

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS GAMIFICADAS NA EJA: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

MARY VALDA SOUZA SALES*

Universidade do Estado da Bahia

<https://orcid.org/0000-0003-1315-1054>

MARIA MARGARETE CERQUEIRA DOS SANTOS**

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

O artigo tem como objetivo trazer as reflexões acerca das práticas pedagógicas gamificadas enquanto mobilizadora de aprendizagens emancipatórias na escola formal, inserida no contexto das medidas socioeducativas de internação. Para tanto, apresentamos as discussões envolvendo a gamificação enquanto metodologia propositiva de inovação para os processos de aprendizagens ocorridos na modalidade de EJA no cenário da socioeducação. Para a organização de tais reflexões, trazemos o panorama geral da pesquisa, sua discussão a respeito do currículo e sua resignificação a partir das práticas pedagógicas gamificadas, bem como a relação dessas práticas com o movimento de inovação na socioeducação. As discussões perpassam pelo aspecto possibilitador de interatividade proporcionado pelas práticas estruturadas a partir da lógica, princípios e elementos dos jogos. Utilizamos a pesquisa bibliográfica como método transversalizado pela pesquisa documental como dispositivo de produção e coleta de dados que possibilitou atender aos objetivos estabelecidos e apresentar as perspectivas metodológicas da gamificação no cenário da EJA no cenário da socioeducação como possibilidade de inovação da prática pedagógica, em diálogo com ALVES (2014), CAROLEI e TORI (2014), COSTA (2006), FINO (2008), FREIRE (2008), GAUTHIER (2013), HUIZINGA (2014), MACEDO (2013), MEIRIEU (2002), SALES (2018), SALES e KENSKI (2021) e SOUZA (2020).

Palavras-Chave: Gamificação, Socioeducação, Currículo, Prática Pedagógica Gamificada, EJA

* Pós-Doutora em Educação e Tecnologia (Universidade de Coimbra/CEIS20), Doutora em Educação (UFBA), Mestra em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Licenciada em Pedagogia (UCSal). Atualmente é Gerente de Pós-Graduação, junto a Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia, foi Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) no período de 2019 a 2022. E-mail: marysales@uneb.br

** Mestrado em Educação e Contemporaneidade, através do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia/UNEB (2021); Especialista em Educação, Processos Tecnológicos e Práticas Inovadoras pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB (2018); Especialista em Avaliação Institucional pela UnB (2002); Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia/UFBA (1997). Tem experiência com docência e gestão escolar na educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, incluindo o contexto da socioeducação, no período de 2017 a 2021. Atualmente exerce docência na Educação Básica Regular, nas séries iniciais, na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação a Distância e Currículo (ForTEC), vinculado a Universidade do Estado da Bahia/UNEB. E-mail: margacsantos@gmail.com.

ABSTRACT

GAMIFICATED PEDAGOGICAL PRACTICES IN EJA: METHODOLOGICAL PERSPECTIVES

The article aims to bring reflections on gamified pedagogical practices as a mobilizer of emancipatory learning in formal school, inserted in the context of socio-educational hospitalization measures. Therefore, we present the discussions involving gamification as a propositional methodology of innovation for the learning processes that occur in the EJA modality in the scenario of socio-education. For the organization of such reflections, we bring the general panorama of the research, its discussion about the curriculum and its re-signification from the gamified pedagogical practices, as well as the relationship of these practices with the movement of innovation in socio-education. Discussions permeate the enabling aspect of interactivity provided by practices structured from the logic, principles and elements of the games. We used bibliographical research as a transversal method by documentary research as a production and data collection device that made it possible to meet the established objectives and present the methodological perspectives of gamification in the EJA scenario in the socio-education scenario as a possibility of innovation in pedagogical practice, in dialogue with ALVES (2014), CAROLEI and TORI (2014), COSTA (2006), FINO (2008), FREIRE (2008), GAUTHIER (2013), HUIZINGA (2014), MACEDO (2013), MEIRIEU (2002), SALES (2018), SALES and KENSKI (2021) and SOUZA (2020).

Keywords: Gamification, Socioeducation, Curriculum, Gamified Pedagogical Practice, EJA

RESUMEN

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS GAMIFICADAS EN EJA: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

O artigo pretende trazer reflexões sobre as práticas pedagógicas gamificadas como mobilizadoras de aprendizagens emancipadoras na escola formal, inseridas no contexto das medidas socioeducativas de internamento. Por lo tanto, presentamos las discusiones que involucran la gamificación como metodología propositiva de innovación para los procesos de aprendizaje ocurridos en la modalidad de EJA en el escenario de la educación social. Para la organización de estas reflexiones, traemos los antecedentes generales de la investigación, su discusión sobre el currículo y su resignificación a partir de prácticas pedagógicas gamificadas, así como la relación de estas prácticas con el movimiento de innovación en educación social. Los debates pasan por el aspecto habilitador de la interactividad que proporcionan las prácticas estructuradas a partir de la lógica, los principios y los elementos de los juegos. Se utilizó la investigación bibliográfica como método transversalizado por la investigación documental como dispositivo de producción y recolección de datos que permitió cumplir con los objetivos establecidos y presentar las perspectivas metodológicas de la gamificación en el escenario de la EJA en el escenario de la socioeducación como posibilidad de innovación de la práctica pedagógica,

em diálogo com ALVES (2014), CAROLEI y TORI (2014), COSTA (2006), FINO (2008), FREIRE (2008), GAUTHIER (2013), HUIZINGA (2014), MACEDO (2013), MEIRIEU (2002), SALES (2018), SALES y KENSKI (2021) y SOUZA (2020).

Palabras clave: Gamificación, Socioeducación, Curriculum, Práctica Pedagógica Gamificada, EJA

INTRODUÇÃO¹

Trazer o cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o contexto educacional em que essa modalidade de ensino está sendo atacada com a redução de turmas e a falta de estrutura, no âmbito da educação pública no que se refere a continuidade de sua ofertada é, uma forma de continuar esperando numa efetivação do direito constitucional da educação para todos, em especial ao abordar essa demanda no contexto da educação para privados de liberdade.

Esse artigo apresenta a discussão tecida em torno da pesquisa desenvolvida no contexto da EJA, com privados de liberdade, na escola regular, no município de Salvador e tem como objetivo apresentar as discussões envolvendo a gamificação enquanto metodologia propositiva de inovação para os processos de aprendizagens ocorridos na modalidade de EJA no cenário da socioeducação. Para organização de tais reflexões, trazemos o panorama geral da pesquisa, sua discussão a respeito do currículo e sua resignificação a partir das práticas pedagógicas gamificadas, bem como a relação dessas práticas com o movimento de inovação na socioeducação. Utilizamos a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso descritivo, para atender aos objetivos estabelecidos e apresentar as perspectivas metodológicas da gamificação no cenário da EJA no cenário da socioeducação.

A pesquisa bibliográfica para Minayo (2002) a pesquisa bibliográfica, disciplinada crítica e ampla possibilita um diálogo reflexivo entre a teoria e objeto de investigação, além de permitir a demonstração do conhecimento pro-

duzido acerca do que é pesquisado. Ademais, a pesquisa bibliográfica realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por diversos meios, contribuiu para que fosse possível a apresentação de uma posição acerca da relação efetiva da EJA e as práticas pedagógicas gamificadas.

Transversalizando a investigação teórica, utilizamos a pesquisa documental como dispositivo de acesso e produção dos dados relacionados as práticas pedagógicas realizadas no cenário da sociedade e toda a legislação que orienta essa possibilidade educativa no cenário da escola regular.

Nesse aspecto, é importante compreendermos como se apresenta a inovação como processo, entendendo que a prática pedagógica gamificada pode configurar-se como ação colaborativa para essa inovação, nos processos de ensino desenvolvidos na sala de aula da escola regular no contexto socioeducativo da EJA. A partir desse contexto, entendemos o currículo enquanto tecnologia educacional, no sentido de contribuir efetivamente no diálogo das práticas pedagógicas e com o trabalho docente, na efetivação de ações inovadoras.

Dito isto, a imersão no trabalho docente e no entendimento do espaço de sala de aula, na socioeducação, como espaço permanente de formação e demarcador das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse lugar da ação educativa, foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica, em que tivemos a pesquisa documental como dispositivo de produção e coleta de dados transversal, para que conseguíssemos estabelecer um diálogo entre as perspectivas teóricas da gamificação e as demandas curriculares de formação e metodológicas da EJA na socioeducação na EJA.

