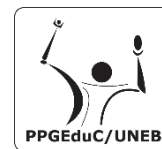




UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

Por: Maria Margarete C. dos Santos

MARIA MARGARETE CERQUEIRA DOS SANTOS

**CURRÍCULO E SOCIOEDUCAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA
GAMIFICADA COM PRIVADOS DE LIBERDADE NA ESCOLA
REGULAR**

Salvador
2021

MARIA MARGARETE CERQUEIRA DOS SANTOS

**CURRÍCULO E SOCIOEDUCAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA
GAMIFICADA COM PRIVADOS DE LIBERDADE NA ESCOLA
REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa IV - Educação, Currículo e Processos Tecnológicos.
Orientadora: Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales.

Salvador

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S237c

Santos , Maria Margarete Cerqueira dos

Currículo e socioeducação: prática pedagógica com privados de liberdade na escola regular / Maria Margarete Cerqueira dos Santos . - Salvador, 2021.

228 fls : il.

Orientador(a): Profª Drª Mary Valda Souza Sales .

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2021.

1.Educação básica. 2.Currículo . 3.Prática pedagógica .
4.Gamificação . 5.Socioeducação .

CDD: 375

FOLHA DE APROVAÇÃO

CURRÍCULO E SOCIOEDUCAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA GAMIFICADA COM PRIVADOS DE LIBERDADE NA ESCOLA REGULAR

MARIA MARGARETE CERQUEIRA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 29 de julho de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Paula Carolei
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Profa. Dra. Ana Cristina Castro do Lago
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educación y Democracia
Universitat de Barcelona, UB, Espanha



Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

A Liberdade Cantou

A liberdade cantou, e a galeria do sistema abalou
Quando um dos parceiros lá de dentro gritou,
Mano vai com Deus, vai demonstrar seu valor
Eu ajoelhei e agradeci ao Senhor.
Tô livre pra voar, como um passarinho livre
Um beija-flor, como uma águia, uma gaivota,
Um anjo lindo que me abençoou [...]

Mc Tom

Dedico esse trabalho aos meninos da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, com o coração repleto de gratidão, por todo amor a mim ofertado e na esperança de que possam viver a liberdade de uma consciência plena e cidadã.

AGRADECIMENTOS

Agradecer nos reveste de um manto protetor de carinho, afeto e amor. E nos reveste da responsabilidade de alcançar a todos e todas que fizeram e fazem parte da nossa jornada. Desde já peço desculpas se, porventura, eu não conseguir abraçar a comunidade fraterna da qual faço parte.

Gratidão a Deus, o nosso Pai maior, por me permitir o retorno terreno, na esperança deque o meu espírito evolua e, nessa viagem, cercou-me de pessoas, de momentos e experiências especiais. Por ter me concedido a honra de carregar, em meu *ori*, pais espirituais tão presentes, amorosos e protetores. Por isso, agradeço imensamente à minha Mãe Oxum e ao meu Pai Xangô.

A meus pais terrenos que com amor, perseverança e visão inovadora da vida dedicou às suas existências ao acolhimento de duas almas em busca de crescimento: a minha e a de meu irmão. Seu Antônio e Dona Nieta, é com o coração repleto de felicidade e olhos lacrimejantes que vos agradeço o suporte essencial à essa caminhada tão difícil que é a vida e por me ensinar o valor da educação.

A meu irmão, Lucas, pela certeza que sempre teve de que eu conseguiria... De que eu sempre conseguirei.

Aos meus amigos e amigas. Às pessoas gratas do meu coração que, com muita generosidade, me acolheram e aceitaram caminhar comigo. Obrigada à Eliane, pela amizade fraterna e paciente; a Sebastian, pela partilha afetuosa de sempre; à Regina, pela irmandade construída; à Cíntia, pelo reencontro terreno; à Daniela, Ive, Gabriela pela generosidade e acolhimento. A Eduardo Sérgio que, mesmo distante, faz-se tão presente nesse processo de construção.

À minha orientadora que, com sua generosidade e seu olhar sempre aberto ao novo, seguiu em minhas mãos conduzindo esse trabalho com a maestria de sua mente sempre ativa e sagaz. Pelo seu acolhimento e por acreditar no que eu tinha para dizer.

Às professoras Ana Cristina Castro do Lago, Paula Carolei e Tânia Maria Hetkowski pela generosidade em aceitar compor a banca examinadora do trabalho apresentado, na partilha generosa de seus conhecimentos e vivências acadêmicas.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), pelo espaço ofertado de formação essencial ao crescimento e sustentação de nossa sociedade. Por construir a sua história no Cabula, um espaço histórico/geográfico marcado pela luta e resistência de nossa Ancestralidade.

Ao Grupo de Pesquisa ForTec, pela sua acolhida generosa e pela parceria valiosa junto às escolas da Rede Pública de Ensino de Salvador. Especialmente por abraçar a escola intramuros, em contexto socioeducativo, no trabalho com privados de liberdade. Às amigadas construídas, em especial a Alex, meu amigo/irmão, que partilhou do seu tempo com afeto sincero.

Às minhas colegas e parceiras da Escola Municipal Professor Carlos Formigli que, com o laço fraterno que nos une, aceitaram, generosamente, adentrar nessa viagem junto comigo.

Aos meninos da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, a quem dedico esse trabalho, pela generosidade, amor e confiança. Por me oportunizar a experiência de transformação do meu ser no mais profundo lugar da minha existência.

À turma de Mestrado de 2019.1, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pelas experiências e partilhas valiosas.

À equipe técnica/administrativa do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pelo acolhimento, paciência e prontidão. Obrigada ao Sr. Antônio (Tuninho), Sr. Fernando(seu café nos salvou!), a Sônia (Soninha).

Agradeço a todos e todas que estiveram comigo, diretamente ou não, nessa construção de possibilidades educativas, na certeza de que “tudo, tudo, tudo que nós tem é nós.”

RESUMO

SANTOS, Maria Margarete Cerqueira dos. **Currículo e Socioeducação:** prática pedagógica gamificada com privados de liberdade na escola regular. Dissertação de mestrado – Programa de Pós - Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2021.

O texto apresentado consiste na dissertação de mestrado resultante da proposição de reflexões sobre o papel ressignificador das práticas pedagógicas gamificadas em relação ao currículo vivenciado na escola regular, inserida em contexto socioeducativo e desenvolvido na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA diurna. O trabalho docente nos suscita construções e desconstruções constantes, no qual reflexionar sobre as práticas pedagógicas é uma ação fundante quando visamos imprimir processos educativos significativos. Em se tratando do contexto socioeducativo, essa ação-reflexão dialógica é imperativa para que o trabalho pedagógico realizado cumpra o que se propõe, criando bases fortes e fomentando nos adolescentes e jovens, em cumprimento de medida socioeducativa de internação (meio fechado), o sentimento de pertencimento ao espaço escolar, compreendendo que as relações anteriores com a escola sofreram cortes e interrupções abruptas. Os desafios operacionalizados pela escola intramuros mobilizaram a questão central da pesquisa apresentada: **Como as práticas pedagógicas gamificadas podem ressignificar o currículo da escola regular com privados de liberdade?** O objetivo geral foi analisar o potencial de ressignificação do currículo, na socioeducação com privados de liberdade, mediante as práticas pedagógicas gamificadas. Os objetivos específicos foram: a) mapear as práticas pedagógicas desenvolvidas em classe de EJA I, no *locus* da pesquisa, visando compreender o cotidiano do processo educativo; b) Identificar as práticas pedagógicas gamificadas, potencialmente ressignificadoras do currículo de EJA I, na socioeducação; c) avaliar o potencial ressignificador das práticas pedagógicas gamificadas em relação ao currículo da socioeducação em classes de EJA I. A pesquisa se constituiu a partir da abordagem Qualitativa, em que a Pesquisa colaborativa norteou toda a concepção metodológica. Para a composição dos achados da pesquisa, foram utilizados, enquanto dispositivos, o Questionário *online* e os Encontros Reflexivos Dialogais, enquanto espaço colaborativo/reflexivo. O *locus* foi a Escola Municipal Professor Carlos Formigli, localizada em uma Unidade Socioeducativa – o Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE/ Salvador, onde atuei como docente. As colaboradoras da pesquisa foram as professoras atuantes no *locus* da pesquisa, compreendendo ser fundante que os processos reflexionais a respeito da prática docente ocorram na partilha entre os pares, constituindo processos formativos nos espaços laborais. Os achados da pesquisa proporcionaram o entendimento de que o currículo de EJA, efetivados nas escolas intramuros, podem ser ressignificados a partir da concepção de práticas pedagógicas que imprimam sentido e significado aos processos aprendentes desenvolvidos em sala de aula, levando em consideração o repensar do tempo pedagógico compreendendo o sentido da hipercontração enquanto característica do cotidiano da sala de aula em espaços de confinamento. Além disso, foi evidenciado, nas construções dos achados da pesquisa, o potencial ressignificador do currículo de EJA, em contexto socioeducativo, apresentado pelas práticas pedagógicas gamificadas, a partir da implementação da gamificação enquanto uma metodologia ativa promotora de interatividade, autorias, autorizações e processos aprendentes de ações propositivas. Foi possível identificar a proposição de práticas pedagógicas inovadoras em contextos complexos e de subjetividades múltiplas imbricadas aos processos formativos desenvolvidos entre os pares.

Palavras-chave: Currículo. Socioeducação. Práticas Pedagógicas Gamificadas. Escola Regular. EJA.

ABSTRACT

SANTOS, Maria Margarete Cerqueira dos. **Curriculum and Socio-Education: gamified pedagogical practices with students deprived of liberty at a regular school.** Master's Degree Dissertation – Post-Graduate Program in Education and Contemporaneity. University of the State of Bahia (Universidade do Estado da Bahia – UNEB), 2021.

This text consists of the master's degree dissertation resulting of the proposal to reflect upon the role of the gamification as a pedagogical practice in relation to the existing curriculum of regular schools inserted into the socio-educative context and developed in the Youth and Adult Education Program (EJA). Teaching elicits constant construction and deconstruction where it is fundamental to reflect upon the pedagogical practices when aiming to produce significant educational processes. Considering the socio-educative context, this reflection is imperative in order for the pedagogical practices to achieve what is proposed creating a strong base and stimulating in the incarcerated teenagers and youth a sense of belonging in the school space bearing in mind that their previous relations with school were abruptly interrupted. The challenges the prison school faces raised the main question of this study: **How can gamified pedagogical practices give new meaning to the regular school curriculum among students deprived of liberty?** The aim was to analyze the potential of giving new meaning to the curriculum in the socio-education of students deprived of liberty through gamified pedagogical practices. The specific objectives were: a) to map the pedagogical practices developed in the Youth and Adult Education Program (EJA) classes at the place of research aiming to understand the daily educative processes; b) to identify the gamified pedagogical practices that could potentially give new meaning to the curriculum of the education program in a socio-educational context; c) to assess the potential the gamified pedagogical practices have in giving new meaning to the socio-educative curriculum of the Youth and Adult Education Program (EJA). The research is of qualitative nature and the entire methodological concept was oriented by collaborative research. An online questionnaire was used as the research tool while Dialogic Reflective Encounters were utilized for the collaborative/reflective space. The *locus* was the Professor Carlos Formigli Municipal School located in a socio-educative unit – o Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE/Salvador in which I worked as a teacher. The teachers working in the *locus* of the research were the collaborators of the research. It is fundamental that the processes of reflection concerning teaching occur sharing in pairs thus constituting formational processes in the working place. The results of the research provided an understanding that the EJA curriculum used in prison schools can have new meanings basing on the concept of pedagogical practices that give sense and meaning to the learning process developed in the classroom. Rethinking the pedagogical time and understanding the meaning of hyper-contraction of time as a normal classroom characteristic in a confined environment needs to be taken into consideration. In addition, in the constructions found in the research the potential to give new meaning to the curriculum of EJA in a socio-educative context is evident. This was evidenced by the gamified pedagogical practices when gamification is implemented as an active methodology promoting interactivity, authorship, authorization and positive action learning processes. It was possible to identify the proposition of innovative pedagogical practices in complex contexts and of multiple subjectivities interwoven with formative processes developed between the pairs.

