusses how ongoing technological advances, driven by Artificial Intelligence (AI), also serve as strategies of power and, as such, are new materializations of neocolonialism. Theoretical contributions and statistical data from research with broad, global samples, compared with the Brazilian reality, are used. Based on this analysis, it concludes that AI usage should not be merely instrumental but rooted in autonomy for the creation of localized solutions that take diversity into account.

Keywords: Artificial Intelligence; Education; Neocolonialism.

Introdução

A ascensão da inteligência artificial (IA) tem sido uma das transformações mais marcantes do século XXI, propondo mudanças a vários aspectos da vida humana, que envolvem, inclusive, a comunicação e a educação. Enquanto essa tecnologia avança de

²⁴ Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão (PGCTin), da Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente da Faculdade Cásper Líbero. Reitor do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal). E-mail: juniorduilio@uol.com.br.

²⁵ Doutor em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Supervisor de pós-doutorado. Docente permanente do programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão (PGCTin) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: gilsoportouft@gmail.com.

uma forma muito perceptível na contemporaneidade, surge uma preocupação em relação ao acesso equitativo, especialmente para as minorias, num país com tantas disparidades como o Brasil. Nesse contexto, coloca-se uma luz a uma interseção crucial entre comunicação, educação e acessibilidade, em que as questões de inclusão se tornam prementes e urgentes. Trata-se de uma discussão que não pode ser adiada.

Dados mais recentes, de várias organizações, públicas, privadas e de terceiro setor, revelam disparidades alarmantes no acesso das minorias à educação e à tecnologia em níveis globais e locais. De acordo com relatórios da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), no mundo todo, aproximadamente 258 milhões de crianças e jovens em idade escolar estão fora da escola (Nações Unidas, 2019), sendo que a maioria pertence a grupos marginalizados, incluindo minorias étnicas, linguísticas e socioeconômicas. Ainda de acordo com o mesmo órgão, cerca de 12 milhões de crianças em idade escolar nunca frequentarão a escola até 2030, data final estipulada para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A título de comparação, isso significa que, mundialmente, uma em cada seis crianças nunca frequentará a escola. Quando se faz um recorte de gênero, a situação das meninas é ainda mais preocupante.

A maioria desses indivíduos sem acesso à educação formal pertence a grupos marginalizados, incluindo minorias étnicas, linguísticas e socioeconômicas. Essas desigualdades são, muitas vezes, o resultado de barreiras sistêmicas, como discriminação, pobreza e conflitos, inclusive bélicos. Isso tudo sem considerar a qualidade da educação. Mesmo em países com bom nível de acesso à escola na infância, como é o caso do Brasil, acesso não significa qualidade.

No Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 1,3 milhão de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos estão fora da escola, com maior concentração em regiões periféricas e áreas rurais (Bocchini, 2024). Além disso, a falta de infraestrutura e recursos adequados nas escolas públicas afeta significativamente a qualidade da educação oferecida a esses grupos, dificultando o acesso a oportunidades educacionais equitativas. Isso mostra e reforça que a falta de recursos e infraestrutura adequada, juntamente com a marginalização de certos grupos, contribui para a persistência das disparidades educacionais. Ora, a questão não é apenas

educacional, é social, política e econômica. A maior penetração da IA nas escolas torna as disparidades ainda mais pronunciadas, não só pela dificuldade de acesso a esses recursos, como também pelos vieses que eles carregam, ou seja, pela forma como materializam perspectivas colonialistas.

Isso posto, neste artigo, discutimos de que maneira a IA torna-se uma nova ferramenta do neocolonialismo digital na educação, tratando-se, portanto, de ponto nevrálgico na discussão de políticas públicas de combate ao analfabetismo e à baixa qualidade do ensino.