¹ A pesquisa que deu origem ao texto foi submetida ao Comitê de Ética da UNEB com o número de cadastro 097542/2020 e parecer de aprovação com número 4.351.567.

Compreender a relação dos sujeitos da socioeducação com a escola na EJA e suas marcas históricas de exclusão, evasão; bem como o entendimento construído de não pertencimento a processos de escolarização, enquanto sujeitos de direitos, constitui-se ponto base para as discussões a respeito das práticas pedagógicas, tratadas nesse trabalho. Dessa forma, ao pensar sobre as possibilidades metodológicas, que se configurem potencializadoras e ressignificadoras do currículo de EJA, no contexto socioeducativo, somos impelidos a busca pela compreensão das perspectivas evidenciadas pelo espaço formativo e fomentador das aprendizagens, no viés do ensino formal: a sala de aula.

A reflexão sobre o lugar e o sentido atribuído à sala de aula, com privados de liberdade, nos remete imediatamente aos desafios que marcam a escola formal inserida em contexto de internação. Um desses desafios é a desvinculação do espaço-escola do espaço onde se confina. Apesar de se constituir instituição independente administrativamente, da Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE), a escola encontra-se, fisicamente, no mesmo espaço da sanção, o que faz com que o estudante estenda à mesma o sentimento atribuído ao encarceramento. Dessa maneira, a escola é desafiada, em sua função social, a empreender ações que venham permitir ao seu estudante criar o pertencimento com a instituição e o entendimento da educação como direito de todo cidadão.

Nesse interim, a sala de aula realiza a materialização desse direito constituído pela lei, bem como fortalece o vínculo com o espaço escolar fragilizado nas experiências vividas, pelos adolescentes e jovens, em tempos anteriores ao da medida socioeducativa.

2 O CENÁRIO DA PESQUISA, O CURRÍCULO E A SOCIOEDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA EJA

Seguindo o princípio do Sistema de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente

(SINASE), coloca como primordial o aspecto pedagógico das medidas socioeducativas em detrimento ao seu viés sancionatório, punitivo. Ainda assim, o encarceramento existe e a escola, enquanto instituição responsável pela escolarização formal, na socioeducação, encontra-se inserida nesse espaço de confinamento, conflituando com o seu papel de garantia do direito à uma educação emancipatória, a esses sujeitos. A sala de aula, então, reflete e agrega tais contradições, além das subjetividades e culturas, evidenciando a sua heterogeneidade. Transmuta-se enquanto lugar da concretude, não só de seus processos operacionais de ensino e de aprendizagens, mas, também, das desigualdades e violências experienciadas pelos estudantes ao longo da vida.

Nesse sentido, como parâmetro de análise, trazemos as experiências da sala de aula, na Escola Municipal Professor Carlos Formigli, locus da pesquisa apresentada, para o diálogo reflexivo norteador do entendimento dos elementos influenciadores da gestão desse espaço de formação colaborativa. Alguns dos elementos que colaboram com o trabalho docente e, ao mesmo tempo, desencadeiam as tensões desafiadoras e propulsoras de mudanças, precisam ser destacados tais como: tempo pedagógico, espaço físico da sala de aula, relação estabelecida entre o docente e o estudante, as prescrições curriculares para EJA. Esta última devemos destacar a lacuna fomentada pela ausência de implantação de um currículo da EJA, onde as especificidades do contexto socioeducativo sejam contempladas.

Assim, os elementos construtores/influenciadores da gestão da sala de aula, em contexto socioeducativo de internação, são fundamentais para que se possa nocionar toda complexidade e especificidades da escolarização de adolescentes e jovens, na medida de internação; assim como elas determinam a rotina da sala de aula e as estratégias pedagógicas para o ensino. Nesse levantamento, destacamos o fator “tempo pedagógico”, a partir das conside-

rações de Gauthier (2014) quando coloca que:

A questão do tempo sempre foi crucial na escola. Quando o desempenho dos alunos não é satisfatório, logo se ouvem os críticos denunciarem na mídia a duração da jornada na escola ou do ano letivo, habitualmente considerado como demasiado curto. Essa não necessariamente é a forma certa de encarar o problema. O tempo de ensino pode ser enxergado de duas maneiras: o tempo passado na escola em um dia ou um ano letivo e o tempo que os alunos dedicam ao aprendizado. (GAUTHIER, 2014, p. 155 – grifo nosso)

O tempo dedicado ao aprendizado é o maior ponto de tensão no processo de ensino e nas construções de aprendizagem na dinâmica com privados de liberdade. A realidade trazida nessa discussão desafia o currículo prescritivo, onde o tempo ultrapassa a nuance cronológica. O tempo pedagógico, na concepção curricular da EJA, é concebido dentro de um parâmetro menor em relação às demais modalidades de ensino, por compreender as diferenças nas etapas de aprendizagem constituído pelos seus sujeitos. No contexto socioeducativo, a visão temporal ganha novos contornos e aspectos intercessores. Um fenômeno que Ferreira e Souza (2019) denominam de tempo hipercontraído. Conceito que agregamos à discussão trazida pela pesquisa. Nesse sentido é explicitado que:

Como as especificidades da EJA desenvolvida com sujeitos adolescentes e jovens privados de liberdade conformam o tempo pedagógico e as práticas curriculares? Mas que tentar responder a esta questão, o que venho compartilhar é um conceito novo que emerge dos últimos movimentos de análise contrastiva do tempo da EJA na socioeducação em relação ao tempo da EJA: o conceito de tempo hipercontraído, para entender o tempo em que se efetivam as práticas pedagógicas no contexto estudado e como isto propicia formatos específicos às práticas (FERREIRA;SOUZA, 2019, p.2).

Os aspectos influenciadores/construtores que podem se configurar como possibilidade de organização do trabalho docente, relacionados ao tempo pedagógico, na socioeducação,

são determinantes para o surgimento da hipercontração no entendimento desse influenciador/construtor. O fenômeno retratado nos coloca diante da impactação disso na garantia do direito à uma educação emancipatória e com sentido para os estudantes. O tempo pedagógico previsto, para a modalidade EJA, é um tempo menor do que o praticado pelas outras modalidades do Ensino Fundamental I, pela compreensão das construções já fomentada pelos sujeitos atendidos. Em se tratando do trabalho com privados de liberdade, esse tempo é redimensionado em consonância com as intervenções do confinamento. O gerenciamento das aprendizagens ocorrerá dentro dessa perspectiva de hipercontração, o que gera a preocupação no atendimento dos direitos constituídos para os estudantes. A conjuntura vivenciada pela rotina da Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE) nem sempre interage de forma concatenada com a rotina escolar, visto que demandam desafios para os docentes, no estabelecimento de suas práticas curriculares (FERREIRA;SOUZA, 2019).

Sendo assim, repensar o currículo na socioeducação se torna questão central para a efetivação de práticas pedagógicas que carreguem sentido e significado aos processos educativos estabelecidos e configura-se como uma das categorias influenciadoras no trabalho docente.

A demanda de adequação da estrutura trazida pelo currículo da EJA e sua divisão temporal do conhecimento a ser construído, bem como a adaptação dos saberes prescritos à hipercontração, característica preponderante do tempo pedagógico em sala de aula na socioeducação, coloca o professor diante das encruzilhadas tensionadoras do planejamento. Encruzilhadas que se formam no processo de avaliação estabelecido, na metodologia empregada no pensar da prática pedagógica, nas produções de um material didático que possa dar suporte e, de alguma maneira, mediar as situações didáticas construídas.

Essas tensões criadas nessa relação de ajustes demarcam a necessidade de a escola ter muito claro, em seus registros e na orientação pedagógica, a concepção de educação que norteará a sua função social. Na socioeducação esse fator ganha uma dimensão ainda maior, à medida que compreendemos que as prescrições curriculares generalistas distanciam os seus sujeitos do alcance de uma vivência real de cidadania. Conteúdos e saberes disciplinados os colocam estagnados nas desigualdades que os acompanham em diversos e contínuos tempos de suas vidas.

O movimento em direção às vivências/experiências dos sujeitos da socioeducação, dentro de uma escola instituinte de formação e onde eles se percebiam capazes de conduzir os seus processos aprendentes, toca o cerne das discussões contempladas pelos praticantes nesse espaço. Como conduzir aprendizagens e ensinagens em contextos de privação de liberdade a partir de uma proposta curricular alinhada a uma temporalidade e princípios formativos que não dialogam com o conceito de tempo, emergido do contexto socioeducativo? Esse é um questionamento que perpassa as práticas educativas e coloca em evidência a necessidade de realinhamento curricular no cotidiano.