Key words: Curriculum. Socio-Education. Gamified Pedagogical Practices. Regular School.EJA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Sistema de Garantias de Direitos	43
Figura 2:	Princípios norteadores da Resolução CME nº 041/2013	53
Figura 3:	Relato de Experiências Escolares - CASE Masculina	54
Figura 4:	Relato de Experiências Escolares - CASE Feminina	55
Figura 5:	Matriz Curricular EJA I	60
Figura 6:	O Currículo na Socioeducação.....	62
Figura 7:	Lógica interdisciplinar do currículo	66
Figura 8:	Lógica transdisciplinar do currículo	67
Figura 9:	Parte Diversificada do Currículo – Res. CME 001/2018	71
Figura 10:	Sala de aula, TAP III – Escola Municipal Professor Carlos Formigli	80
Figura 11:	Concurso de Desenho: estudante vencedor e o desenho eleito	98
Figura 12:	Trilha Ecológica	102
Figura 13:	Tabuleiro Trilha Forró	102
Figura 14:	Tabuleiro Trilha da Copa	102
Figura 15:	Aplicação Trilha Base – TAP II/ Tabuleiro	103
Figura 16:	Mapa Conceitual –Gamificação	106
Figura 17:	Etapas para o processo de construção da prática gamificada	108
Figura 18:	Prática Pedagógica Gamificada na escola formal em contexto socioeducativo	112
Figura 19:	Etapas da Pesquisa.....	116
Figura 20:	CASE Salvador –Unidade Masculina	118
Figura 21:	CASE Salvador – Unidade Feminina	119
Figura 22:	CASE Salvador – Vista <i>Google Maps</i>	120
Figura 23:	Tancredo Neves/Beiru, Salvador/Ba	123
Figura 24:	Pontos Norteadores para as análises das práticas pedagógicas não gamificada	133
Figura 25:	<i>Slide</i> de abertura do 1º Encontro Reflexivo Dialogal.....	137
Figura 26:	Avatares – Colaboradoras	138
Figura 27:	<i>Slide</i> estrutura 1º Encontro Reflexivo Dialogal	143
Figura 28:	1º Encontro Reflexivo Dialogal	145

Figura 29:	2º Encontro Reflexivo Dialogal	152
Figura 30:	3ª Encontro Reflexivo Dialogal	164
Figura 31:	Conceitos – Gamificação: 3º Encontro Reflexivo Dialogal	165
Figura 32:	Conceitos – Gamificação: 4º Encontro Reflexivo Dialogal	167
Figura 33:	Conceito - Gamificação :4º Encontro Reflexivo Dialogal	171
Figura 34:	Conceito Santaella (2018) – 3º Encontro Reflexivo Dialogal	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de Escolaridade dos Socioeducandos das CASES Salvador, em outubro de 2019 – Unidade Masculina	29
Gráfico 2: Percentual de Escolaridade dos Socioeducandos das CASES Salvador, em outubro de 2019 – Unidade Feminina	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Prescrições Resolução CME 041/2013	61
Quadro 2:	Percurso Educativo I – Resolução CME 001/18	69
Quadro 3:	Abordagens Base Curricular Comum – CME 001/2018	70
Quadro 4:	Elementos construtores/ influenciadores da gestão da sala de aula, na Escola Municipal Professor Carlos Formigli.....	81
Quadro 5:	Possibilidade de Estruturação do Trabalho Docente – Escola Municipal Professor Carlos Formigli	87
Quadro 6:	Práticas Pedagógicas inovadoras desenvolvidas na Escola Municipal Professor Carlos Formigli	92
Quadro 7:	Práticas Pedagógicas Inovadoras a partir do elemento jogo	100
Quadro 8:	Atribuições dos participantes da pesquisa	128
Quadro 9:	Escopo para a realização dos Encontros Reflexivos Dialogais – ERD’s	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Quantidade de Adolescentes e Jovens em Medida Socioeducativa de Internação (Meio Fechado) – 2017	32
Tabela 2:	Base Legal Nacional para execução de escolarização de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa.	50
Tabela 3	Corpo Administrativo e Pedagógico da Escola Municipal Professor Carlos Formigli	124
Tabela 4:	Distribuição de turmas por segmento	125
Tabela 5:	Municípios de Origem dos estudantes da Escola Municipal Professor Carlos Formigli – abril / 2020	126

LISTA DE SIGLAS

CASE	-	CENTRO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO.
CF	-	CONSTITUIÇÃO FEDERAL.
CONANDA	-	CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.
DOM	-	DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO.
ECA	-	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.
EJA	-	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.
ERD	-	ESTUDOS REFLEXIVOS DIALOGAIS.
FORTEC	-	FORMAÇÃO, TECNOLOGIAS, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CURRÍCULO.
FUNDAC	-	FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.
GEOTEC	-	GRUPO DE GEOTECNOLOGIAS, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE.
GESTEC	-	PROGRAMA GESTÃO, TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO
IPEA	-	INSTITUTO DE ESTATÍSTICA APLICADA.
LA	-	LIBERDADE ASSISTIDA .
SGDCA	-	SISTEMA DE GARANTIAS DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.
SINASE	-	SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO.
SJDHDS	-	SECRETARIA ESTADUAL DE JUSTIÇA, DIREITOS HUMANOS.
TAP	-	TEMPO DE APRENDIZAGEM.
TCLE	-	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.
UNEB	-	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 SOCIOEDUCAÇÃO: COMPREENSÕES HISTÓRICAS, LEGAIS E EDUCACIONAIS.....	26
2.1 UM MAPEAMENTO DA SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL	26
2.2 JUSTIÇA JUVENIL E A SOCIOEDUCAÇÃO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA.....	34
2.3 SOCIOEDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS.....	40
2.4 A ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: ASPECTOS GERAIS E A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA REGULAR.....	49
2.4.1 – O Currículo da EJA na Socioeducação e as experiências da escola regular.	57
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS GAMIFICADAS: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	74
3.1 – A SALA DE AULA DA ESCOLA FORMAL NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: ESPECIFICIDADES CONDUTORAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	78
3.2 –AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O MOVIMENTO DA INOVAÇÃO	90
3.3 – A GAMIFICAÇÃO: POSSIBILIDADE METODOLÓGICA NA ESCOLA FORMAL EM CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO COM PRIVADOS DE LIBERDADE	99
4 TRAÇADO METODOLÓGICO – ITNERÁRIO DA PESQUISA	114
4.1 O CAMPO EMPÍRICO E AS COLABORADORAS DA PESQUISA	117
4.1.1- Localizando a Escola Municipal Professor Carlos Formigli	117
4.1.2 –A estrutura física, administrativa e pedagógica do <i>locus</i> da pesquisa	124
4.1.3 – As colaboradoras da pesquisa.....	127
4.2 – METODOLOGIA DA PESQUISA	130
4.2.1 –Abordagem	130
4.2.2 –A Pesquisa Colaborativa enquanto Método	131
4.2.3 – Dispositivos e o Percurso da Pesquisa	132
4.2.4 – A Análise Interpretativa Descritiva: categorias norteadoras	138

5 TECENDO OS FIOS DA PESQUISA	141
5.1 – A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO DE EJA NA ESCOLA REGULAR COM PRIVADOS DE LIBERDADE: O FAZER DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA PESQUISA	146
5.1.1 – As práticas pedagógicas e suas implicações no cotidiano da sala de aula na escola intramuros	146
5.1.2 - A Prática Pedagógica Gamificada e o seu potencial ressignificador do currículo de EJA na escola regular intramuros.....	162
5.1.3 - A Formação Continuada de Professores na potencialização do currículo de EJA na escola regular intramuros	178
6 DE VOLTA AO COMEÇO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	185
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICES	197
ANEXOS	207

1INTRODUÇÃO

O trabalho docente exige buscas por mudanças, necessárias e basilares a uma prática pedagógica que prime pelo encontro da dúvida e, que, esta se faça uma mola propulsora para que o ensino aconteça de maneira significativa e com sentido, tornando possível a concretude do papel da escola. Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia” nos diz que a imbricação pesquisa-ensino é naturalmente constituída, já que um não ocorre sem o outro. Além disso, a relação entre ambos se constitui em uma dialética onde as indagações que envolvem a *práxis* são norteadoras das formações mútuas entre os sujeitos envolvidos. Nesse movimento de construções e reconstruções nasce essa dissertação de Mestrado intitulada *Currículo e Socioeducação: prática pedagógica gamificada com privados de liberdade na escola regular*.

A reflexão exposta nesse trabalho está longe de esgotar as incursões a respeito de dois grandes campos teóricos: currículo e socioeducação; tão pouco se propôs a esse feito. Diria que nesse espaço de comunicação e fomentação de ideias, traduzido pelo ato de escrever, o Ser professora e o Ser pesquisadora se encontraram e, em sua coexistência, conceberam o distanciamento necessário para compreender-se inteiros. As discussões trazidas, assim como a investigação proposta, advêm desse encontro, iniciado com a vida escolar, na infância, e fortalecido pelas minhas itinerâncias formativas – profissionais. Se faz necessário destacar que, em alguns momentos desse texto inicial, as pessoas do verbo transitaram entre si. Esta é uma obra realizada coletivamente na qual o uso do singular referencia ações/momentos construídos na individualidade mas, ainda assim, consciente do sentido de colaboração presente.

Estar na escola pública, enquanto estudante e posteriormente como profissional da educação, impuseram-me a imersão contínua em um espaço de lutas e sobrevivências. Um espaço necessário e fundamental para que se constitua a garantia de direitos regimentados pela legislação, vigente em nosso país. Mas, também, um lugar de desconstruções que, por vezes, através de seus processos constitutivos promovem afastamentos, ao invés de sentimentos de pertença. Nesse sentido, compreendendo a força do trabalho docente e como nele concebemos formação e autoformação é que se configura o diálogo para a realização de práticas pedagógicas significativas.

O ponto de partida das minhas itinerâncias profissionais não se iniciaram na Rede Municipal de Ensino, mas é nela que se solidifica. Os 17 anos no serviço público, de andanças em escolas públicas, do município de Salvador/Ba, especificamente na educação básica,

conduziram-me ao encontro dos desafios de pensar a escola enquanto instituição partícipe de uma rede de proteção e de garantias de direitos e, como tal, construída por ações pedagógicas implementadas a partir da práxis docente. A Escola Municipal Professor Carlos Formigli ressignificou todo o meu trabalho na Rede Municipal de Salvador. Localizada em uma Unidade de Atendimento Socioeducativo (CASE/Salvador), no bairro de Tancredo Neves, recebe jovens e adolescentes, oriundos de todo o estado da Bahia, em cumprimento de medida socioeducativa de internação¹ funcionando nos turnos Matutino e Vespertino, efetiva a escolarização formal de seus estudantes a partir do atendimento na modalidade da EJA diurno.

O ingresso na Escola Municipal Professor Carlos Formigli se deu em junho de 2017. Ainda não conhecia o trabalho da escola regular em contexto socioeducativo de internação. Fui impactada pela força do trabalho docente que testemunhei, construído pelas professoras atuantes naquele contexto. Um trabalho de muita potência e, significativamente, de partilha entre os pares. A partir de então, venho redimensionando as ideias a respeito da ação docente no âmbito da escola pública, do papel dessa escola nas reconstruções identitárias necessárias a uma vivência cidadã de sociedade; bem como sobre as ações curriculares na proposição de percursos formativos significativos, principalmente no que tange os contextos de privação de liberdade. No espaço da escola *locus* dessa pesquisa, a vivência docente contribuiu para o entendimento da potência significativa contemplada pelos processos formativos proporcionado, elaborado e efetivado pela escola enquanto instituição viva e propositiva. Enquanto espaço laboral de autorias e autorizações.