Neocolonialismo e IA

O neocolonialismo – ou novo colonialismo – pode ser entendido como uma forma contemporânea de colonialismo, por meio do qual potências econômicas e políticas utilizam meios indiretos para manter o controle sobre países e regiões menos desenvolvidas, perpetuando uma dependência estrutural. Trata-se, pois, de um fenômeno típico da economia informacional, em que, apoderando-se de dados pessoais, os detentores do poder perpetuam posições, além de entregar aos menos favorecidos informações que indicam como devem agir e ser:

A sociedade está indo em direção a uma aceitação maior de processos tecnológicos que são aparentemente benignos e descontextualizados, como se esses projetos fossem também de todo apolíticos e sem consequência. Esforços coletivos para regular ou oferecer redes de segurança social através de intervenções públicas ou governamentais são rejeitados. Nesse conceito de sociedade, indivíduos fazem escolhas por sua própria vontade em um mercado livre, que é normalizado como única fonte legítima de mudança social. (Noble, 2021, p. 289-290).

Em vez de recorrer à força militar ou à ocupação física, como no colonialismo clássico, o neocolonialismo moderno utiliza mecanismos econômicos, culturais e tecnológicos para influenciar e explorar, incluindo nisso as consequências nos processos educacionais. Nesse contexto, a IA emerge como uma ferramenta de poder político e informacional, que, apesar das inovações benéficas e das promessas de progresso, serve também para reforçar e perpetuar dinâmicas de dominação.

A IA é desenvolvida, em sua maioria, por empresas e instituições de países do Norte Global, principalmente, Estados Unidos e Europa, que detêm os maiores recursos

tecnológicos, o acesso às maiores bases de dados e o controle sobre as principais empresas e plataformas que desenvolvem e implementam essas tecnologias. Assim, a lógica que sustenta o desenvolvimento da IA fica alinhada com as prioridades de tais países, levando à negligência das necessidades dos países subdesenvolvidos.

Como resultado, a IA torna-se uma ferramenta ideológica, ou seja, reflete valores e interesses pré-construídos dessas potências. Nesse sentido, essas ferramentas de neocolonialismo são a expressão do poder enquanto ação, como define Foucault ([1979] 2021; 1995): o poder não é uma simples faculdade ou capacidade de um grupo sobre o outro, mas sim sua própria execução. “Não se tem poder, exerce-se o poder” (Foucault, [1979] 2021, p. 243). É, portanto, uma relação entre grupos que se configura por meio de determinadas ações sobre outras.

As empresas globais que dominam o setor de IA, como Google, Amazon, Microsoft, X e Meta, utilizam dados globais para treinar algoritmos, mas os benefícios econômicos e as vantagens estratégicas desse uso são concentrados, principalmente, em suas próprias regiões. Assim, a internet, os algoritmos e, mais recentemente, a IA tornam-se artefatos de poder, seja pelo que sabem e oferecem aos indivíduos, seja pela cultura informacional que difundem como formas de retroalimentação de posições econômicas muito bem definidas.

Um dos mecanismos mais evidentes pelo qual a IA reforça o neocolonialismo é por meio da coleta de dados. Países do Sul Global, muitas vezes carentes de regulamentação robusta sobre a proteção de dados, tornam-se fontes inesgotáveis de informações para as empresas globais de tecnologia. Esses dados são usados para alimentar sistemas de IA que posteriormente geram inovações, produtos e serviços que beneficiam principalmente as economias do Norte Global. Noble (2021) abordou essa temática a partir dos preconceitos que são difundidos a partir dos chamados “algoritmos da opressão”:

A posição invejável do Google como líder monopolista no fornecimento de informações permitiu que sua organização de informações e sua customização fossem guiadas por seus próprios imperativos econômicos, e ainda influenciou grandes faixas da sociedade que o veem como criador e zelador da cultura informacional on-line (p. 152).

O Brasil tem avançado, ainda que a passos curtos, em relação à regulamentação.