O currículo, enquanto tecnologia educacional e compreendido a partir atos de currículo, agrega à prática educativa e ao fazer da sala de aula a possibilidade de empreender mudanças, o que permite aos envolvidos no processo educativo a visão de si enquanto construtor de caminhos. Macedo (2013), explorando o conceito de autorização, colabora com a compreensão enquanto tecnologia educacional, ao afirmar que:

Entendida como a capacidade adquirida e conquistada de alguém se fazer a si mesmo autor, a autorização está ancorada na nossa condição de decidir sobre meios que dependem efetivamente de nós, como princípios que governam nossa existência; isso significa se autorizar. (MACEDO, 2013, p. 93)

E complementa apresentando as consequências da vivência e da experiência na concepção de atos de currículo, trazendo que:

O conceito toma importância instituinte na medida em que, predominantemente, nossas ações formativas têm uma longa e violenta história desautorizante. Isto pode nos deixar à vontade para dizer que a autoria não se faz presença como princípio educativo em alguns cenários “formativos”, em função dessa experiência desautorizante, seja pela ação pedagógica propriamente dita, seja pela negação histórica das implicações existenciais, sociais, culturais e desiderativas de alguns. É assim que a autorização implica a construção da autoria, sua negação é recalque da imaginação e da invenção. (MACEDO, 2013, p. 94)

Diante do exposto, nos deparamos com uma gestão de aprendizagens, onde os objetivos previstos, bem como toda a dinâmica a ser compartilhada, no dia a dia da sala de aula, necessitam fazer parte do processo de compreensão por parte dos estudantes. Nessa recomposição curricular onde se organiza o ponto de partida do trabalho a ser desempenhado é extremamente importante que não somente o docente tenha consciência a respeito do que se quer alcançar no final de cada dia, assim como ao estudante é cabível o reconhecimento do que se espera dele (GAUTHIER ET AL, 2013).

A experiência vivenciada, no campo dessa pesquisa (a sala de aula), revela uma rotina didática transpassada pelos elementos que estruturam o currículo como tecnologia tais como: tempo, conteúdo, metodologia, recursos, avaliação e que regimentam o trabalho docente desenvolvido. A ruptura de estruturas, trazida por Freire (2008) traduz o sentido dado ao ensino, no contexto da socioeducação; o rompimento de enlances enraizados ao longo da vida escolar pregressa dos estudantes. Nessa perspectiva e na relação que se estabelece entre docente e educando, compreendemos o trabalho do professor, suas intervenções e métodos como o caminho possibilitador das mudanças implementadas na prática pedagógi-

ca, na busca do entendimento de um currículo de EJA autorizante de seus praticantes. Costa (1991) nos traz o entendimento do papel do professor, no exercício da sala de aula como:

O papel do educador será facilitar-lhe o acesso a esses bens perdidos, através do confronto com a sua realidade, os limites que ela lhe impõe e as possibilidades que ela comporta. E, a partir da compreensão deste quadro e da descoberta de que é possível agir diante dele e modificá-lo que o adolescente em dificuldade vivenciará a experiência intransferível de sentir-se autor de sua vida, de sentir-se livre em face de si mesmo e da circunstância em que foi chamado a existir. (COSTA, 1991, p. 41)

Dito isto, pensar a escola e as suas práticas, nos coloca diante de questões que irão permear todo o trabalho docente e a concepção de currículo que norteia a prática educativa. Em se tratando do contexto socioeducativo, sob o prisma da Educação de Jovens e Adultos, o trabalho docente relaciona-se à elementos constitutivos nas buscas de processos propositivos, que a desafiam e impõem a elaboração, constante, da prática educativa e de seus processos de ensino, na busca por caminhos propositivos e com sentido. Percursos formativos que permitam aprendizagens com significado e sentido. Ou seja, caminhos educativos de escolarização que considerem a multiplicidade de sujeitos e de culturas que implicam a necessidade de se repensar práticas metodológicas que possam promover a diminuição dos impactos provocados pela privação de liberdade. (SANTOS *et al*, 2018).

3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O MOVIMENTO DA INOVAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO

Libâneo (2016), ao analisar os dilemas vivenciados pela educação, no que tange a oferta de um ensino público de qualidade, questiona: para que serve a escola? Em se tratando do contexto socioeducativo, ampliamos o questionamento: qual a função da

escola intramuros? Para além da efetivação da garantia de direitos dos sujeitos atendidos pelas medidas socioeducativas, a escola em espaços de internação traz consigo a necessidade de ultrapassar as barreiras da visão assistencialista e imediatista da educação, traduzidas pelos currículos instrumentais e conteudistas. Assim:

Não se trata mais de manter aquela velha escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevalecem a integridade social, a convivência entre os diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas. (LIBÂNEO, 2012, p. 17 – grifo nosso)

Isto posto, uma questão fundante para as reflexões propostas é levantada e nos leva à compreensão do papel a ser assumido pela escola, no campo da socioeducação. O direcionamento do trabalho pedagógico, no contexto referido, requer um entendimento de escola que valorize uma abordagem reflexiva/crítica a respeito do trabalho docente. O desafio de atuar diante do dinamismo trazido pelo espaço/tempo/histórico em que estamos inseridos e que vem ressignificando todas as relações humanas estabelecidas é demandando aos espaços formacionais e, no contexto da privação de liberdade, coloca a prática pedagógica docente no protagonismo de se criar possibilidades mínimas para dar sentido ao currículo de EJA adaptado à essa realidade.

As mudanças impressas nas concepções de mundo e nas formas de configurar o mundo do trabalho impõem um outro olhar para o currículo e sua lógica disciplinar. As barreiras impostas por ela não se sustentam diante da fluidez das relações tecidas na sociedade marcada por processos de informação e comunicação rápidos, multe espaços. Esse cenário imprime às práticas pedagógicas inovadoras um potencial promotor de ações e projetos que venham possibilitar uma compreensão das histórias de vidas e construções culturais dos

sujeitos envolvidos na ação educativa (praticantes²). (SOUZA, 2020)

Nesse sentido, o trabalho docente se estrutura na busca por soluções para as demandas que se apresentam cotidianamente. E, nesse movimento por concretizar rupturas nas ações conservadoras, surge o ato de inovar. A inovação nasce no desejo pela mudança que, por sua vez, advém justamente dos momentos de entraves vivenciados na implementação das práticas planejadas em sala de aula. Aqui estão envolvidas todas as diversidades que se apresentam no contexto escolar e que nos fazem pensar, constantemente, nas comunicações que iremos estabelecer com os sujeitos que compreendem essa relação. Hetkowski e Lima Júnior (2006) afirmam que:

A prática pedagógica é, pois, lugar no qual o professor pode funcionar e atuar como associador de diferenças e como subverter, percebendo e compreendendo (elaborando) as singularidades que acontecem e se manifestam no movimento, na improvisação, na transição dos diferentes dilemas, nas trocas simbólicas entre os diferentes sujeitos, podendo assim superar e subverter práticas instituídas que estão associadas aos discursos hegemônicos e alienantes 'de que é impossível mudar a educação' (HETKOWSKI; LIMA JÚNIOR, 2006, p. 38)

Enquanto viabilizadoras de inovação, as práticas pedagógicas, em contexto socioeducativo

2 O conceito "praticantes" é trazido por Certeau (1990) quando analisa os papéis dos sujeitos participantes das pesquisas, em suas práticas cotidianas, para além da concepção de meros consumidores culturais. Os praticantes, demandados por esta pesquisa, são compreendidos como aqueles que coexistem nos espaços formativos de sala de aula, promovendo, a partir das tramas constituídas dos processos educativos, intercessões ativas, produtoras de cultura (material e imaterial). Desse modo, contemplamos os estudantes (ainda que estes não sejam os sujeitos/colaboradores diretos da pesquisa apresentada) e os docentes como praticantes culturais na perspectiva do cotidiano educativo, promotor de aprendizagens em contexto socioeducativo. Nesse espaço, a ação do sujeito/aluno interfere nos caminhos e estratégias didáticos, bem como a prática pedagógica desenvolvida pelos sujeitos/docentes, onde estes são formados e formadores.

de internação, vem contribuir para abertura de novas formas e possibilidades de se vivenciar o processo educativo. Fino (2008) nos traz sobre inovação:

Inovação pedagógica como ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais. E abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição. [...] Refira-se, ainda, que a inovação envolve obrigatoriamente as práticas. Portanto, a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas do ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas (FINO, 2008, p. 278).