O acesso dos socioeducandos² à escola regular se dá a partir do SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, instituído a partir da Lei 12.594, de 18 de janeiro de 2012, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, garantem aos sujeitos, em cumprimento de medida socioeducativa, o direito à educação. Segundo o Capítulo III da Lei, que versa a respeito dos Planos de Atendimento Socioeducativo, em seu Art. 8º diz que os planos de atendimento socioeducativo deverão prever ações pedagógicas articuladas com todas as áreas do desenvolvimento dos adolescentes e jovens atendidos pela medida socioeducativa.

¹A medida socioeducativa de internação é uma das modalidades executadas, na Socioeducação. O Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) traz: **Art. 121.** A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

² Termo utilizado para referência aos adolescentes e jovens cumpridores de medida socioeducativa.

A escolarização na medida socioeducativa é obrigatória e a escola encontra-se no centro do Sistema de Garantias de Direito (SGD). Em se tratando da Comunidade de Atendimento Socioeducativo, na qual encontra-se inserida a Escola Municipal Professor Carlos Formigli, a CASE Salvador, o acesso à educação formal se dá a partir da inserção de duas escolas integrantes das redes públicas de ensino. Em se tratando do município de Salvador, a efetivação do processo de escolarização, bem como a oferta de vagas e organização de matrícula é feita a partir do Termo de Cooperação Técnica, no que tange a oferta do Ensino Fundamental I.

O contexto de privação de liberdade evidencia as lacunas sociais envolvendo pessoas em situação de vulnerabilidade. Construções históricas que revelam processos excludentes contínuos, bem como de marginalização (colocar à margem) de uma parcela da sociedade. Asilamentos e privação de liberdade se configuraram enquanto política pública de segurança do Estado brasileiro, ao longo da história da justiça juvenil, expressada nos Códigos de Menores de 1927 e 1979. A medida socioeducativa vem estabelecendo outros caminhos na tentativa de mudanças na perspectiva do olhar para o adolescente e jovem, em conflito com a Lei, enquanto sujeitos de direitos e em processo de formação. Ainda assim, não podemos perder de vista que a Socioeducação, enquanto política pública, configura-se como tecnologia de controle dessa parcela da sociedade, implementando ações de cunho pedagógico, mas ainda privando as liberdades.

Nesse contexto de complexidades múltiplas, está inserida a escola, enquanto instituição formalizadora do ensino e, principalmente, espaço de desconstruções, reconstruções e construções do sentido de pertencimento desmaterializado ao longo de processos históricos de repetidas evasões e abandonos escolares vivenciados pelos estudantes em sua jornada anterior ao ingresso na medida socioeducativa. É na coexistência desses elementos que está constituída a sala de aula, como o lugar de reverberação e convergência de subjetividades e existências culturais múltiplas, apresentando outros contornos para o trabalho realizado com privados de liberdade.

O cotidiano da sala de aula, em contexto socioeducativo de internação, impulsiona-nos ao repensar a prática docente de forma contínua e permanente. Estamos diante de um cotidiano escolar diverso e, ao mesmo tempo, desafiador. Aqui vivenciamos um tempo pedagógico redimensionado, marcado pela hipercontração, e por elementos próprios dos espaços de confinamento. Nesse interim, dão-se as ações pedagógicas da sala de aula da escola regular, em

contexto socioeducativo, e as mobilizações que geraram o problema investigado durante o percurso construtor desse trabalho.

Pensar colaborativamente sobre as nossas práticas e de que forma se efetiva um currículo de EJA que ainda apresenta hiatos em seu diálogo com os processos aprendentes de nossos estudantes é uma ação permanente na realização do trabalho efetivado nesse contexto. A elucubração entre os pares, bem como os processos formativos continuados, deram início a necessidade de pensarmos sobre a efetivação de processos aprendentes significativos e com sentido para os nossos estudantes. Para tanto, os processos formacionais elaborados e construídos no espaço da escola, promotores de autorias e autorizações docentes, assim como as formações acadêmicas continuadas, apresentam-se como essenciais para as reflexões citadas.

Destaco, aqui, dois momentos fundamentais para pensar e construir a pesquisa apresentada: o Curso de Especialização em Educação, Processos Tecnológicos e Práticas Pedagógicas Inovadoras e o Curso de Formação Continuada Currículo e Espaços Escolares Socioeducativos do Município De Salvador: Práticas Curriculares Socializadoras como Inovação Pedagógica, ambos ofertados pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Este último foi vivenciado, e construído, numa parceria fomentada entre a escola e a Universidade, a partir da demanda dos espaços formais de escolarização, em contexto socioeducativo, do município de Salvador, de pensar os processos curriculares, instituídos e os instituintes, e as práticas pedagógicas tecidas no fazer docente.

Elucubrar sobre o cotidiano da prática na socioeducação é uma rotina pedagógica. Nesse exercício docente o currículo é permanentemente repensado demandando ações metodológicas que se revelem possibilitadoras de práticas educativas propositivas. A gamificação, compreendida como uma tecnologia metodológica ativa, constituiu-se como possibilidade vivencial aprendente, a partir das experiências com atividades envolvendo o elemento jogo em alguma medida e compartilhadas em nossas salas de aula. Nesse contexto nefrágico que impõe à vivência escolar aprofundamentos constantes, fez surgir o problema dessa pesquisa: **Como as práticas pedagógicas gamificadas podem ressignificar o currículo da escola regular, em contexto socioeducativo com privados de liberdade?**

Para orientar a construção da pesquisa estabelecido como objetivo geral: analisar o potencial de ressignificação do currículo da escola regular, em contexto socioeducativo, com

privados de liberdade, mediante as práticas pedagógicas gamificadas. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

a) Mapear as práticas pedagógicas desenvolvidas em classe de EJA I, no *lócus* da pesquisa, visando compreender o cotidiano do processo educativo;

b) Identificar as práticas pedagógicas gamificadas, potencialmente ressignificadoras do currículo de EJA I, em contexto socioeducativo com privados de liberdade;

c) Avaliar o potencial ressignificador das práticas pedagógicas gamificadas do currículo de EJA I, no contexto socioeducativo com privados de liberdade.

Assim, organizou-se as reflexões e escritos que constituíssem a epistemologia dorsal da pesquisa, na discussão de seus conceitos teóricos basilares. Direcionamos os estudos da socioeducação, seus aspectos legais, históricos, educativos e conceituais. Esse direcionamento foi dado no intuito de compreendermos o vasto campo da socioeducação, e como ela foi constituída. Essa compreensão tornou-se fundante para pensarmos a escola regular, inserida nesse contexto, suas demandas e desafios. Nessa construção, desembocamos nas contribuições reflexionais a respeito do currículo no contexto da escola regular, no atendimento à privados de liberdade, nas práticas pedagógicas inovadoras e gamificação na perspectiva de uma metodologia ativa.

Para a construção do lastro teórico da pesquisa, estabeleceu-se o diálogo com os autores: em se tratando do Currículo, conversamos com Sales (2013); Macedo (2013); Goodson (2006); Sacristàn (2000). Freire (2008); Candau (2006); Arroyo (2019); Lago, Santos, Souza e Santos (2019); Silva (2005); Fino (2016) Lago, Santos, Souza e Santos (2019); Silva (2005); Fino (2016). Nas reflexões sobre a Socioeducação dialogamos com Zanella (2015); Bisinoto (2015); Baptista (2016); Foucault (1997); Costa (2006); Júnior (2009); BRASIL (1990); BRSIL (1996); BRASIL (2012); BAHIA (2015); Machado (2016); Bauman (2003); Baquero (2008); Bauman (2003). Nas discussões a respeito da EJA, nos apoiamos em Arroyo (2019); Freire (2018); Cury (2002); Paiva (1987); Haddad (2019). Para as discussões sobre Gamificação, Prática Pedagógica Gamificada e Metodologias ativas nos baseamos em Carolei e Tori (2018; 2014); Huizinga (2014); Santaella (2003;2018); Giraffa e Martins (2015); Viana (2013); Murray (2003); Meirieu (2002); Moran (2015). Por fim, nas reflexões acerca da Formação Continuada,

dialogamos com Carolei e Tori (2018; 2014); Huizinga (2014); Santaella (2003;2018); Giraffa e Martins (2015); Viana (2013); Murray (2003); Meirieu (2002); Moran (2015).

Os procedimentos metodológicos perpassam por uma abordagem qualitativa, por entender que a construção do trabalho apresentado não comporta questões e um universo de sentidos e significados operacionalizados a partir de variáveis. Além disso, compreendo-me enquanto sujeito social inserida no contexto pesquisado. (MINAYO, 2002). Quanto à natureza, apresenta-se como uma pesquisa aplicada, já que almeja gerar conhecimentos que possibilitam produzir impactos na prática pesquisada. Volta-se para as questões localizadas nas práticas pedagógicas curriculares, pretendendo desenvolvimento de análise e a busca de sentidos e significados. (THIOLLENT, 2009).

A Pesquisa Colaborativa foi o método empregado, na perspectiva de que reflexionar a respeito do campo empírico da investigação– a sala de aula – demanda da partilha reflexiva entre os pares. Dito isso, os sujeitos da pesquisa, aqui compreendidas enquanto colaboradoras, foram as professoras atuantes no *locus*, perfazendo um total de 4 docentes. Partindo dos princípios da colaboração, os Encontros Reflexivos Dialogais (ERD's) e o Questionário *online* configuraram-se enquanto dispositivos construtores dos achados da pesquisa. Vale ressaltar que os Encontros Reflexivos Dialogais se constituíram enquanto espaço dialogal, fomentador de processos formativos/colaborativos; bem como foi compreendido como um lugar de fala, voz e vez das professoras imbricadas no processo investigativo.

O texto apresentado está organizado a partir de seções estruturais, onde foram descritos, na seção introdutória, os aspectos gerais da pesquisa, as motivações e implicações da pesquisadora com o problema suscitado, bem como a questão norteadora e o movimento metodológico que a orienta.

Na segunda seção, inicio as discussões teóricas que dão lastro a pesquisa, tratando sobre o campo da socioeducação. Foram abordados a base legal, bem como o desenho de um percurso histórico a respeito do atendimento às crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade e que culminaram nos dispositivos legais que dão sustentação à socioeducação, na execução das medidas socioeducativas. Finalizando esta seção, trago a discussão pautada na escolarização dos sujeitos do contexto socioeducativo na internação, analisando a relação estabelecida com a escola regular e os desafios que ela enfrenta ao estar inserida em uma unidade de atendimento socioeducativo.

A seção seguinte teve como objetivo alicerçar a pesquisa a respeito das discussões sobre a gamificação, na perspectiva de uma abordagem metodológica da prática. Para isso, dou início às reflexões trazendo as discussões sobre a sala de aula em escolas intramuros³, suas características e reverberações nas práticas curriculares efetivadas. Em seguida, trouxe os aspectos das experiências vivenciadas com as práticas pedagógicas inovadoras e suas contribuições ao processo de ressignificação do currículo de EJA, na escola regular. Por último, trago os elementos dos jogos, enquanto parte constituinte de uma metodologia gamificada e suas implicações nas práticas curriculares.

Na quarta seção, trouxemos a construção do traçado metodológico da pesquisa onde explanei sobre a abordagem em que se enquadra a pesquisa, o método utilizado para a realização do trabalho de campo, bem como os dispositivos elencados para a construção da informação. As seções subsequentes se detiveram na análise interpretativa e compreensão dos elementos trazidos pelos dispositivos. A quinta seção me ative às construções dos sentidos e significados da pesquisa, construídos a partir dos ERD's. Na última seção, trouxe as considerações finais dessa dissertação com a tecitura de algumas contribuições construídas ao longo do processo formativo.

³ Termo abordado durante a terceira seção do texto apresentado.