Os principais avanços foram a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018). Pode parecer pouco, mas, se comparado com outras realidades, trata-se de uma situação bastante favorável. Em muitos países africanos, por exemplo, empresas estrangeiras têm acesso livre aos dados gerados pelos cidadãos, desde transações financeiras até dados de saúde, sem que haja uma contrapartida justa para as populações locais. Esse fluxo unidirecional de dados reflete uma dinâmica colonial, em que os recursos locais – agora, de base informacional – são explorados e os lucros são exportados.

Outro aspecto preocupante é o desenvolvimento de tecnologias de vigilância baseadas em IA, que são, muitas vezes, exportadas por países desenvolvidos para governos de nações em desenvolvimento. Essas tecnologias, que prometem eficiência e segurança, são frequentemente usadas para monitorar e controlar populações, reprimindo dissidências e limitando liberdades. Países que já enfrentam desafios relacionados a direitos humanos podem adotar essas ferramentas sem considerar as implicações éticas e políticas, resultando em uma dependência tecnológica que replica as antigas relações coloniais de dominação e controle.

A economia digital também exemplifica como a IA fortalece o neocolonialismo. As plataformas globais de comércio eletrônico, transporte e serviços que utilizam IA em suas operações frequentemente entram em mercados emergentes com promessas de inclusão digital e progresso econômico. No entanto, essas plataformas, muitas vezes, abalam economias locais e consolidam o poder econômico em torno de empresas multinacionais.

Além do impacto econômico, há um impacto cultural significativo e, nesse ponto, ocorre a maior ligação com os processos educacionais. Algoritmos de IA são projetados para otimizar o engajamento nas plataformas digitais, frequentemente resultando na amplificação de conteúdos culturais dominantes em detrimento das culturas locais. Isso cria uma forma de imperialismo cultural, em que os valores e a produção cultural de países desenvolvidos são priorizados. Dessa forma, a IA pode, inclusive, criar novas formas de imposição cultural, favorecendo comportamentos de hipervalorização dos países líderes da economia mundial. A grande consequência é a criação dos chamados “estados-plataformas”, conforme definidos por Pierre Lévy (2010), já no início da

revolução realizada pela internet.

Esses posicionamentos críticos em relação à IA não significam uma posição contrária ao seu desenvolvimento, até porque seria uma luta inglória e infrutífera. Nosso objetivo, aqui, é apenas propor uma reflexão acerca da temática, permitindo que o espírito crítico em relação aos processos sociais e tecnológicos seja enfatizado. A resposta ao neocolonialismo digital impulsionado pela IA passa por diversas frentes. Uma delas é o desenvolvimento de políticas regulatórias robustas, que assegurem que os dados dos cidadãos – sobretudo nos países mais pobres – sejam protegidos. Outra frente crucial é o investimento local em pesquisa e desenvolvimento de IA, de modo que essas tecnologias possam ser desenvolvidas de maneira contextualizada, levando em conta as necessidades e realidades locais, evitando a dependência de soluções externas.

IA e educação: dilemas do acesso e do uso indiscriminado de dados

Em relação aos processos educacionais, a organização não governamental (ONG) *Human Rights Watch* promoveu, em 2022, um levantamento para identificar como se procedia o uso de plataformas on-line e dados por estudantes. Foram analisadas secretarias de educação e também EdTechs, empresas que oferecem serviços tecnológicos voltados à educação. As conclusões não foram favoráveis e demonstram um uso de tecnologias que, involuntariamente, têm práticas que servem ao neocolonialismo: dos 163 produtos analisados, vindos de 49 países, 89% foram considerados prejudiciais às crianças e adolescentes, por colocarem alguns direitos em risco:

These products monitored or had the capacity to monitor children, in most cases secretly and without the consent of children or their parents, in many cases harvesting data on who they are, where they are, what they do in the classroom, who their family and friends are, and what kind of device their families could afford for them to use. Most online learning platforms installed tracking technologies that trailed children outside of their virtual classrooms and across the internet, over time. Some invisibly tagged and fingerprinted children in ways that were impossible to avoid or get rid of – even if children, their parents, and teachers had been aware and had the desire and digital literacy to do so – without throwing the device away in the trash. Most online learning platforms sent or granted access to children’s data to third-party companies, usually advertising technology (AdTech) companies. In doing so, they appear to have permitted the sophisticated algorithms of AdTech companies the

opportunity to stitch together and analyze these data to guess at a child's personal characteristics and interests, and to predict what a child might do next and how they might be influenced. Access to these insights could then be sold to anyone – advertisers, data brokers, and others – who sought to target a defined group of people with similar characteristics online. (*Human Rights Watch, 2022, on-line*)²⁶.

Plataformas digitais alimentadas por algoritmos de IA moldam o fluxo de informações, influenciam opiniões e definem narrativas, impactando diretamente no resultado do acesso seguro e eficaz das trilhas de aprendizagem. Da mesma forma, a educação, que deveria ser um igualador de oportunidades, enfrenta novos desafios e oportunidades com a integração da IA no ensino e na aprendizagem. A acessibilidade, por sua vez, torna-se um ponto central, pois a capacidade de acesso à tecnologia determina quem pode participar plenamente da sociedade digital.

A IA tem o potencial de contribuir para o aperfeiçoamento de muitos aspectos da nossa sociedade, desde a forma como trabalhamos até a forma como aprendemos. No entanto, é fundamental garantir um acesso equitativo a essa tecnologia e à criticidade diante desses processos. Diante disso, concordamos com Sayad (2023) que a IA – assim como outras tecnologias anteriores, não pode ser usada apenas de forma instrumental nas escolas, como, em geral, tem sido feito. Não é apenas o recurso que importa, mas também a reflexão acurada de como elas agem na vida cotidiana e nos cenários econômicos.

Aqui, não é apenas uma questão de justiça social, mas um risco que nos assombra de aprofundar as desigualdades existentes, pois aqueles com acesso à IA terão mais oportunidades de melhorar suas vidas e carreiras do que aqueles sem acesso. Contudo, precisamos ter consciência de que, se apenas um pequeno grupo de pessoas tiver acesso à IA, ela vai atender ao nicho, mas não de forma ampla.

²⁶ Em tradução livre: “A maioria das plataformas de aprendizagem on-line instalou tecnologias que rastrearam crianças fora de suas salas de aula virtuais e pela internet, ao longo do tempo. Algumas marcaram e tiraram impressões digitais de crianças de forma invisível, de maneiras que eram impossíveis de evitar ou se livrar – mesmo que as crianças, seus pais e professores estivessem cientes e tivessem o desejo e a alfabetização digital para fazê-lo – sem jogar o dispositivo no lixo. A maioria das plataformas de aprendizagem on-line enviou ou concedeu acesso a dados de crianças para empresas terceirizadas, geralmente de tecnologia de publicidade (AdTech). Ao fazer isso, elas parecem ter permitido que os algoritmos sofisticados das AdTech tivessem a oportunidade de costurar e analisar esses dados para adivinhar as características e interesses pessoais de uma criança, e prever o que uma criança pode fazer em seguida e como ela pode ser influenciada. O acesso a essas informações poderia, então, ser vendido a qualquer pessoa – anunciantes, corretores de dados e outros – que buscasse atingir um grupo definido de pessoas com características semelhantes on-line”.

Além disso, a IA pode reforçar o neocolonialismo ao moldar os conteúdos educacionais de maneira que privilegia a cultura e os valores dos países desenvolvedores de IA. Como resultado, as culturas, línguas e tradições dos meros receptores de IA podem ser negligenciadas ou mal representadas. Essa homogeneização da cultura digital não só enfraquece a diversidade cultural, mas também reforça o imperialismo cultural, inclusive na forma de pressões em relação a conteúdos e métodos de ensino, que não refletem a realidade e as necessidades educacionais.