Fino (2008) nos auxilia nessa reflexão levantando uma questão muito presente nas discussões sobre inovação. O ato de inovar subentende-se mudança efetiva nas práticas pedagógicas, a partir de um pensamento crítico daquilo que se faz na escola. Esse fazer inovador, muitas vezes, vem associado ao uso de mídias digitais, de artefatos tecnológicos. O uso das TIC, em meio formacional, dinamiza a efetivação da prática pedagógica inovadora, mas esta não necessariamente ocorre, apenas, na presença de tecnologias digitais. Nesse sentido, compreendemos a inovação como sendo "[...]um processo humano de mudanças para a criação de novas realidades profundamente orientadas pelas necessidades e contextos de cada época." (SALES; KENSKI, 2021, p.33).

O poder criativo e colaborativo, parte constitutiva do homem, encaminha as ações inovadoras para o rompimento de práticas que já não se atribui sentido. Independente da produção material que se tenha, a ação criativa ganha espaço de destaque nos processos e constituição das práticas pedagógicas inovadoras. Souza (2020) elenca algumas ações pedagógicas inovadoras, a partir de um estudo feito em 2017, realizadas pela Escola Municipal Professor Carlos Formigli, locus dessa pesquisa, que nos dão pistas a respeito do nascimento da inovação a partir da concretização do desejo de mudança e que trazemos no quadro a seguir.

Quadro 1 – Práticas Pedagógicas inovadoras desenvolvidas na Escola Municipal Professor Carlos Formigli

PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA	DESCRIÇÃO	POTENCIAL INOVADOR
1º CONCURSO DE DESENHO (O Sentido da Escola Expresso pela Arte)	Ação desenvolvida na escola com a participação de toda comunidade escolar. O objetivo da atividade visava discutir o sentido da escola para os seus sujeitos. Mobilizada a partir das discussões sobre alternativas viáveis e instigantes para o movimento dessa reflexão. A expressão por meio da arte foi a forma escolhida. O desenho vencedor do concurso se tornou a logomarca da escola.	Engajamento de todos os docentes. Promoção de debates nas turmas, a respeito do sentido da escola para os estudantes, mobilizando um número positivo de inscrições no concurso e produções. O trabalho desenvolvido em sala de aula possibilitou a ressignificação do sentido que a escola tem, para os estudantes, promovendo o sentimento de pertencimento e agregando elemento essencial ao projeto de vida de cada participante.
SEMANA DO ADOLESCENTE (Jogo, colaboração e aprendizagem)	Atividade integrada ao conjunto de ações do calendário escolar, com participação de todos os sujeitos da comunidade escolar. Essa atividade citada ocorreu em 2017 e a ideia era estudar os conteúdos trabalhados em sala, jogando. O objetivo da ação era o uso de jogos com dispositivo de promoção de colaboração, tolerância e a exploração de regras entre os sujeitos participantes.	Socialização dos elementos culturais dos estudantes. Participação, torcida pelo outro, entretenimento. Emprego de atitudes colaborativas, por parte dos estudantes, ao determinarem estratégias para atingir os objetivos estabelecidos pelo jogo. Vivenciar uma ação educativa baseada no prazer e na colaboração entre pares.
IX MOSTRA DE SAÚDE: MENTE E CORPO SAUDÁVEL, JUVENTUDE “SARADA” (Adolescência, Juventude e Saúde)	Souza (2020) analisa a ação ocorrida, especificamente, em sua nona edição. Essa é uma ação importante do calendário escolar e que envolve não somente a comunidade escolar, como também a comunidade socioeducativa já que atende a todos os adolescentes e jovens, não somente os estudantes da escola. Nessa edição foram abordados os temas: DST/AIDS, aborto, métodos contraceptivos, gravidez na adolescência, paternidade responsável, higiene, doenças de pele, Dengue, Chikungunya, Zika, anemia falciforme, endemias, saúde mental, tatuagens e piercings. O objetivo da atividade é utilizar o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, relacionados às dúvidas e interesses dos estudantes e compartilhar durante a realização de mostras de saúde. Nessa edição contou com a colaboração dos estudantes de iniciação à docência (PIBID/UNEB), onde puderam participar ativamente da composição do trabalho pedagógico em sala de aula.	Aproximação com a Universidade, através do programa de iniciação à docência, ampliando frentes para futuras formações, firmando parcerias importantes para a formação docente, bem como permitindo que a escola se efetive enquanto polo de ação formativa para os estudantes de Pedagogia. Aprendizagens baseadas em problematizações a fim de construir conscientização a respeito de um tema muito delicado para os adolescentes e jovens privados de liberdade, que é a saúde em seus diferentes aspectos.
GOOGLE MAPS E GOOGLE STREET	Ação desenvolvida com a turma de tempo e aprendizagem I (TAP I) que corresponde ao 1º Ano do Ensino Fundamental I. O objetivo da prática pedagógica foi trabalhar com os municípios de origem dos estudantes abordando as características locais, localização de rua, residência, as características sociais e econômicas e reconhecimento de espaços de convívio dos estudantes da turma. Para a atividade foram utilizados mapas impressos a partir das ferramentas citadas já que na escola não possui wi-fi e o acesso à internet por parte dos estudantes é extremamente restrito, na CASE. A atividade foi programada para o primeiro dia letivo do segundo semestre, sendo o primeiro contato entre os praticantes.	A atividade proporcionou aprendizagens e construções para além dos aspectos geográficos. Revelou e refletiu vínculos sociais importantes, construídos pelos estudantes, auxiliando na construção do sentimento de pertencimento para cada um. Como primeira atividade proposta pela professora para a turma na qual iniciava o seu trabalho, proporcionou o estabelecimento do importante vínculo afetivo entre estudantes e docentes, tão fundamental para que o trabalho com adolescentes e jovens privados de liberdade, com apoio e confiança entre seus praticantes.
PARCERIA ESCOLAR E UNIVERSIDADE FORMAÇÃO	Em 2017, a escola estabeleceu uma parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, tendo como participantes os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. O subprojeto do PIBID envolvia o trabalho com as categorias Colaboração Mediação e Práxis Pedagógica.	Reconhecimento, por parte da Universidade, da escola enquanto o ambiente potencializador na formação de professores, se configurando como lugar de colaboração e parcerias. Aproximação firmada entre Universidade e escola básica da rede pública. Percepção, por parte do corpo docente da escola, de seu potencial para a formação de novos professores.

Fonte: Adaptado de SOUZA, E.S. Práticas Pedagógicas com privados de liberdade: memorial de uma escola de EJA na socioeducação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, pp. 66-80.

As práticas pedagógicas elencadas no estudo de Souza (2020), nos mostra o start da inovação a partir do desejo que direciona à mudança. Nas ações analisadas, podemos identificar o potencial inovador, de cada uma delas, sem, necessariamente, indicar uso de mídias digitais. Os processos tecnológicos se fizeram presentes na concretude da via criativa de seus praticantes, gerando, com isso, rupturas em barreiras consideradas intransponíveis; bem como fomentando aprendizagens significativas e atitudes colaborativas em um espaço de privação de liberdade, marcado pela aridez e solidão dos sujeitos. Dessa forma, compreendemos como prática pedagógica inovadora como as ações educativas geradoras de rupturas nas estruturas educativas padronizadas a partir de concepções ortodoxas.

Para a pesquisa apresentada, pensar as práticas pedagógicas inovadoras, como são elaboradas e concebidas, se torna o mote central para o entendimento dos processos colaborativos desencadeados pela vivência de uma sala de aula, na socioeducação, construtora de cenários formacionais. É nesse espaço (a sala de aula) que encontramos os caminhos delineadores do trabalho docente e as possibilidades de manifestação e ressignificação do currículo.