2. SOCIOEDUCAÇÃO: COMPREENSÕES HISTÓRICAS, LEGAIS E EDUCACIONAIS

A pesquisa apresentada visa à compreensão das práticas pedagógicas e ao potencial das práticas pedagógicas gamificadas, na construção do currículo de EJA, na escola regular, inserida em contexto socioeducativo, com privados de liberdade. Para tanto, faz-se necessário debruçar sobre a compreensão histórica, legal e a sua relação com os processos educacionais, estabelecidos pela socioeducação, enquanto ação estruturada para o atendimento a adolescentes e jovens cumpridores de medida socioeducativa.

Nessa perspectiva, essa primeira seção se propõe trazer um mapeamento do atendimento socioeducativo no Brasil, as características que definem os sujeitos inseridos na medida socioeducativa de internação, intencionando contextualizar esse espaço/ideia, bem como traçar uma trajetória histórica que antecede à ideia de socioeducação, como política de atendimento a adolescentes e jovens em conflito com a lei. Além disso, faremos, em seguida, uma discussão acerca do processo de escolarização desses sujeitos, inseridos na medida socioeducativa de internação, dando ênfase à estrutura curricular da EJA I e seus impactos para os processos de aprendizagem, na escola regular.

O entendimento desses aspectos para a realização do estudo exposto é de fundamental importância na compreensão das demandas e especificidades que são basilares para a constituição de espaço escolar e de tramas curriculares que dialoguem com essa realidade. A socioeducação e o currículo constituem-se dois grandes campos complexos e permeados de subjetividades, o que demandou um maior debruçamento desse estudo. Não há a pretensão de esgotamento dessas discussões, mas de analisá-las mais amplamente compreendendo que serão fundantes para a construção dessa pesquisa.

2.1 – UM MAPEAMENTO DA SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL

Vivemos, no final da década de 80, um movimento de sociedade que nos conduziu ao entendimento das nossas crianças, dos adolescentes e jovens enquanto sujeitos de direitos, tendo visto a importância de compreendê-los sob o paradigma de uma rede de garantias de direitos no qual eles são cidadãos e sujeitos históricos holisticamente entendidos numa concepção integral de proteção.

A história do Brasil nos mostra que o entendimento dessa camada da população em suas peculiaridades e particularidades é recente, principalmente no que tange à legislação. A partir da Constituição Federal de 1988, através de seus artigos⁴227 e 228, que serviram de base para a estruturação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁵ e posteriormente do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, Lei nº 12.594/12, dispõe dos parâmetros objetivos e procedimentais, reafirmando a natureza pedagógica da medida socioeducativa. Articula os três níveis de governo para efetivação dos programas de atendimento, ancorando uma ação socioeducativa sustentada pelos princípios dos direitos humanos. Assim, começa-se a estabelecer uma tentativa de política pública de atendimento e proteção, bem como de garantias de direitos básicos às crianças, adolescentes e jovens. Dentre esses direitos está o acesso à educação.

Isto posto na discussão teórica dessa pesquisa, torna-se necessário a compreensão do que venha ser socioeducação, ou uma tentativa de conceituação do termo, já que se compreende que todo processo educativo é social. O ser humano, enquanto construtor de saberes, colabora com a sua comunidade, na qual convive e aprende, constrói percepções sociais e, nesse processo, nos deparamos com o sentido dado à educação. Ou seja, “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 2013, p.13).

Aqui ressaltamos o entendimento de que educar é um ato social estando então a ação de socioeducar implícita à natureza e finalidades da educação. A abrangência trazida pelas multifaces da socioeducação, enquanto política de atendimento engajada à proteção integrada do adolescente e jovem em situação de vulnerabilidade e em conflito com a lei nos colocamos diante do desafio de situarmos conceitualmente o seu sentido.

Nesse contexto de cultura da proteção integrada, nasce a concepção da socioeducação que vem das ações de movimentos sociais de luta na defesa dos direitos da criança e do adolescente, reverberando no pensamento jurídico e social, ainda que esses espaços não

⁴**Art.227** – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, 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-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Art. 228 – São penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, sujeitos às normas da legislação especial.

⁵ O Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069, DE 13 de Julho de 1990, configura-se como um conjunto de leis relacionadas à proteção integral à Criança e ao Adolescente. Confere à criança e ao adolescente a necessidade de respeito a sua condição de pessoa em desenvolvimento e o reconhecimento da sua situação de vulnerabilidade.

consigam definir substantivamente o termo utilizado. Ele, o termo, está comumente associado às medidas socioeducativas, apresentadas pelo ECA, para o tratamento de atos infracionais cometidos por adolescentes e jovens. Segundo o artigo 103 do ECA, o ato infracional corresponde “à conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Para o atendimento à adolescentes e jovens em conflito com a lei, o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê, em seu artigo 112, a aplicação de medidas socioeducativas em modalidades distintas que se diferenciam de acordo a gravidade do ato infracional cometido. Dentre as medidas socioeducativas estão as de advertência, prestação de serviços à comunidade (PSC), semiliberdade, liberdade assistida (LA) e a de cunho mais grave que é a de internação, sendo ela provisória⁶ ou com período variável de 06 meses a 3 anos de privação de liberdade.

A escola regular é parte constituinte da rede integrada de garantias de direitos e, como tal, enfrenta a problemática da demanda externa de atendimento para os que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto (Liberdade Assistida – LA e a Prestação de Serviço à comunidade- PSC) ou que são egressos do sistema socioeducativo. Para essas unidades de ensino, o desconhecimento do que venha a ser socioeducação colabora para a manutenção da estigmatização do “menor” infrator, dificultando o trabalho educativo. Assim:

A demanda por inclusão e manutenção de um novo (velho) contingente de alunos na escola passou a pressionar as estruturas do sistema de ensino a dar respostas a esta nova realidade. [...] além da pressão por inclusão, a escola se viu também monitorada em seus resultados por meio dos programas estaduais e nacionais de avaliação da aprendizagem dos alunos. Parâmetros e orientações dos órgãos executores da política educacional buscam a elevação do nível de aprendizagem, mas as questões que envolvem a relação do adolescente com a escola são complexas e múltiplas. (ZANELLA, 2010, p.12).

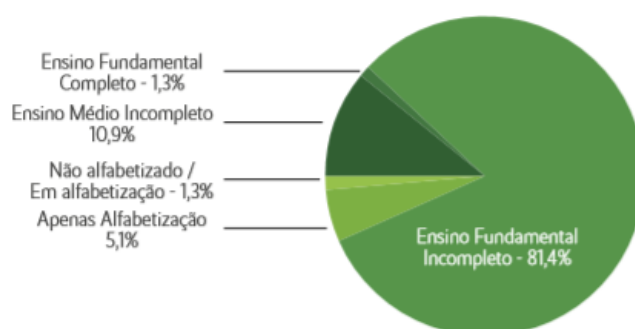
Para além das questões burocráticas que exigem respostas, a escola como parte importante dessa rede de proteção se depara com as histórias constantes de fracassos escolares, evasões e dificuldades de aprendizagem que permearam a vida escolar do sujeito da socioeducação, antes mesmo do seu ingresso no sistema, constituindo elementos contributivos para a criação do arquétipo do infrator. Voltando às reflexões de Zanella (2010, p.15), a autora contribui nos trazendo que:

⁶ Medida socioeducativa com duração máxima de 45 dias.

Quando o adolescente se constitui no sujeito histórico *adolescente em conflito com a lei*, passa a carregar consigo o estigma do infrator. Nos atendimentos técnicos, costuma relatar que o uso de substâncias psicoativas se inicia meses antes do abandono escolar, e nos casos em que permanece na escola, é muitas vezes com o intuito de comercializar a substância. (ZANELLA, 2010, p. 15).

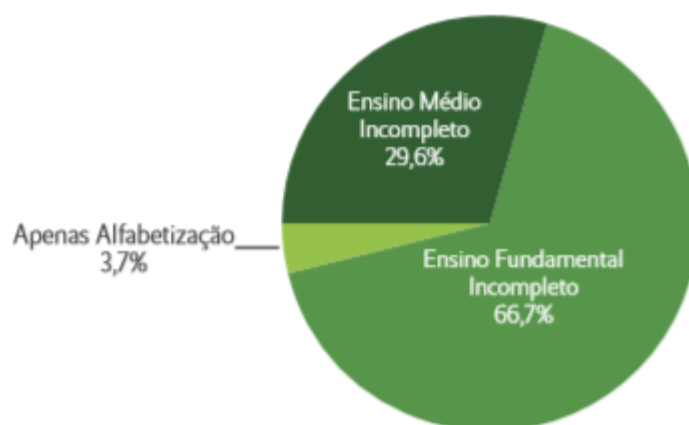
Em meio fechado, os desafios para as escolas inseridas em Comunidades Socioeducativas de internação não são menores. Observando os dados trazidos no último Relatório sobre o Perfil dos Adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas nas CASES/Salvador – Bahia, lançado em 2020, no Ministério Público da Bahia, com dados relativos à pesquisa realizada no mês de outubro de 2019. Os dados do gráfico fazem referência a CASE, Unidades Masculina e Feminina, onde está demonstrado que 87,8 % dos socioeducandos, da Unidade Masculina, não completaram o ensino fundamental e 71,8% dos adolescentes sentenciados não estavam matriculados no momento de apreensão. Os dados relativos à Unidade Feminina nos demonstram que 70,4% das socioeducandas não completaram o Ensino Fundamental e 65,4% não estavam matriculadas quando infracionaram.

Gráfico 1: Percentual de Escolaridade dos Socioeducandos das CASES Salvador, em outubro de 2019 – Unidade Masculina



Fonte: Relatório sobre o Perfil dos Adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas nas CASES Salvador.

Gráfico 2: Percentual de Escolaridade dos Socioeducandos das CASES Salvador, em outubro de 2019 – Unidade Feminina



Fonte: Relatório sobre o Perfil dos Adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas nas CASES Salvador.

Os dados apresentados denotam uma característica comum para os privados de liberdade: a distorção idade/série e, conseqüentemente, outros desdobramentos escolares como as dificuldades de aprendizagem, relação desvinculada com o espaço escolar caracterizada por um sentimento de não pertencimento. Atrelado à ausência do sentimento de pertença, estão o trabalho infantil e a violência cotidiana do meio social no qual estão inseridos colaborando para o fracasso escolar desses sujeitos. Diante do exposto é colocado para a escola regular, inserida no contexto das medidas socioeducativas de internação, demandas peculiares a esse ambiente. Dentre esses desafios está a construção de um Projeto Político Pedagógico que oriente o trabalho docente para a conquista efetiva desses estudantes e para um processo de aprendizagem significativo.

Torna-se imperativo que o estudante privado de liberdade compreenda aquele espaço físico, agregado ao espaço institucional das Comunidades de Atendimento Socioeducativo, como o *locus* de construção formalizada da sua aprendizagem. Além disso, a Unidade de Ensino precisa driblar os contratempos advindos da própria dinâmica das Comunidades, onde o trabalho para ser realizado precisa contar com a colaboração das pessoas que promovem a segurança do local e com a carga horária reduzida, pela modalidade educacional de atendimento, que na Escola Municipal Professor Carlos Formigli e a Educação de Jovens e

Adultos – EJA e pelas condições emocionais que interferem, diretamente, na dinâmica de sala de aula.

Os últimos levantamentos anuais do SINASE, datados de 2016/2017, reúnem uma sistematização dos dados enviados pelos órgãos gestores do sistema, abrangendo os níveis estaduais e distritais e entregues à SNDCA – Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Os dados coletados em 2016 indicaram um total de 25.929 adolescentes e jovens (12 a 21 anos incompletos) em atendimento socioeducativo em unidades voltadas à restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória e semiliberdade). Dos números apresentados, 18.567 estão em medida de internação, ou seja, o correspondente a 70% da população partícipe da socioeducação. Nesse mesmo período, 334 adolescentes e jovens encontram-se em atendimento inicial e 187 em internação sanção, totalizando os números por região brasileira. O Nordeste assume o 2º lugar em número de adolescentes cumprindo medida provisória nas modalidades internação provisória e semiliberdade.