No entanto, é importante lembrar que a tecnologia por si só não é suficiente. Isso sugere que, embora a IA possa oferecer novas oportunidades, é crucial garantir que essas tecnologias sejam usadas de maneira a apoiar, e não substituir, a interação humana e o engajamento no processo de aprendizagem. Sayad (2023) lembra que, no Brasil, ainda prevalece um uso instrumental da tecnologia, implantado com a chegada dos primeiros computadores às escolas, ainda em 1996: “uma realidade distante de um uso disruptivo, criativo, voltado à aprendizagem que já acontecia em outros campos do mundo” (Sayad, 2023, p. 111-112). As tecnologias eram, basicamente, utilizadas de modo instrumental, para facilitar processos já consolidados de ensino-aprendizagem. Se antes o professor usava a lousa, com as novas tecnologias, apenas foi modificado o suporte, com a inclusão de projeções previamente realizadas em softwares, como o PowerPoint.

É exatamente isso que não pode ocorrer com a IA. Se a educação simplesmente utilizá-la como ferramenta instrumental, os próprios professores e alunos não terão condições para exercer nenhuma resistência aos processos de neocolonialismo e às injustiças da economia de dados, pois as medidas e os processos serão naturalizados, situação na qual a acriticidade impera. A IA deve ser inserida nos processos educacionais, acompanhadas de formas de alfabetização digital para seu uso e reflexão crítica sobre seus procedimentos metodológicos.

Como exemplo, podemos discutir o uso de sistemas de avaliação educacional baseados em IA. Algoritmos de IA, quando aplicados em avaliações ou testes padronizados, podem não considerar as diferenças contextuais, sociais e culturais dos estudantes, em diferentes regiões ou com diferentes formas de acesso à informação. Assim, o uso desses sistemas para mensurar o desempenho acadêmico pode penalizar

alunos que não têm o mesmo nível de familiaridade com as tecnologias ou que se encontram em níveis diferentes do desenvolvimento pedagógico. Essa prática pode perpetuar a ideia de que o sucesso acadêmico está ligado a padrões e normas estabelecidos por países desenvolvidos, ignorando a diversidade de formas de aprendizado e conhecimento existentes no mundo. Vale lembrar que, ainda hoje, prevalecem no Brasil, diante de competências digitais, instrumentos surgidos e valorizados na Europa para validar sucesso acadêmico no uso das tecnologias, do qual o Quadro Europeu de Competências Digitais é apenas um dos exemplos.

A dependência de tecnologias de IA no campo da educação também pode reforçar a hegemonia das grandes empresas de tecnologia. Com o avanço das parcerias público-privadas no setor educacional, empresas de tecnologia têm assumido um papel central na formulação de soluções educacionais baseadas em IA, oferecendo plataformas e ferramentas que são amplamente adotadas em contextos educacionais de países em desenvolvimento. Embora essas soluções possam, à primeira vista, parecer benéficas, muitas vezes criam dependência tecnológica e financeira, ao invés de incentivar a produção de soluções locais e adaptadas à realidade de cada país.

Essa dependência se agrava com a questão da coleta e uso de dados educacionais. Ao utilizar plataformas de IA estrangeiras, instituições educacionais de países em desenvolvimento acabam fornecendo vastas quantidades de dados sobre seus alunos para essas empresas, muitas vezes sem que haja uma regulação adequada sobre a privacidade ou a propriedade dessas informações. Esses dados, por sua vez, são usados para melhorar as tecnologias educacionais que serão, posteriormente, vendidas de volta aos países em desenvolvimento, criando um ciclo de exploração e dependência. Além disso, a utilização desses elementos para otimizar as ferramentas de IA acaba favorecendo os interesses das empresas estrangeiras, em detrimento do desenvolvimento de sistemas educacionais autossuficientes e culturalmente relevantes nas regiões exploradas.