4 A GAMIFICAÇÃO: POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NA ESCOLA FORMAL EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO COM PRIVADOS DE LIBERDADE

O problema gerador dessa pesquisa pressupõe a análise das práticas pedagógicas que apresentam características de uma atividade gamificada, no que tange o seu potencial ressignificador do currículo de EJA I, no contexto da socioeducação. Questionamentos que surgiram, no cotidiano das salas de aulas, da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, a partir do desafio docente de desenvolver práticas pedagógicas que possam desencadear aprendizagens significativas. As ações pedagógicas, tendo o jogo enquanto

dispositivo constitutivo de uma metodologia ativa, demonstrou respostas positivas em relação a aspectos que impactam no trabalho docente, com privados de liberdade: o tempo de permanência em sala de aula e, em alguma medida, a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Enquanto fator cultural, o jogo transpõe o entretenimento, enquanto produto social. Ele constitui uma das dimensões humanas, a que Huizinga (2014) conceitua como *Homo Ludens*. O conceito do *Homo Ludens* é tão importante quanto os conceitos de *Homo Sapiens* e de *Homo Faber*, onde define-se a capacidade de raciocínio e de elaboração, bem como a capacidade de transformação e produção, respectivamente (SANTOS AT AL, 2018). Dessa forma, compreendemos o jogo, não como elemento surgido a partir das construções culturais, mas como a própria cultura em si, gerando sentido e significado para a ação empreendida. Novamente Huizinga (2017) vem contribuir com nesse sentido quando afirma que:

Desde já encontramos aqui um aspecto muito importante: mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação. (HUIZINGA, 2017, p. 4)

Sentido e significado são dois elementos essenciais à prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula da escola intramuros. A presença do jogo, como inserção ao planejamento de ensino, para além da leveza permitida pela ludicidade, traz a possibilidade da condução de uma construção de movimentos aprendentes que estejam carregados de intenções e motivações para os seus praticantes. Santos *et al* (2018) relata a experiência vivenciada durante o primeiro semestre do ano letivo de 2018, com as turmas de TAP I e TAP III, da escola locus dessa pesquisa, onde analisam o potencial dos jogos, para os processos de

aprendizagens, envolvendo os estudantes privados de liberdade. O quadro abaixo elenca essas práticas pedagógicas elaboradas a partir do elemento jogo.

Quadro 2 – Práticas Pedagógicas Inovadoras a partir do elemento jogo

PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA	DESCRIÇÃO
"TRILHA ECOLÓGICA"	A trilha (figura 10) foi produzida para trabalhar em uma aula sobre meio ambiente e poluição. O jogo envolveu vinte e dois quadros. O ponto de partida foi representado por uma fotografia com pessoas em uma trilha. O último, o ponto de chegada, representado pela fotografia de uma cachoeira ilustrando a riqueza e a beleza da natureza preservada. Esses dois quadros tinham a dimensão de 21 cm x 29,7 cm. A sequência de quadros que compunham a trilha abordavam os seguintes conteúdos: legislação ambiental, atitudes que colaboram com a preservação ambiental e os diversos tipos de poluição e suas consequências para o planeta.
"TRILHA DO FORRÓ"	A "Trilha do Forró" (figura 11) foi produzida com a intenção de dinamizar as atividades ocorridas durante o final do 1º semestre letivo. Trabalhou-se com as adivinhas, especialmente aquelas envolvendo raciocínio lógico e escrita de palavras. Sua composição contava com um tabuleiro de aproximadamente 63 cm x 89,1 cm com vinte e duas casas e vinte e duas fichas descrevendo a situação de cada casa: responder uma adivinha, voltar casas por conta de deslizos, a exemplo de pisar no pé da parceira de dança ou escorregar no bagaço da laranja, ou avançar casas em função de uma atitude coerente descrita na ficha. A posição na trilha foi marcada por pinos ilustrando caipiras da festa junina.
"TRILHA DA COPA: A EJA BATENDO UM BOLÃO"	O objetivo do jogo foi trabalhar com cálculo mental. O tabuleiro (figura 12) na dimensão de aproximadamente 63 cm x 89,1 cm foi construído pela imagem do campo de grama e uma sequência de vinte casas representadas pela imagem da Telstar 18, a bola da copa da Rússia, como podemos ver na figura 5. Vinte fichas descreviam jogadas de futebol, que eram narradas pela professora, e traziam situações que deveriam ser resolvidas pelos jogadores usando o cálculo mental. A dinâmica do jogo envolvia a ação de percorrer a trilha e fazer o gol chegando a casa vinte. Para jogar, os estudantes se organizaram em duplas e escolheram um pino, imagem de um jogador da seleção brasileira. Após lançar o dado, cada dupla resolvia a situação apresentada e informava a resposta que deveria ser validada pela professora e pelos colegas.
"TRILHA BASE"	A "Trilha Base" (figura 13) foi a primeira experiência com trilhas, pensada na forma de se construir uma base para jogos dessa natureza, na qual se pode adotar as fichas referentes às casas e uma diversidade de propostas. A trilha base apresenta, ao longo de seu percurso, diversas situações para dinamizar o jogo, a exemplo de avançar casas, retroceder casas e voltar ao início. Além dessas situações dinamizadoras. No jogo se faz uso do dado para sortear o total de casas que se deve avançar e os pinos podem ser produzidos conforme desejado, podendo ser imagem relacionada ao conteúdo envolvido no jogo ou ficha com o nome, por exemplo.

Fonte: Adaptado de Santos *et al* (2018).

Para ilustrar apresentamos a figura 1 que expressa claramente as perspectivas gamificadas da atividade desenvolvida.

Figura 1 – Aplicação da "Trilha Base" – Turma TAP II / Tabuleiro



Fonte: Secretaria da Escola, jun./2018.

As observações realizadas, ao longo da aplicação das atividades descritas, evidenciaram alguns elementos importantes, que forneceram pistas a respeito do empreendimento de uma metodologia diferenciada das demais práticas pedagógicas comumente utilizadas pelos docentes em suas ações didáticas. A competição se apresentou como mola propulsora para os interesses, por parte dos estudantes, em permanecer em sala e participar da atividade.

Esse elemento é bastante evidenciado nas condutas dos adolescentes e jovens, privados de liberdade, funcionando como dispositivo utilizado na demarcação de território e de autoafirmação. Ainda assim, o processo colaborativo também surgiu, a partir das estratégias utilizadas pelos estudantes, durante o movimento proporcionado pelos jogos aplicados. A colaboração aparece como fator encorajador para a superação dos desafios propostos pelas trilhas vivenciadas. (SANTOS AT AL, 2018, p. 11)

Nesse sentido, Santos *et al* (2018) colabora com a reflexão sobre o impacto das ações pedagógicas, no contexto da escola intramuros, onde o jogo atuou como mediador de aprendizagem. Aspectos observados durante a experiência evidenciam que explorar o conceito de *Homo Ludens* e a dimensão fértil do jogo, enquanto elemento da cultura humana, é uma possibilidade à constituição de Práticas Pedagógicas Inovadoras. Neste caráter inovador vinculamos a superação das dificuldades do contexto educacional, o desenvolvimento de uma experiência significativa na sala de aula, a consolidação das aprendizagens e o desenvolvimento de uma postura crítica com vistas à emancipação dos sujeitos. As experiências escolares anteriores precisam ser superadas e a escola precisa se constituir um espaço que desenvolve ações que impactará a vida dos estudantes, tanto durante o cumprimento da medida socioeducativa com privação de liberdade, quanto no seu retorno à sua família e à sua comunidade. (SANTOS AT AL, 2018, p.13)

As atividades analisadas nos trazem pistas acerca das possibilidades de inovação e de aprendizagens, iniciadas a partir da mediação lúdica. O ato de jogar coloca o sujeito diante da autonomia de escolhas das estratégias para o alcance do momento seguinte. Quando se descobre os mecanismos do jogo no qual se está imerso, é possível prever os passos seguintes. Nos processos de aprendizagens e construção do conhecimento, para estudantes em situação de privação de liberdade, ter consciência da sua posição em relação ao que se propõe trabalhar em sala de aula e os caminhos que podem ser percorridos, para a mudança das zonas de aprendizagens, traz a esses sujeitos o poder do aprender.

Dito isso, discutir a gamificação no campo da educação, na perspectiva de uma metodologia ativa, constitui elemento reflexivo da pesquisa apresentada quanto a ressignificação do currículo de EJA na socioeducação, a partir de práticas pedagógicas significativas. Nesse sentido o torna-se necessária uma explicação ampliada dos sentidos e compreensão do que seja a gamificação, no contexto próprio dessa investigação.