O relatório traz também o mapeamento dessa população quanto às questões de gênero. O sistema socioeducativo apontou, no referido ano do compêndio, 96% dos jovens e adolescentes pertencentes ao gênero masculino, correspondendo à 25.360 pessoas. A faixa etária de maior incidência é a que está entre os 16 e 17 anos (57%). Quanto à cor e raça⁷, dos jovens e adolescentes em restrição e privação de liberdade, da região Nordeste, 64,2% identificam-se como pretos ou pardos.

O levantamento realizado em 2017, lançado em março de 2020, revela um total de 26.109 adolescentes e jovens, cumprindo medida socioeducativa em meio fechado, como se pode observar na tabela abaixo:

⁷Categorias de classificação de cor e raça do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Tabela 1: Quantidade de Adolescentes e Jovens em Medida Socioeducativa de Internação (Meio Fechado) – 2017.

Medida Socioeducativa Meio Fechado	Quantidade
Medida de Internação	17.811
Medida de Semiliberdade	2.160
Medida de Internação Provisória	4.832
Atendimento Inicial	937
Internação Sanção	306
Medida Protetiva	63
Unidades socioeducativas	484
Meio Fechado Total	26.109

Fonte: Levantamento Anual SINASE 2017⁸

No que tange à esfera estadual, o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Bahia⁹ vem atender às determinações do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. A Resolução n° 160/2013 designa às Unidades Federativas do país a elaboração de seus respectivos planos decenais de atendimento socioeducativo. No estado da Bahia, o atendimento socioeducativo é gerenciado pela Fundação da Criança e do Adolescente – FUNDAC, vinculada à Secretaria Estadual de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS).

O documento aponta que no período de 2011 a 2014, dos adolescentes atendidos na Unidade de atendimento inicial, em Salvador, 89,7% foram do sexo masculino e, desses, 83,49% se identificavam como negros e pardos, apresentando escolaridade correspondente ao Ensino Fundamental I e II. No tocante às Unidades de atendimento socioeducativo, a Bahia conta com 6 Comunidades de Atendimento Socioeducativo - CASE, sendo 1 exclusivamente feminina, atendendo à medida de internação provisória e internação de sentenciados. Nesse contexto, nasce a demanda da existência de uma instituição formal/regular de educação a partir

⁸ O DF não foi sistematizado pela pesquisa pois, segundo o documento referido, tem o seu sistema próprio de pesquisa.

⁹ Documento que objetiva nortear a gestão do atendimento Socioeducativo no Estado da Bahia, num intervalo de 10 anos consecutivos, estabelecendo metas com vistas à garantia dos direitos preconizados nas legislações relacionadas ao atendimento dos adolescentes e jovens cumpridores de medidas socioeducativas.

do que é exigido no art. 124¹⁰, inciso XI, do ECA. Assim, duas escolas municipais da Rede de Ensino de Salvador/ Ba ofertam escolarização regular aos jovens, adolescentes internos, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A busca por dados sobre adolescência e juventude, em conflito com a Lei, é dificultada pela ausência de sistematização deles. O Instituto de Pesquisa Aplicada – IPEA realizou em 2015 uma Nota Técnica, objetivando discutir o retorno dos posicionamentos em relação à mudança na maioria penal para essa faixa da população brasileira. O documento traz um panorama geral sobre adolescentes e jovens nessa conjuntura, no qual me detenho no que tange aos que cumprem medida socioeducativa em meio fechado. Na tentativa de se traçar um perfil desses sujeitos, elucidou-se um quadro de exclusão social latente em que 60% dos adolescentes privados de liberdade eram negros, 51% não frequentavam a escola e 66% viviam em famílias consideradas extremamente pobres.

O fenômeno do ato infracional juvenil, segundo o 1º Mapeamento Nacional sobre a situação das Instituições que realizam Medida Socioeducativa de Privação de Liberdade ao Adolescente em Conflito com a Lei, realizado pelo Instituto de Pesquisa Aplicada – IPEA, está associado não somente à condição de pobreza ou à miséria em si, mas, sobretudo, à desigualdade social. Os adolescentes e jovens, incluídos na categoria do ato infracional, passaram por um processo de exclusão e marginalização, tendo sido privados de uma sociabilidade e do acesso às condições básicas de sobrevivência digna.

Dessa forma, o ato infracional configura-se como resultado da fragilidade social e emocional de adolescentes e jovens inseridos em constructos sociais caracterizados por relações familiares fragmentadas e convivências comunitárias marcadas pelas múltiplas facetas da violência, instituída como medida de contenção de uma sociedade contemporânea que utiliza o encarceramento como política pública de controle social. Esse fato pode ser observado quando analisamos a trajetória do direito juvenil e das políticas públicas oriundas desse contexto histórico.

¹⁰Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes: XI - receber escolarização e profissionalização;

2.2 – JUSTIÇA JUVENIL E A SOCIOEDUCAÇÃO: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

O caminho reflexivo trilhado aqui vai ao encontro da socioeducação no contexto da privação de liberdade no cotidiano da escola básica regular, foco central dessa pesquisa. O Estatuto da Criança e do Adolescente compreende a internação, através do seu Art. 121, como uma medida que constitui a privação de liberdade, estando a mesma sujeita aos princípios da brevidade, em decorrência da “condição peculiar da pessoa em desenvolvimento”. Ou seja:

Isto é, do ponto de vista da essência, a medida socioeducativa é uma sanção, especialmente porque só emerge após prática de um ato ilícito. É uma reação estatal, inclusive de coerção física para sua aplicação, pois são unilaterais (não cabe ao adolescente querer cumprir ou não, tem que subordinar-se) e obrigatórias. (MACHADO, 2016, p. 533).

A relação estabelecida entre as medidas de execução e a infração, perante a lei, traz uma ambiguidade sobre os aspectos ontológicos das medidas socioeducativas e, conseqüentemente, da socioeducação. A privação de liberdade (encarceramento) circundou o pensamento estatal, enquanto solução para os desafios e problemas trazidos pela condição de abandono e pobreza, vivenciados por crianças e adolescentes, desde o início da colonização brasileira, tornando-se, em muitas vias, política pública em resposta à sociedade quanto aos aspectos de transgressão moral e social estabelecido pelo pacto societário.

Nesse pacto societário, o agravamento da violência envolvendo adolescentes e jovens é solucionado com a exclusão ou marginalização social desses sujeitos. A partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), há o direcionamento para o entendimento dessa parcela da sociedade como sujeitos de direitos, onde a construção e estabelecimento de políticas integrativas (envolvendo setores diferenciados da sociedade) passa a basilar toda ação voltada para o atendimento desse público. (SINASE, 2017).

As políticas integrativas, que compõem o Sistema de Garantias de Direitos da criança e do adolescente – SGDCA¹¹ usa a garantia das condições mínimas que conferem ao ser humano a sua dignidade e possibilidade de vida. As condições sociais desses sujeitos, integradores do

¹¹O Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente congrega diferentes órgãos, entidades e programas destinados ao atendimento de crianças e adolescentes e as suas respectivas famílias. Esse Sistema visa a execução plena e articulada da Lei nº 8.069/90, buscando atender ao princípio constitucional, via art. 127, da Constituição Federal de 1988 relacionado à prioridade absoluta à criança e ao adolescente.

sistema socioeducativo, fomenta e é fomentado pela violência e pela negação desses mesmos direitos trazidos na execução de medidas socioeducativas. Assim:

Adolescentes e jovens, privados de liberdade, ao cumprirem a medida de internação, anteriormente ao seu ingresso na rede de proteção assegurada por lei, mantinham-se privados dos direitos básicos, a partir de uma estrutura social frágil e negadora de outras estruturas basais para o desenvolvimento humano. (SILVA, 2012, p.103).

O contexto das medidas socioeducativas evidencia a ausência de garantias de direitos básicos, como saúde e educação, bem como de estruturas sociais que garantam o desenvolvimento humano de forma ampla e compreendendo-se as diversas formas do existir. É possível observar nas narrativas de vida de diversos adolescentes e jovens o distanciamento da escola e do acesso a processos formativos integrados. A privação de elementos essenciais ao desenvolvimento de sujeitos em formação, como a escolarização, contribui para o envolvimento em ações delituosas e imersão em situações graves de violência.

Zanella (2015), ao refletir sobre a ONU e suas normativas influenciadoras do direito juvenil brasileiro indica 3 fases para que ele se estabelecesse: a fase de tratamento penal indiferenciado (sec. XVIII), o que na América Latina foi extensiva até o séc. XX; a fase tutelar, até mais ou menos metade da década de 80 e a terceira fase, representativa do modelo atual marcada pelas normativas promulgadas pela ONU a partir de 1985. Nos séculos XVIII e XIX, passou a ser pensado sob a perspectiva da contenção da parcela da população que não se “enquadra” nos padrões estabelecidos pelo pacto societário, no qual os determinantes de normalidade são estabelecidos. Esta perspectiva vigorou desde o período colonial em que o poder público tratava a questão das desigualdades e suas consequências através do isolamento e da marginalização de determinadas pessoas.

Nesse panorama, deparamo-nos com as construções periféricas (favelas), os ditos guetos, que combinam o confinamento espacial com o fechamento social. (BAUMAN, 2001). Ainda sob esse prisma, compreende-se que “a guetificação é paralela e complementar à criminalização da pobreza; há uma troca constante de população entre os guetos e as penitenciárias, um servindo como grande e crescente fonte para a outra” (BAUMAN, p. 107, 2001). Nessa perspectiva, “guardar” crianças e adolescentes em instituições sempre teve a prerrogativa de prevenção de novos atos delituosos, não de resolver as situações desiguais de vida. Para tanto, a criação de medidas de contenção surgira como forma preliminar de responder

à sociedade a despeito daqueles que destoam dos padrões morais e sociais estabelecidos. A questão era tratada sobre os pressupostos da higienização moral.

Sebastião Júnior (2009, p. 12), em seu estudo sobre as medidas de contenção de liberdade traz para a baía das discussões as funções sociais exercidas pelas periferias, no contexto dos encarceramentos a céu aberto. Para tanto, ele conceitua as prisões como “uma invenção moderna [...] uma instituição disciplinar terminal para a qual são enviados os indivíduos que escaparam do adestramento de outras instituições disciplinares como a escola, a fábrica e o quartel” (JÚNIOR, 2009, p. 12). Nesse sentido, Foucault (1997, p.223, grifo nosso) nos traz sobre a prisão:

A prisão é menos recente do que se diz quando se faz datar seu nascimento dos novos códigos. **A forma-prisão preexiste à sua utilização sistemática nas leis penais.** Ela se constituiu fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza.

O sentido de encarcerar vai para além das grades e muros formais. Ele se amplifica tomando forma nas estruturas que negam direitos e exercício pleno de cidadania. Essas construções se solidificam através dos guetos e exercem o papel de contenção, separação e moldagem de seres. Para aprisionar, não é necessário privar de liberdade, desde quando se priva direitos. Os sujeitos do sistema socioeducativo são objetos construídos a partir dessas conjecturas sociais, as quais fazem parte de uma construção territorial a partir do movimento de criação das periferias e marginalização (colocar à margem) de seus membros. Conjecturas que elaboram e constroem culturalmente e socialmente pessoas com sentimento de pertença aos códigos sociais que demarcam o seu lugar, o seu território, seja ele físico ou formatado dentro de um imaginário coletivo. Regras e contratos sociais que são elaborados continuamente a partir de uma linha imaginária de lealdade aos seus princípios culturais. (BAUMAN, 2001).

A construção dos sujeitos ligados à comunidade socioeducativa foi elaborada socialmente, na história do mundo moderno, através das mudanças econômicas movimentadas pela Revolução Industrial, cuja expansão determinou novos moldes concepcionais de sociedade/comunidade. No Brasil, podemos compreender a formação existencial de pessoas

cuja identidade se constrói, a partir de experiências excludentes e de vulnerabilidade, retomando a história da criança e do adolescente e o seu lugar na sociedade.