Em vez de promover o empoderamento educacional local, muitas dessas soluções estão atreladas a modelos de negócios que visam ao lucro, o que pode agravar as desigualdades. Por exemplo, enquanto as escolas privadas de alto tiquete podem pagar por plataformas educacionais avançadas que oferecem personalização e suporte

contínuo, as escolas públicas têm orçamentos limitados, podendo se ver forçadas a adotar versões simplificadas ou gratuitas dessas plataformas, que nem sempre oferecem os mesmos recursos ou qualidade.

Considerações finais

Como já observado em outros momentos da história, é perceptível um “endeusamento” tecnológico centrado na materialidade, sem que se discuta que o poder da IA é maior no desejo humano de completude e de pertencimento, ainda que virtual, mas real.

As plataformas digitais vêm, cada vez mais, destacando-se nas possibilidades de encontros, permitindo comunicação, interação, perguntas, respostas, diálogos, pesquisas, planejamentos, criações de texto e audiovisual, juntos. Essas possibilidades da cultura digital envolvem camadas tecnológicas distintas, de interação, comunicação ou desenvolvimento de novos comportamentos, processos e produtos.

A Internet como ponto de convergência das múltiplas camadas das tecnologias digitais, em suas poucas décadas de existência plena, tornou possível a formação de redes e o acesso aberto a informações por toda a sociedade. Uma nova tecnologia digital é ponto de partida para a criação de inúmeras outras, mais potentes, distintas e que ampliam a capacidade humana de ir além do conhecido e vivenciado até então. No entanto, sem a necessária reflexão, trata-se de um processo que naturaliza as disparidades e, delibberadamente, utiliza-as como forma de manutenção ou crescimento do poder.

Para enfrentar essas disparidades, é necessário repensar o papel da IA na educação a partir de uma perspectiva de justiça e equidade. É utopia, por outro lado, pensar que o mundo capitalista o fará dessa forma. Então, sobra a educadores e às políticas públicas essa tarefa, sobretudo nos processos de inserção de tais tecnologias em salas de aula.

Políticas que incentivem o desenvolvimento de soluções educacionais locais, que respeitem a diversidade cultural e atendam às necessidades específicas de cada região são fundamentais para reduzir a dependência tecnológica e promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Então, não se trata de apenas usar a IA já dada, mas de

oferecer mecanismo para que, a partir dela, os próprios usuários desenvolvam suas soluções, de forma autônoma, ativa e protagonista. Além disso, é essencial que os governos fortaleçam a regulamentação sobre a coleta e uso de dados educacionais, garantindo que as informações sobre seus alunos sejam utilizadas de maneira ética e que os benefícios dessas tecnologias sejam distribuídos de forma equitativa.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 13.704, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BOCCHINI, B. Quase 10 milhões de jovens sem ensino básico estão fora da escola. **Agência Brasil**, 11 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-03/quase-10-milhoes-de-jovens-sem-ensino-basico-estao-fora-da-escola#:~:text=No%20Brasil%2C%209%2C8%20milh%C3%B5es,e%20Trabalho%20e%20Oda%20Funda%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 mar. 2024.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. Sujeito e poder? In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-250.

HOW DARE they peep my private life? **Human Rights Watch**, 25 mai. 2022. Disponível em: <https://www.hrw.org/report/2022/05/25/how-dare-they-peep-my-private-life/childrens-rights-violations-governments>. Acesso em: 20 mar. 2024.

LEVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

NAÇÕES UNIDAS. Quase 12 milhões de crianças nunca irão frequentar uma escola. **ONU News**, Perspectiva Global Reportagens Humanas, 14 set. 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/09/1686782>. Acesso em: 20 mar. 2024.

NOBLE, S. U. **Algoritmos da opressão: como o Google fomenta e lucra com o racismo**. Santo André: Rua do Sabão, 2021.

SAYAD, A. L. V. **Inteligência artificial e pensamento crítico: caminhos para a educação midiática**. São Paulo: Palavra Aberta, 2023.