Assim, o termo gamificação, do original em inglês *gamification*, apareceu, pela primeira vez em 2002, a partir dos estudos de Nick Pelling, programador de computadores e pesquisador britânico, e veio ganhar popularidade, anos depois, a partir de uma apresentação realizada por Jane McGonigal, uma game designer norte americana e autora do livro “A realidade em jogo: porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo”. (VIANA *et al*, 2013). Antes, direcionado, majoritariamente, em ambientes empresariais e motivacionais, numa sistemática para resolução de problemas, a gamificação passou a configurar ambientes educacionais, com o objetivo de explorar dinamicamente os conteúdos curriculares. Diariamente tomamos decisões, traçamos estratégias, recuamos ou avançamos em nossos planejamentos, mudamos o caminho a ser percorrido. Nesse sentido, a gamificação

possibilita o vislumbre de ações, empregadas no cotidiano, contribuindo com os processos aprendentes.

Começamos essa reflexão, a respeito da gamificação e suas possibilidades metodológicas, diferenciando a prática pedagógica gamificada do jogo, enquanto produto cultural de mercado. Não se trata da aplicação de um jogo adaptado para a exploração de conteúdos escolares, mas da construção de um desenho metodológico, baseado em elementos constitutivos dos jogos. Alves *et al* (2014) nos traz:

A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários nos games, criando espaços de aprendizagem medidos pelo desafio, pelo prazer, pelo entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção entre outros), habilidades sociais (comunicação, assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidade motoras. (ALVES *et al*, 2014, p. 77 – grifo nosso)

Alves *et al* (2014) evidencia pistas a respeito da gamificação, enquanto metodologia enquanto desenho educacional pautado nas questões basilares identificadas nos jogos, onde o desafio e o prazer, elementares do ato de jogar, potencializam as situações aprendentes. A gamificação, enquanto proposta metodológica, concebida a partir de um desenho pedagógico baseado em elementos próprios do jogo, nos acena para um cenário de possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas movimentadas em direção à uma dinâmica mais ativa e imbuída de sentido. Para além da perspectiva comportamental dos processos de aprendizagem, mensurados a partir de constructos avaliativos formais, a prática pedagógica gamificada nos coloca diante da mudança de paradigmas educacionais basilados por currículos prescritivos instrucionais. Carolei e Tori (2014) vêm contribuir com essa reflexão trazendo que:

Mas há outros tipos de design educacional em outros espaços e tempos que são mais vivos e

processuais e que podem ampliar nossa visão sobre o ato de aprender e, especialmente, criar condições e trajetórias para aprender melhor. [...] Assim, nem sempre o que é planejado é comportamental, sendo que um design, apesar de ser planejado, pode ser algo dialogado, mais vivencial, mais lúdico e colaborativo, que traz outras dimensões e potencialidades para o ato de aprender, muito além de reforçar comportamentos esperados. (CAROLEI e TORI, 2018, p. 163)

Nesse interim, caminhamos para o entendimento da prática pedagógica gamificada como possibilitadora de vivências e ações, que se mobilizam para a inovação dos processos educativos implementados e, que, para tanto, nos convida a refletir sobre a sua complexidade e desafios que estão embutidos em sua tecitura. Carolei e Tori (2018) colocam que:

[...] Assim, a ideia de design, que vai muito além de regras, templates, desenhos e planejamento, promove uma complexidade de ações que pode dar muito mais vida, dinâmica e uma postura mais ativa e propositiva para a educação, incorporando movimentos e tendências, inclusive a gamificação. (CAROLEI e TORI, 2018, p. 163 – grifo nosso)

Distinguindo-se do uso de jogos, em sala de aula, o desenho pedagógico gamificado traz, em sua constituição, aspectos próprios para a formatação de uma prática pedagógica que faz erigir alguns desafios que precisam ser observados, no intuito de se construir processos aprendentes significativos. Ter claro a intencionalidade da ação e a forma de interação/imersão proporcionada pela atividade proposta; bem como, os recursos e a tecnologia escolhida como ambiência para a efetivação dela configuram como aspectos que demandam reflexões, a fim de se produzir uma estética que proporcione a interatividade e oportunidades de escolhas por parte dos sujeitos envolvidos (CAROLEI e TORI, 2018).

Para Alves *et al* (2014), o planejamento da atividade gamificada necessita percorrer etapas essenciais de sua construção, como demonstrado na figura 2:

Figura 2 – Etapas para o processo de construção da prática pedagógica gamificada



Fonte: Produzido pelas pesquisadoras a partir de Alves *et al* (2014).

A estética traçada por Alves *et al* (2014) nos mostra a interlocução existente entre as etapas do planejamento, bem como a formatação da gamificação funcionando como uma metodologia ativa. A definição da intencionalidade da atividade, as situações que serão trabalhadas, são fatores importantes para que a prática pedagógica definida dialogue com processos aprendentes que envolvam proatividade, por parte dos estudantes/jogadores e a percepção de que, a partir das mecânicas definidas, os sujeitos envolvidos poderão ter mais agência e imersão (MURRAY, 2001), colocando-se como colaboradores ativos dos processos educativos dos quais são praticantes.

A vivência e experiência com jogos envolvem sentimentos e emoções que determinam como o jogador estabelecerá a interação com os ambientes em que eles se dão e com os demais sujeitos envolvidos. Com as práticas pedagógicas gamificadas não é diferente. Nesse sentido, é importante refletirmos a respeito da relação e da trama costurada durante o ato de jogar e, dentro de um contexto e ambiente educativos, como essa tecitura

reverbera nos processos de aprendizagens desenhados a partir da estética do jogo. Ao analisar o poder comunicacional dos meios digitais, e as formas relacionais, estabelecidas no ciberespaço, Murray (2001) discute sobre o poder das novas maneiras de se construir narrativas e de expressar sentimentos, diante das multiplicidades culturais que se constroem a partir dessa rede interacional. Assim, nos traz:

O nascimento de um novo meio de comunicação é, ao mesmo tempo estimulante e assustador. Qualquer tecnologia industrial que estende dramaticamente nessas capacidades também nos torna inquietos, por desafiar nosso conceito da própria humanidade. (As pessoas foram feitas para cruzar o oceano como peixes? As palavras humanas deveriam ser transmitidas por papéis ou por fios gelados?) Barcos, carros e aviões são aparentemente extensões mágicas dos nossos braços e pernas, o telefone estende nossas vozes; e o livro amplia nossa memória. O computador da década de 1990 com a sua estabilidade de nos transportar a lugares virtuais de nos conectar a pessoas do outro lado do planeta e de recuperar vastas quantidades de informação, combina aspectos de todos aqueles meios. (MURRAY, 2001, p. 17)

Novos espaços interativos onde comunicamos e partilhamos desejos, experiências, frustrações, como os ambientes virtuais e os espaços narrativos produzidos a partir da dinâmica de jogos (sendo eles analógicos ou digitais), despertam formas diferenciadas de sentir e de empregar ação. Estando em uma rede através do uso de computadores ou em uma sala de aula, promovendo interações, a partir da tecnologia de uma metodologia gamificada, configuram-se experiências de engajamento que dialogarão com os processos gerados internamente, denominados por Murray (2001) de “prazeres característico dos ambientes eletrônicos”, os quais conceituam como imersão, agência e transformação. Carolei e Tori (2018), apontam em seus estudos, esses como aspectos fundantes para o planejamento e desenho de uma prática pedagógica gamificada. As experiências de agência (ação), imersão e de transformação se entrelaçam e interseccionam em um processo de aprendizagem onde a experimentação, o ir e vir, promovido pelas tentativas de erros e acertos, a diversão ao imergir em uma narrativa de condução colaborativa, criam possibilidades e sentidos diversos para uma ação educativa includente.

Nesse sentido, é importante compreendermos a gamificação como uma possibilidade de metodologia ativa, quando pensamos os processos tecnológicos ocorrendo em escolas intramuros, principalmente no que se refere à vivência do currículo, e dos atos de currículo, no contexto educativo. O desenho pedagógico, baseado em jogos, vem oportunizar rupturas em estruturas organizacionais tradicionais. Como tratado anteriormente, a sala de aula em contexto socioeducativo evidencia um desafio para o trabalho docente, onde o professor é estimulado a pensar, continuamente, sobre formas de mediar níveis diferenciados de aprendizagens. Identificar estratégias didáticas, que auxiliem o trabalho docente, na organização curricular, na administração de um tempo hipercontraído e dinamização do ambiente formativo, encaminham às ações ao

encontro de práticas pedagógicas que possibilitem a construção de processos colaborativos e descentralizados.