A contradição e a complexidade são características fundantes da relação estabelecida entre o Estado e crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. A sociedade brasileira nem sempre outorgou a essa parcela da população, um lugar de direitos e, por conseguinte, um espaço de cidadania plena. Duas questões estruturais se materializam no tempo e na história: de um lado as dificuldades econômicas e sociais, vivenciadas pela maioria dos adolescentes e jovens em situação de abandono social e emocional; do outro, os mesmos como expressão dessa sociedade desigual. (BAPTISTA, 2016).

O processo de negação da existência de uma camada da sociedade que necessita de um olhar particular e específico se firmou como política pública do Estado até, pelo menos, meados do século XIX, quando se iniciou uma linha de pensamento que mais tarde, a partir da Constituição de 1988, iria se configurar na chamada Doutrina de Proteção Integral. Doutrina introduzida através dos Artigos 227 e 228, da Carta Magna, e que serviriam de base para a estruturação das Leis 8.069/90 e da Lei nº 12.594/12. Negar a existência do abandono, da vulnerabilidade e das desigualdades sociais, responsabilizando crianças, adolescentes e jovens, pela ausência de uma vida digna, era a forma do Estado responder às demandas trazidas por essa realidade social.

Durante o período denominado de Brasil Colônia, o processo de aculturação do povo nativo iniciou-se com a sua catequização, através da ação jesuítica, negando-se toda a cultura fomentada pelos indígenas. Entre 1550-1553, foram criadas as chamadas *Casa dos Muchachos*, Colégios criados pelos jesuítas, cujo público-alvo eram as crianças indígenas, afastadas de suas famílias, órfãos e “enjeitados” oriundos de Portugal. O tratamento dispensado à essa camada da recém-formada população brasileira seguia os parâmetros oriundos da Coroa Portuguesa, que determinava como responsável as Câmaras Municipais, através da destinação de 1/6 de seus recursos. A partir do século XVIII, houve o surgimento das instituições para crianças abandonadas, através da implantação das três primeiras rodas de expostos: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738) e em Recife (1789). (BAPTISTA, 2016).

Observa-se que o cuidado não aparece como forma de solucionar as mazelas trazidas pela falta de estrutura econômica de muitas famílias, oriundas de Portugal, e do processo perverso de colonização, no qual houve a dizimação de nações indígenas. Fenômeno social

produzido pelo Estado, a pobreza era tratada com a negligência de pessoas relegadas à própria sorte. Toda infraestrutura destinada ao tratamento das crianças abandonadas não as contemplava como sujeitos incapazes e vulneráveis. A mortalidade infantil dos expostos nas Rodas ou recebidos por famílias substitutas era altíssima. Ainda assim, a ação estatal era realizada através da tríade: Roda, Câmara e famílias substitutas. Como as crianças negras eram comercializadas e objetificadas pela mercantilização humana, ação impetrada pelo processo escravista, não configuravam nos números de abandonados.

Após a Proclamação da República (1822), a política do momento e a economia pressionaram a sociedade a enfrentar a problemática da pobreza e da criança carente. O aumento populacional foi um dos fatores determinantes para esse caminhar e, como medida pública, nascem as Santas Casas de Misericórdia e o dito “atendimento asilar” é formalmente instituído. A ausência de objetivos educacionais e profissionalizantes eram observados nas ações realizadas nessas instituições. Em 1829, implantam-se as primeiras escolas de letras, no recolhimento da Misericórdia da Bahia. O interesse era, apenas, as retiradas das crianças e “delinquentes” das ruas, cuja presença trazia o incômodo para os códigos morais sociais. Aqui, um marco histórico ocorre em 1871, com a Lei do Ventre Livre, muitas crianças negras se juntaram às demais, na vivência das ruas.

Durante a República, o país vivenciou uma maior diversificação da economia, do crescimento demográfico e do aumento dos índices de pobreza. O aumento da concentração populacional em áreas urbanas, decorrente da Revolução Industrial, demandaram do Estado a formulação de uma política pública de atendimento às crianças e aos adolescentes em situação de rua. No início do século XX, houve a criação das primeiras instituições de regime prisional para menores de 21 anos. A Lei nº 4.242 de 1921 traz, em seu art. 3º, a autorização para o Estado criar e organizar o serviço de assistência à criança abandonada, obrigando a construção de abrigos para recolhimento provisório para crianças e adolescentes abandonadas ou que tivessem cometido algum tipo de delito.

Em 1924, foi realizada a primeira Declaração dos Direitos da Criança, também conhecida como Declaração de Genebra¹². Aqui temos o marco inicial da concepção de política

¹² A Declaração de Genebra é considerada o primeiro documento de caráter amplo e genérico com relação às crianças. Sua criação foi motivada pela Primeira Guerra Mundial e pela Revolução Russa e a necessidade de auxílio humanitário aos órfãos de guerra. O documento não traz o entendimento da criança como sujeito de direitos. Ainda assim, configura avanços importantes em relação a função protetiva de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

pública voltada para crianças em situação de vulnerabilidade, numa perspectiva integral desses sujeitos. Vale ressaltar que, pela Constituição brasileira de 1860, crianças a partir de 9 anos poderiam ser enviadas para presídios comuns, dividindo o encarceramento com adultos. Ao estabelecer discussões específicas, a respeito das demandas trazidas por crianças, adolescentes e jovens se torna imperativo compreendermos o sentido trazido pela Socioeducação, enquanto política pública, seu conceito e alcance de suas ações, através das medidas socioeducativas e suas modalidades.

Em 1927, criou-se o Código de Menores ou Código Mello Matos, a partir do Decreto nº 17.943-A. Aqui, registramos o aparecimento do termo “menor”, dividindo as crianças (o termo “criança” era atribuído a todos os indivíduos menores de 18 anos) em abandonadas e delinquentes, tipificando-as em vadios (art.28), mendigos (art.29) e libertinos (art.30). O discurso higienista, surgido como um conjunto de ideias sobre saúde pública, na Europa do final do século XIX e início do século XX influenciou na construção da doutrina de situação irregular e que alicerçou as bases dos dois códigos de menores (1927 e 1979). O Código de Menores de 1979 não modifica a visão do Estado para com a criança. A questão de contenção ainda era a premissa básica da justiça juvenil. A definição de pessoas em situação irregular impedia a implementação de uma política pública voltada para o entendimento desses sujeitos como pessoas em desenvolvimento e que, para tanto, necessitam de alicerces básicos que promovam o seu crescimento de maneira integral.

O contexto histórico da Lei nº 6697/79 não trazia uma distinção, em suas discussões, entre crianças em situação de rua, com dificuldades econômicas ou em conflito com a lei. As práticas de segregação, contenção e disciplinamento de crianças, consideradas em situação irregular, fortaleciam-se através da institucionalização desses indivíduos realizada através do aumento de instituições para “menores”, a exemplo da Fundação Estadual do Bem-estar do Menor de São Paulo, a conhecida FEBEM. Com a abertura política e redemocratização do país, outras frentes em prol dos direitos da criança e do adolescente foram estabelecidas, a qual podemos citar a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, em 1989. O evento foi marcado pelo estabelecimento de princípios da doutrina da proteção integral, o que foi contemplado em 1990 com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente reflete avanços importantíssimos para a política de proteção de crianças, adolescentes e jovens. Além de trazer uma definição, mesmo que cronológica, das diferentes fases da vida do indivíduo, contempla o olhar para esses sujeitos

como sujeitos de direitos, únicos em sua essência. Ainda assim, não permite um conceito claro do que se chama socioeducação. O termo que aparece como definidor é o de medidas socioeducativas, mas que não contempla o espaço de ação que a socioeducação, através das diretrizes postas pelo SINASE, propõe-se exercer.

A socioeducação, enquanto política pública, permite a condução de adolescentes e jovens, em vulnerabilidade social e emocional, que cometeram ato infracional perante a lei, através das chamadas medidas socioeducativas, em suas variadas modalidades. A visão socioeducativa, voltada para os sujeitos que se encontram no limiar da infração é baseada pelos princípios de responsabilização desses sujeitos, mediante processo educativo integrado. É nesse ponto que encontramos a lacuna conceitual e de efetivação da proposta socioeducativa.

Torna-se evidente a necessidade de compreensão do que venha ser a Socioeducação, bem como da ampliação do seu alcance social, atentando-se para o seu princípio fundamental de incompletude. Pinto e Silva (2014, p.147) nos trazem que:

A prática da socioeducação não deve ser vista como uma exclusividade para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Ela deve abranger e fazer parte do processo de formação de qualquer criança e adolescente devendo estar ao lado da educação formal e da educação profissional, não pode ser vista como menos importante do que estas. Através de espaços e ações socioeducativas é possível ampliar o repertório de vivências e escolhas frente à vida e ao mundo. (PINTO; SILVA, 2014, p. 147).

Pensar a Socioeducação e o seu alcance é pensar a realização de ações efetivas que antecedam o cumprimento de medidas. O cumprimento de medidas socioeducativas presume a existência de ato análogo ao crime, segundo o código penal brasileiro. A essência da Socioeducação precisa estar ampliada para a vida, na intenção de garantir aos seus sujeitos o direito, que ao ser negado, conduz a circunstâncias de práticas de violência. Reflexionando a respeito e pensando a escola regular, nesse contexto, seguimos nessa discussão em busca de um conceito possível para o campo da socioeducação, que venha nortear o trabalho que realizamos enquanto instância educativa formal.

2.3 - SOCIOEDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

A ideia de socioeducação advém em primeira mão pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, quando implementa as medidas socioeducativas. Ainda assim, a forma substantivada do termo não é explorada, mantendo-se uma lacuna conceitual por vezes

substituída pelas expressões adjetivas “contexto socioeducativo”, “medidas socioeducativas”, dentre outros.

A ausência de definição para a socioeducação traz alguns desmembramentos que reverberam na visão da sociedade sobre os sujeitos que se encontram em cumprimento de alguma das modalidades da medida socioeducativa, sobretudo para os privados de liberdade. Uma das consequências da ausência de uma definição clara para a socioeducação é ilustrada por Machado (2016) quando ela chama à atenção para as discussões recentes, elucubradas no Congresso Nacional, a respeito da redução da maioria penal, revelando nesse pensamento o desconhecimento do que tange a natureza da socioeducação. Volpi (2001, p.14), colabora nessa perspectiva quando diz que:

[...] É difícil para o senso comum juntar a ideia de segurança e cidadania. Reconhecer no agressor um cidadão parece-nos ser um exercício difícil e, para alguns, inapropriado. Os adolescentes em conflito com a lei, embora façam parte do mesmo quadro acima citado não encontram eco para a defesa dos seus direitos, pois, pelo fato de terem praticado um ato infracional são desqualificados como adolescentes e rotulados como infratores, predadores, delinquentes, perigosos e outros adjetivos estigmatizantes que constituem uma face da violência simbólica”. (VOLPI, 2001, p. 14).

Nesse cenário de incompletude conceitual, e de construções equivocadas, não podemos perder de vista o reflexo disso nos processos educativos realizados pelas Comunidades de Atendimento Socioeducativo, bem como pelos espaços formais de educação, inseridos nesse contexto, cujo trabalho pedagógico necessita se situar quanto ao aspecto educacional embutido na ideia trazida pelas ações implementadas. Desse modo, para cunharmos uma definição para a socioeducação se faz necessário o entendimento da proposta de educação que sustenta a ideia central apresentada por esse vasto e complexo campo.