Moran (2015) dialoga com a reflexão trazida quando diz que “A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora”. (MORAN, 2015, p. 16)

Ao utilizar uma metodologia ativa, aqui compreendida como uma possibilidade de ruptura com o que se estabeleceu tradicionalmente, abraçando as resistências dos sujeitos ativos envolvidos no processo formativo, denota uma ação perpassada pela necessidade de mudança. Romper com consolidações pedagógicas enraizadas em estruturas curriculares limitantes, em alguma medida, permite ao trabalho docente a quebra de padrões repetidos e a implementação de ações humanizadas e libertadoras nos espaços das salas de aula. Meirieu (2002) aponta:

Em outros termos, o pedagogo deve investir, lançando mão do que chamamos várias vezes de uma salutar “obstinação didática”, na prospecção incansável de formulações que permitam apreender aquilo que se quer transmitir. Ele deve inventar permanentemente novas situações de aprendizagem, investir sua energia na busca de demonstrações mais eficazes e de mediações que permitam ao aluno ter acesso à cultura que o livrará de seus preconceitos e que lhe oferecerá os meios de se pensar no mundo. É por isso que seu trabalho parece uma espécie de “caça ao aleatório”, uma procura sistemática dos obstáculos que impedem de aprender e um esforço constante para trabalhar os saberes e trabalhar sobre os saberes até se conseguir superar tais obstáculos. (MEIRIEU, 2002, p. 124)

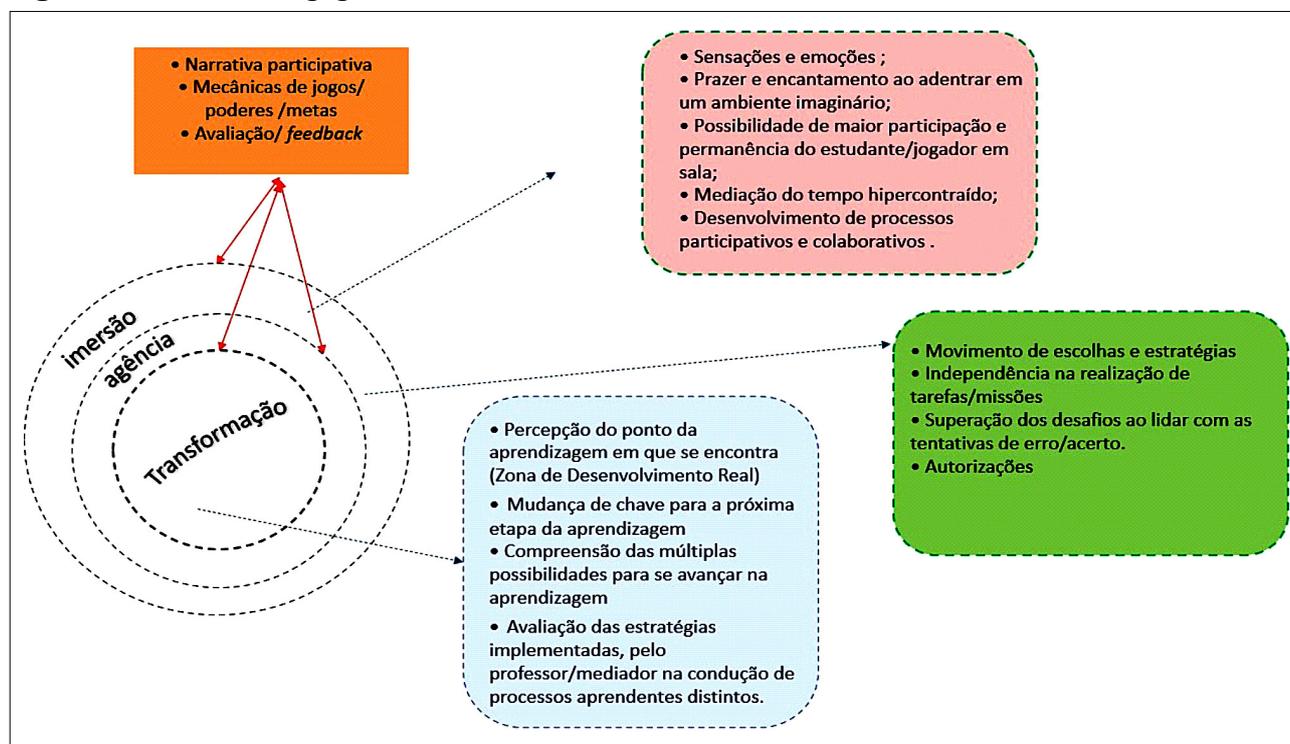
Pensando sobre os espaços formais de educação, em contexto socioeducativo, a necessidade de mudanças, implementados nos processos curriculares/pedagógicos, é imperativa uma vez que o trabalho docente, nas escolas intra-

muros, é tensionado pelas lacunas deixadas por um currículo de EJA que não atende os sujeitos em cumprimento de medida socioeducativa de internação. A escola intramuros, parte integrante de uma sociedade globalizada, interligada por redes, com barreiras físicas/digitais mais fluídas, encontra na privação de liberdade o desafio de desenvolver processos tecnológicos a partir de uma compreensão filosófica a respeito da tecnologia. Nesse interim, a gamificação e as práticas pedagógicas gami-

ficadas criam possibilidades para processos didáticos com maior amplitude de alcance e plasticidade ao trabalho docente.

Dito isto, pensando em uma formatação possível para uma prática gamificada, em contexto socioeducativo, podemos compreender os três prazeres, apontados por Murray (2001) e trazidos por Carolei e Tori (2018), como condutores de um desenho baseado em jogos, como possibilidade de aplicação em contexto socioeducativo (Figura 3).

Figura 3 – Prática Pedagógica Gamificada na escola formal em contexto socioeducativo.



Fonte: Figura elaborada pela Pesquisadora/ maio de 2021.

A sala de aula, na escola intramuros, agrega uma multiplicidade de sujeitos e de culturas, onde cada um deles encontra-se em fases distintas do processo cognitivo, o que direciona para momentos diferentes da aprendizagem³. A prática gamificada apresenta um potencial significativo para que as situações didáticas tenham o alcance necessário no atendimento à diversidade dos processos aprendentes coe-

xistentes nesse espaço formativo.

A gamificação, enquanto uma metodologia ativa, de capacidade imersiva significativa, costura uma dinâmica que possibilita ao docente o entendimento da etapa da aprendizagem onde cada estudante se encontra, compreendendo os conhecimentos efetivados e aqueles que ainda precisam se concretizar. Um processo aprendente democrático é estabelecido, contribuindo para o rompimento de autoimagens negativas, construídas tendo por base as experiências escolares dolorosas e lacunadas, efetivadas anteriormente à medida socioeducativa de internação. Para o contexto

3 Compreensão a partir dos conceitos criados por Lev Vygotsky, na análise dos processos de aprendizagem, publicada na obra A Formação Social da Mente: Zona de Desenvolvimento Rea, Zona de Desenvolvimento Proximal e a Zona de Desenvolvimento Potencial

socioeducativo, a ideia de gamificação precisa valorizar e estar articulada à possibilidade de permitir ao estudante a transposição de zonas de aprendizagens e que ele veja que caminho tomar para alcançar uma nova etapa.

A prática gamificada vem nos contar uma história, onde os seus fazedores encontram-se cotidianamente tecendo uma trama envolvente de processos educativos formacionais e, a partir disso, entendemos a gamificação como uma tecnologia metodológica, a partir do conceito que Sales (2018) traz sobre o que venha ser tecnologia: “tudo o que criamos – tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas, para envolver nossa capacidade física, sensorial, motora ou mental, facilitando e simplificando o trabalho, enriquecendo as relações interpessoais ou simplesmente nos dando prazer” (SALES, 2018, p.83). Dessa forma, a prática pedagógica gamificada transmuta-se enquanto tecnologia educacional criadora de caminhos e meios para dinamizar e dar maior plasticidade ao trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Diante do exposto, compreendemos que refletir sobre o currículo da escola regular em contexto de privação de liberdade, nos coloca diante dos desafios trazidos pelos processos de escolarização de adolescentes e jovens, em cumprimento de medida socioeducativa de internação e pelas demandas de formação na contemporaneidade. Um processo ainda lacunar, tanto o currículo da EJA, como a escolarização de adolescentes e jovens privados de liberdade, visto que o contexto socioeducativo demanda de uma proposição curricular específica, no que se refere ao tempo de ensinar/aprender, a metodologia, aos recursos, a avaliação e aos conteúdos próprios do processo educativo, bem como do entendimento de uma Educação de Jovens e Adultos (EJA) que estabeleça um diálogo profícuo com os seus sujeitos no contexto próprio de efetivação do fazer educativo.