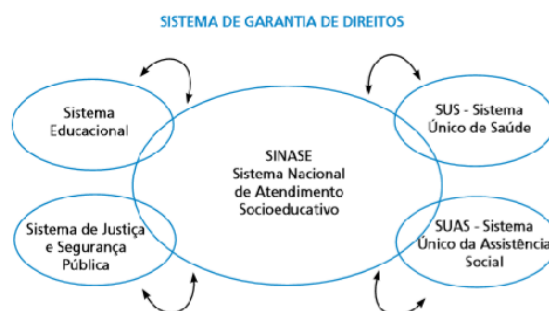
Bisinoto (2015) destaca a importância de compreendermos a concepção de educação que basila as ações e o caráter pedagógico da socioeducação, evidenciados na efetivação curricular e metodológica das atividades inerentes à rotina vivenciada nos espaços de internação; bem como nas medidas em meio aberto onde estar inserido nos espaços formais de educação se constitui caráter imperativo para o cumprimento delas. Nesse caminho para a construção conceitual desse campo é interessante a partilha de alguns dos princípios e diretrizes trazidos pelo Plano de Atendimento Socioeducativo da Bahia (2015):

[...] Promoção da universalização dos direitos humanos em um contexto de desigualdades;

- Respeito à diversidade humana nas mais variadas formas de expressão (geracional, de raça, gênero, orientação sexual, cultura e credo);
- Reconhecimento e aplicação dos valores éticos universais em todas as instâncias e situações;
- **Crença que o ser humano que se pretende educar é capaz de retornar aos seus direitos civis e políticos e aos seus deveres para com o Estado;**
- Compromisso com a qualidade do serviço público de execução de medidas socioeducativas, com base nas legislações pertinentes e com enfrentamento das violações de direitos de adolescentes aos quais se atribui a autoria de ato infracional;
- **Entendimento da educação como um processo que leva o ser humano ao crescimento e à realização pessoal**, abrindo espaço para que o adolescente exponha sua criatividade e desenvolva suas habilidades e capacidades;
- Democratização do saber, **socializando o conhecimento;**
- Aproximação do ideal da educação, formando **cidadãos adultos, autônomos, solidários, conscientes e capazes de lutar pela sua realização pessoal e profissional, sem perder de vista a coletividade**[...] (BAHIA, 2015 – grifo nosso).

Os aspectos destacados, na citação anterior, evidenciam a interlocução e o diálogo com diferentes setores da sociedade, estabelecidos pela socioeducação no âmbito de sua implementação, trazidos pelo SINASE (2006), através do conjunto de ações, regras e critérios dialogados com o Sistema de Garantias de Direito (SGD).

Figura 1: Sistema de Garantias de Direitos.



Fonte: SINASE

Nessa ação intersetorial, a socioeducação valida a sua busca por garantir aos seus sujeitos (socioeducandos¹³) os direitos cidadãos, destacando o acesso à educação, saúde, lazer, dentre outros. Esse caráter interdisciplinar nos oferece uma pista quanto à sua aproximação dos ideais da educação social. Gadotti (2012 p.12) observa que:

O trabalho social precisa ser integrado por equipes profissionais de diferentes áreas, com formação de nível médio, técnico ou superior – mas também tem um caráter intersetorial. Ao mesmo tempo, devido a sua enorme diversidade, exigem-se saberes específicos em cada caso. [...] Em princípio, toda educação é, ou deve ser, social, já que quando falamos de educação não podemos prescindir da sociedade, da comunidade e do contexto familiar, social e político onde vivemos. Ela pode ser tanto escolar como não-escolar”. (GADOTTI, 2012, p. 12).

No momento em que se propõe criar processos educativos nos quais possa fomentar nos sujeitos atitudes autônomas e conscientes de sua história, enquanto ser social inserido em diferentes grupos de convívio, a socioeducação elabora as suas ações pautadas nos princípios de uma educação social, ocorrendo fora das instituições escolares e, ao mesmo tempo, em consonância com a escola formal já que é garantido ao socioeducando o direito de inserção nela, tanto em meio aberto quanto na internação. E, nesse cenário, surge o verbo socioeducar, para o qual os adolescentes e jovens são detentores do seu lugar de fala, mediados pelo diálogo entre esses e todos aqueles que realizam o trabalho socioeducativo. Aqui, a socioeducação

¹³Termo utilizado nas Unidades de Atendimento Socioeducativo e referencialmente em alguns estudos relacionados à Socioeducação.

estabelece a sua relação com a educação ou “melhor seria dizer que a socioeducação é educação”. (CRAIDY, 2017, p. 85).

Na afirmação de que socioeducação é educação, deparamos-nos com a amplitude que o termo carrega, ainda que empregado, comumente, ao contexto restrito das ações socioeducativas. É importante considerar que a sua efetivação necessita materializar um trabalho formativo de colaboração com outras instâncias educativas, efetivando os seus objetivos e promovendo sentido efetivo de mudança nas comunidades às quais estão inseridos os adolescentes e jovens, cumpridores de medidas socioeducativas, para onde eles retornaram. Assim, Bisinoto (2015, p. 581) aponta uma das traduções possíveis para a socioeducação quando interage com a educação social:

A socioeducação, portanto, situa-se nesse vasto campo da educação social, apoiando-se na concepção de uma educação fortemente social, pautada na afirmação e efetivação dos direitos humanos, com compromisso com a emancipação e autonomia de cada sujeito em sua relação com a sociedade. (BISINOTO, 2015, p. 581).

Nessa perspectiva, alicerçada pelas bases da educação social, é trazido pelo Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo¹⁴ a concepção de política pública como um conceito para a socioeducação:

A socioeducação é imprescindível como **política pública** específica para resgatar a imensa dívida histórica da sociedade brasileira com a população adolescente (vítima principal dos altos índices de violência) e como contribuição à edificação de uma sociedade justa que zela por seus adolescentes. (BRASIL, 2014, p. 8 – grifo nosso).

Como política pública de atendimento socioeducativo é compreendida como uma intervenção estatal, em interação entre Estado e a sociedade, numa perspectiva de resposta a respeito de atos delituosos cometidos por adolescentes e jovens; bem como garantir a eles direitos que lhes foram negligenciados nas situações de violência e vulnerabilidade em que estão inseridos e que, muitas vezes, motivam a atitude infracional. A sua pretensão de garantir direitos e fomentar nos sujeitos ações cidadãs autônomas e preparados para o ingresso ao mundo do trabalho não retira da socioeducação o seu caráter ambíguo onde se fazem presentes o ato

¹⁴ O Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo contempla uma matriz de diretrizes e ações norteadoras para o planejamento, construção, execução, monitoramento e avaliação dos Planos Estaduais, Distrital e Municipais decenais do SINASE, visando uma maior qualidade do atendimento proposto.

de educar e a intermediação sancionatória e correccional. Apesar de ressaltar e compreender o abandono histórico para com adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade, infracionando ou não, a ideia de punição ainda permeia esse contexto, em tempos em que ainda se encarcera pessoas. Nesse viés, torna-se imperativo a compreensão desse papel.

[...] é preciso reconhecer que a medida socioeducativa é punitiva [...] o fato é que se trata de um sistema de responsabilização penal, ainda que com nomes diferentes, e essa natureza é confirmada quando se tem que ela somente surge quando se há a confirmação da prática de um ato infracional, diferenciando-se das medidas de proteção que se destinam aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social. (MACHADO, 2016, p. 535-536).

Nessa perspectiva, surge uma contradição teórica, quando se diferenciam atendimento e afirma-se que adolescentes e jovens, autores de atos infracionais, não estão dentro da vulnerabilidade social. O que seria o entendimento para vulnerabilidade social, considerando que esses sujeitos, em sua maioria, apresentam histórias de contornos familiares complicados e estão inseridos em ambientes onde a violência direta e simbólica se faz presente a todo momento?

Os Códigos de Menores, no Brasil, bem como a estrutura tutelar e institucionalizada, protagonizaram uma política estatal na qual as dificuldades econômicas, sociais e familiares, vivenciadas pela maioria das crianças e adolescentes envolvida em delitos foi traduzida pela doutrina de situação irregular. A produção de desigualdades sociais advinda de uma sociedade capitalista e produtora de bens de consumo gerou dois grupos diferentes de infância e adolescência: a que sofre e sobrevive à pobreza e a que se encontra no limiar de situações limites de vulnerabilidade e pratica o ato infracional. Ambas são oriundas de uma mesma condução e de controle social, em que existir periféricamente é a maneira encontrada, na contemporaneidade, de se fazer valer o pacto societário estabelecido.

Assim, a socioeducação é marcada pela ambiguidade de um sistema que passou por um processo recente de migração da Doutrina de Situação Irregular para uma Doutrina de Proteção Integral das Nações Unidas, a partir de um conjunto normativo internacional voltados para a defesa e promoção dos direitos dos sujeitos que compõem a parcela infanto juvenil da sociedade. O estabelecimento da justiça de menores, através da firmação dos juizados, executou uma sistemática de controle da pobreza. Gomes da Costa (2006) ilustra esse contexto afirmando que:

Assim, para as crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, fossem ou não autores de infração penais, a aplicação das leis baseadas na Doutrina da Situação Irregular significava, de acordo com a legislação vigente nos anos 80 em todos os países da América Latina, uma única e mesma realidade: o ciclo perverso da institucionalização compulsória – apreensão, triagem, rotulação, deportação e confinamento. (GOMES DA COSTA, 2006, p. 15).

Isto posto, compreendemos uma mudança gradual de paradigmas a partir da Constituição de 1988, seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e, por conseguinte, a publicação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE e sua estruturação, onde se torna viável que a socioeducação ocorra. Nessa transição de concepções destacamos o Ano Internacional da Juventude e seu conjunto de instrumentos normativos para a visão integral de proteção: as Regras Mínimas das Nações Unidas (Regras de Beijing), as Diretrizes de Read para a prevenção do delito juvenil e as Regras Mínimas das Nações.

A partir da reflexão posta, um dos caminhos conceituais tomados pela socioeducação é o seu entendimento como sendo um período no espaço-tempo que vem traduzir a transição de concepções jurídicas e sociais, na concretude das medidas socioeducativas. Para Pinto (2012, p.28):

A noção de socioeducação surgiria como expressão que delineava a mudança de paradigma correcional para socioeducativo - pensar as intervenções para estes adolescentes como um processo que envolve essencialmente aspectos pedagógicos, sobrepondo-se, inclusive, aqueles considerados punitivos na natureza das medidas. (PINTO, 2012, p. 28).

O conceito da socioeducação perpassa pela transição do entendimento dado à condição de vulnerabilidade na qual estão inseridos os adolescentes e jovens que infracionam. A doutrina de situação irregular proporcionou, historicamente, uma segregação social, a partir da geração de duas infâncias: “(i) a infância escola-família-comunidade e (ii) a infância-trabalho-rua-delito”(COSTA, 2016, p.19). Dessa maneira, a socioeducação carrega um caráter de temporalidade histórica, em que se demarca a transição entre os preceitos trazidos pelos antigos Códigos de Menores e a cultura de situação irregular, para o Sistema de Garantias de Direitos.

Ainda que apresente mudanças significativas, no olhar lançado à adolescentes e jovens em condições conflitantes de vida e de dialogar de algum modo com a educação social, como

dito anteriormente, a socioeducação ainda apresenta desafios emblemáticos no que tange a sua concretude. Esses desafios vêm colocá-la sob o prisma das estruturas de poder que exercem o controle de uma camada da população que oferece o dito “perigo” social. O Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, quando explana a necessidade de diretrizes que norteiam efetivamente esse trabalho, dá-nos uma pista sobre essas demandas:

Na Bahia, apesar dos esforços empreendidos por todos os setores envolvidos na prática socioeducativa, ainda existem preocupantes situações que vão de encontro aos preceitos legais e teóricos da prática. Dificuldades são muitas e, algumas, historicamente recorrentes. [...] Apesar desta evolução legislativa, o sistema socioeducativo encontra-se ainda distante do idealizado. Mesmo dispondo de instrumentos norteadores da prática, que muito favoreceu o trabalho, tanto do ponto de vista conceitual quanto jurídico, a área da socioeducação e da justiça juvenil vivenciam desafios para efetivação destes dispositivos. (BAHIA, 2015, p. 30).