Vale lembrar que compreender a escola como parte integrativa do Sistema de Garantias de Direitos (SGD), é um fato que podemos considerar recente, uma vez que a escolarização de adolescentes e jovens, em medida de internação, vem a ser efetivada na perspectiva da obrigatoriedade a partir da configuração de suas bases legais firmadas no SINASE, em 2012, garantindo o acesso dessas pessoas à educação formal.

Importante pensarmos nesse processo de escolarização e a sua efetivação a partir da rede pública de ensino, contemplado na oferta da Educação de Jovens e Adultos. A EJA, enquanto garantidora do direito à educação em qualquer tempo da vida, confere a possibilidade de reconstrução de histórias de abandono escolar e de interrupções das vivências escolares da maioria dos adolescentes e jovens acolhidos em Comunidades de Atendimento Socioeducativo de internação. É possível pensar na reconexão desses sujeitos com os espaços escolares até então considerados por eles como espaços distanciados de seus projetos de vida. E, por isso, a modalidade efetivada em contexto socioeducativo requer um olhar para as especificidades que permeiam a organização do conhecimento em espaços intramuros.

O mapeamento das práticas pedagógicas empreendidas pela escola, sendo elas desenvolvidas na individualidade-coletiva das salas de aula ou no aspecto mais ampliado do contexto escolar, trouxe algumas pistas para o entendimento de como o currículo de EJA, aplicado em escolas intramuros pode ser vivido ao passo de construir possibilidades de aprendizagem dialogadas com as necessidades demandadas pelos estudantes.

Na costura para a construção do sentido de ressignificação, desse currículo, evidenciou-se o papel estratégico desempenhado pela sistematização de uma ação docente planejada tendo em vista os elementos interlocutores entre o espaço escolar e as nuances elaboradas pela condição dos estudantes privados de liberdade. O sentido de ressignificação do cur-

rículo da EJA, em contexto socioeducativo de internação, fortaleceu-se à medida que a escola se configurou como organismo vivo e atuante, pensante dos seus processos e construções. Um movimento que evidenciou a importância do docente se perceber imbricado em um processo de autoria, tendo voz e vez nessa construção, a partir da sua prática.

Nesse sentido, a prática pedagógica gamificada, reflexionada durante a realização da pesquisa, constituiu-se como uma ação inovadora, resultado de um currículo autorizante. Os processos de formação, mobilizados no espaço laborativo, mostraram-se potencialmente fomentadores de ações educativas disruptivas, o que permitiu às professoras explorar uma metodologia ainda não efetivada pela escola, mas que, a partir do desejo de ofertar aos estudantes uma experiência aprendente diferente e significativa, tornou-se factível. Essa ação inovadora, efetivada na experiência de validar uma prática pedagógica desenvolvida nas bases da gamificação, enquanto metodologia ativa, nos colocou diante de uma escola viva e autora de processos formativos colaborativos/coletivos permanentes.

Percebeu-se que o processo formativo entre os pares é disparador de sentido e significado para o trabalho docente no qual, em contextos complexos como o socioeducativo, é um fator potencializador de práticas pedagógicas inovadoras. Aqui, o conceito de sala de aula em escolas intramuros extrapola a visão convencional didática, direcionando-nos para uma compreensão desse lugar enquanto espaço formativo e construtor da seguridade necessária para a efetivação de processos aprendentes autorais, engajados e não contemplativos, nos trazendo a compreensão de que o tempo de permanência do estudante, em sala de aula, é o tempo de se construir aprendizagens e sonhos.

O currículo prescritivo da EJA, em escolas intramuros, ganha sentido quando resignificado a partir de uma prática pedagógica construída no entendimento de que formamos

e nos autoformamos, cotidianamente, nas coexistências plurais entre os praticantes pedagógicos. A compreensão do currículo elaborado a partir do conjunto de conteúdos oriundos de uma lógica disciplinar é transmutada para o entendimento de um currículo instituinte que engloba a possibilidade de transformação didática/pedagógica a partir das subjetividades e das práticas culturais construídas.

Em se tratando do contexto socioeducativo de internação, no qual os adolescentes e jovens encontram-se à margem dos processos comunicacionais digitais, a gamificação compreendida enquanto metodologia ativa transpõe a vivência em contexto digital, para os espaços comumente analógicos das salas de aula das escolas intramuros. A gamificação, na perspectiva de uma metodologia ativa, em escolas intramuros, permite ao praticante/estudante sair da condição contemplativa, protagonizando processos autorais de aprendizagens e, enquanto prática pedagógica gamificada, se constituiu como potencial de formação continuada, onde o planejamento de uma prática, com desenho gamificado, fez aproximações e reconhecimentos, do currículo de EJA, bem como resignificou os processos educativos quanto aos seus conteúdos, metodologia, tempo pedagógico e avaliação.

Acredita-se que os processos educativos planejados a partir de uma ideia pedagógica gamificada, consegue alcançar possibilidades didáticas mais significativas de apresentar os conteúdos, os temas, os objetivos de formação mais próximos daqueles que procedem a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn Rosalina Gama *et al.* **Gamificação: diálogos com a educação.** In: FADEL, Luciane Maria *et al.* (org.). *Gamificação na educação*, São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, pp 75-97.
- BRASIL, Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

- BRASIL, Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- CAROLEI, Paula; TORI, Romero. **Gamificação aumentada**: explorando a realidade aumentada em atividades lúdicas de aprendizagem. In: Revista Teccogs, n.9, 102 p., jan-jul, 2014.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Ministério de Ação Social, 1991.
- COSTA, Antônio Carlos Gomes da (coord.). **Socioeducação**: estrutura e funcionamento da comunidade educativa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos humanos, 2006.
- FERREIRA, Maria da Conceição; SOUZA, Eliane Silva. O tempo hipercontraído e as práticas curriculares na educação de jovens e adultos. In: VI Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, **Anais**, Salvador, 2019
- FINO, Carlos Nogueira. **Inovação Pedagógica**: significado e campo (de investigação). In: Anais 3º COLÓQUIO DCE – Universidade da Madeira – UMA, 2008, pp. 277-287
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008, 144 pp.
- GAUTHIER, Clermont *et al.* **Ensino explícito e desempenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- HETKOWSKI, Tânia Maria e LIMA JR, Arnaud. **Educação e Contemporaneidade**: por uma abordagem histórico-antropológica da práxis humana como fundamentos dos processos formativos e educacionais. In: LIMA JR, Arnaud e HETKOWSKI, Tânia Maria (org.) Educação e Contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- LIBÂNIO, J.C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: Educação e Pesquisa. vol. 38, n.1, SP, jan/marc, 2012.
- LIBÂNIO, J.C. **Políticas Educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. In: Caderno de Pesquisa. v. 46, n. 159, SP, jan/mar, 2016.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 2 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.
- MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: Educação e Cidadania : Aproximações Jovens, vol. 2, UEPG, 2015.
- MURRAY, Janet H. **Hamelet no holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural, 2003, Unesp.
- SALES, Mary Valda Souza. As tecnologias no contexto educativo: perspectiva de inovação e de transformação. In: SALES, Mary Valda Souza (org). **Tecnologias e Educação a Distância**: os desafios para formação. Salvador: Eduneb, 2018.
- SALES, Mary V. S. e KENSKI, Vani. **Sentidos da inovação em suas relações com a Educação e as tecnologias**. Revista da FAEEBA - volume 30 - número 64 - out./dez. 202, p. 19-35.
- SANTOS AT AL. **Gamificação na eja no contexto socioeducativo com privação de liberdade**: o desenvolvimento de uma metodologia ativa à constituição de práticas pedagógicas inovadoras. In: IV Seminário ForTEC: Tecnologias digitais, Redes e Educação: perspectivas contemporâneas. UNEB, maio, 2018
- SOUZA, Eliane Silva. **Práticas Pedagógicas com privados de liberdade**: memorial de uma escola da EJA na socioeducação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, 132 p.
- VIANA, Ysmar. *et. al.* **Gamification, Inc.** – Como reinventar empresas a partir de jogos. 1 ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

Recebido em: 08/11/2022
Aprovado em: 01/12/2022