As dificuldades operacionais apontadas nos documentos basilares da ação socioeducativa denotam o problema trazido por essa lacuna conceitual, ou a ausência de um senso comum do que venha ser, de fato, a socioeducação, interferindo na ação dos profissionais envolvidos nesse contexto, na construção e efetivação de um projeto pedagógico significativo e que sustente a base educativa das medidas. Isso nos encaminha para uma reflexão acerca da existência de uma política pública destinada a adolescentes e jovens que não apresentou uma definição sobre si mesma e que se estrutura a partir da responsabilização juvenil, organizada a partir do encarceramento, em meio fechado ou aberto, ainda que refute em seus princípios os aspectos sancionatórios.

A mudança de paradigmas não traduz mudanças teóricas/práticas de fato. O sistema socioeducativo, ainda que concatenado com o Sistema de Garantias de Direitos, não desmitifica o estigma do “menor” infrator e nem garante que esses, ao término de cumprimento de alguma medida socioeducativa, retornem a sua comunidade de origem, tenham oportunidades de mudanças efetivas e não retornem a infracionar. A sociedade exige a punição aos delitos cometidos por pessoas, independente da sua idade. Mesmo que tenhamos passado, historicamente, por uma transição visão legal sobre juventudes e adolescências, retirar do convívio social ainda é uma medida governamental requerida pelos cidadãos. Esse afastamento social tem sido efetivado de formas e estruturas diferenciadas em sua estética, mas apresentando o mesmo conteúdo punitivo/sancionatório. Quanto a esse ponto, Sebastião Júnior (2009, p. 68) infere que:

Ao procurar uma aproximação a uma imagem própria da sociedade contemporânea, de comunicação instantânea e predominância dos aparelhos computo-informacionais talvez se devesse perguntar: por quais atualizações os programas de controle de jovens passam atualmente? Se o *hardware* continua o mesmo da era das disciplinas da biopolítica a saber, as escolas, as prisões os manicômios, os estados, os exércitos, as crianças, os jovens, os presos, os loucos, os cidadãos, os soldados etc., qual o novo *software*?. (SEBASTIAO JÚNIOR, 2009, p. 68).

Independente da nomenclatura atribuída e travestida, da forma de atuação, técnicas disciplinares são desenvolvidas na contenção e expansão dos atos infracionais. No que se refere às crianças, adolescentes e jovens, vimos a retirada do convívio social como medida estatal de segurança historicamente construída. Saímos da experiência constituída pelas Rodas dos Enjeitados, passando pela política de recolhimento de abrigos até alcançarmos a construção dos Códigos de Menores. Todas essas estruturas não apontaram ações efetivas cerne da questão: as desigualdades sociais.

Adentramos, com os anos, numa mudança de perspectiva em relação à justiça juvenil, trazida na Constituição Federal de 1988 e, conseqüentemente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. O ECA, inegavelmente traz a necessidade de constituição de infância, de adolescência e de juventude como etapas distintas da vida humana; e com elas, as suas especificidades. A socioeducação aparece como uma garantia de direitos para aqueles que cometeram atos infracionais. Ainda assim, como as demais tecnologias de exercício de poder e de garantia da ordem socialmente estabelecida, não aponta para as soluções possíveis que extermine ou dirima as condições limítrofes, de escassez, pobreza e violências vivenciadas pelas famílias e comunidades nas quais e para as quais se inserem/retornam os adolescentes e jovens cumpridores de algum tipo de medida socioeducativa.

Nesse sentido, a socioeducação agrega o conceito de tecnologia de poder e de controle de pessoas que estão fora dos padrões legais, morais e sociais. E, como tecnologia executora disciplinar, encarcera tanto nas medidas de internação em meio fechado, quanto nas medidas executadas em meio aberto. As novas práticas elencadas e propostas pelo sistema socioeducativo substituem as antigas técnicas disciplinares aplicadas pela justiça juvenil anterior, mas não deixa de ser uma forma de controle de forças que, mesmo não apresentando um senso comum quanto a sua definição, exerce a mesma função. (SEBASTIÃO JÚNIOR, 2009).

Diante dos conflitos conceituais e consensuais trazidos até momento, essa pesquisa compreenderá a socioeducação em seu caráter de política pública, enquanto ação constituída historicamente por diferentes grupos sociais; bem como uma tecnologia de controle de uma parcela da sociedade, a serviço do Estado. O caminho conceitual que se seguirá servirá de norte para o entendimento do papel da escola formal e regular, ofertada no contexto socioeducativo de internação e os desafios apontados para o processo educativo e constituição curricular no atendimento à privados de liberdade.

2.4 – A ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS EM MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: ASPECTOS GERAIS E A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA REGULAR

Refletir sobre a escolarização, na socioeducação, nos conduz ao entendimento dos desafios vivenciados pela escola formal, inserida nesse contexto. Traz, também, a percepção de uma lacuna evidente, deixada pela ausência de um sistema de ensino estruturado e específico para atendimento desses sujeitos, observando-se as suas especificidades e particularidades. Aspectos estes que expõem, em alguma medida, apesar dos avanços, um caminho longo a ser percorrido no que diz respeito ao atendimento escolar efetivo para adolescentes e jovens, em cumprimento de medida socioeducativa de internação, que compreenda todos os processos que fazem interação com a escola.

Assim, tendo por base a legislação específica para o atendimento socioeducativo, bem como a Constituição Federal de 1988 e a LDBN, nº 9394/96, a inserção de adolescentes e jovens, em cumprimento de medida socioeducativa, no contexto escolar, é realizado tendo como objetivo a garantia do acesso à educação, sendo ela executada pela rede pública de ensino, compreendendo a dimensão intersetorial do Sistema de Garantia de Direitos, no qual a escola desempenha papel central.

A partir dessa compreensão, podemos elencar os dispositivos legais que basilar a estruturação e organização da vida escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa que, no nosso caso, especificamos as medidas de internação, onde a Escola *locus* dessa pesquisa se encontra inserida. Vale ressaltar que a escolarização é etapa obrigatória em todas as modalidades em que se apresentam as medidas socioeducativas, sendo elas

executadas em meio fechado ou aberto, a partir da parceria com as esferas municipais e estaduais. A tabela a seguir nos mostra esse conjunto legal norteador no estabelecimento do processo escolar desses sujeitos.

Tabela 2: Base Legal Nacional para execução de escolarização para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

BASE LEGAL	REFERÊNCIA
Constituição Federal de 1988	CAP. III - Art. 205: " A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".
LDBN – N°9394/96	<p>Art. 2 – “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.</p> <p>Art. 37 – “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.</p>
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Lei n°8.069/90	<p>Art. 53. A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:</p> <p>I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II - Direito de ser respeitado por seus educadores;</p> <p>III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;</p> <p>IV- Direito de organização e participação em entidades estudantis;</p> <p>V - Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.</p> <p>Art. 124. São direitos do adolescente privado de liberdade, entre outros, os seguintes:</p> <p>XI - receber escolarização e profissionalização.</p>
	Art. 15. São requisitos específicos para a inscrição de programas de regime de semiliberdade ou internação:

<p>SINASE – Lei n° 12.594/12</p>	<p>I - A comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência.</p> <p>Art. 82 - “garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução”.</p>
<p>Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade (14 de dezembro de 1990)</p>	<p>38. Qualquer menor em idade de escolaridade obrigatória tem direito à educação adequada às suas necessidades e capacidades, com vista à preparação da sua reinserção na sociedade.</p>
<p>CNE – Resolução n° 1/2012 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos</p>	<p>Art. 2º- A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.</p>
<p>Resolução CNE /CEB n° 02 de 19 de maio de 2010 – Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.</p>	<p>Art. 2º- “As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança”.</p>

Fonte: Informação sistematizada pela pesquisadora, a partir das normativas legais que orientam a escolarização de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

Analisando as referências legais, podemos compreender a dimensão central atribuída à educação e, por sua vez, à escola, no contexto socioeducativo, visto que a própria política da socioeducação traz em seu bojo o caráter pedagógico da medida socioeducativa. Para além desse caráter educativo, está a compreensão de que este processo necessita estar em consonância com a realidade vivenciada pelos sujeitos. A escola situa-se no centro da rede de proteção, estabelecida pelo Sistema de Garantias de Direitos (SGD) e é espaço onde é oportunizada a efetivação de processos educativos voltados para a compreensão dos direitos humanos. Isso posto, os estados brasileiros se organizam estabelecendo parcerias com as demais

instâncias sociais para o estabelecimento e organização da escolarização desses adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa.

Assim, o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo, da Bahia, aponta o Termo de Cooperação Técnica, estabelecido entre Estado e Municípios, como o documento normatizador dos fluxos de oferta de escolarização, bem como dos aspectos procedimentais para a efetivação da matrícula na rede pública de ensino. No caso do município de Salvador, essa organização é feita através do Termo de Cooperação Técnica, associado à normatização da EJA, a partir da Resolução CME n° 041/2013¹⁵, no que tange à oferta do Ensino Fundamental I. Vale ressaltar que a Rede Municipal de Ensino de Salvador ainda não apresenta uma estrutura organizacional específica para o atendimento de escolarização, na socioeducação, com privados de liberdade. Nesse caso, todo o processo de vida escolar, desses sujeitos, inseridos no Ensino Fundamental I, é orientado pela normativa da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, abrangendo desde a efetivação da matrícula à certificação dos estudantes.

Como uma modalidade da Educação Básica, a partir da LDBN 9.394/96, a EJA apresenta-se tendo como uma das suas funções a de reparar e garantir direitos. No caso da socioeducação, a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino, propõe-se a oportunizar acesso à educação a quem apresenta um histórico de negação e marginalização de sujeitos que engrossaram, por muito tempo, as estatísticas dos índices de analfabetismo no Brasil. Nesse contexto, a escola assume um espaço democrático de construção de conhecimento, como está explicitado no Parecer CEB n° 11/2000, tendo como Cury (2000, p. 8) o seu Relator Conselheiro:

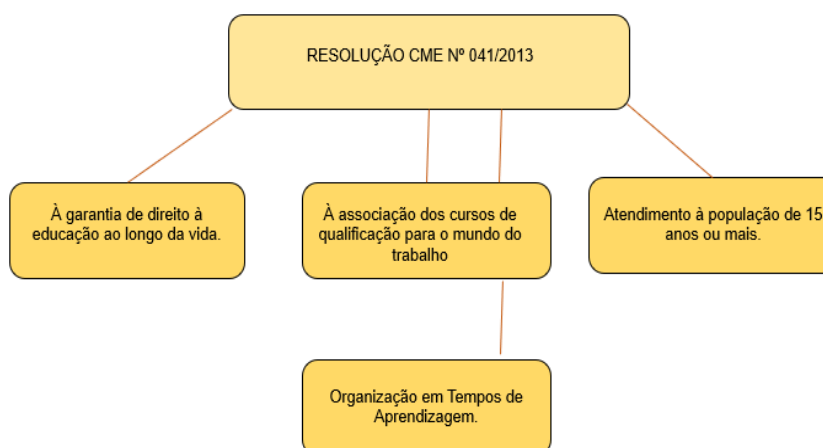
E esta é uma das funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público [...] o acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social. (BRASIL, 2000, p.8).

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto formalizadora de processos de escolarização vem numa dinâmica de respostas à luta promovida, historicamente, pelos movimentos sociais, na cobrança do direito à educação, de uma camada popular que, por questões sociais e econômicas diversas não puderam frequentar a escola na chamada “idade certa”. O Ensino

¹⁵ A Resolução CME n° 041/2013 dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Noturno, como era denominada a EJA, abrigou e abriga um público que, delimitado etariamente, compreendeu o terceiro turno das escolas, incluindo recentemente os adolescentes a partir de 15 anos, trazendo para a modalidade uma nova roupagem. A partir desse fenômeno de juvenilização, as classes passaram a ter a presença, cada vez mais crescente, não somente do adulto trabalhador que complementa os seus estudos no final do seu turno de trabalho, ou de idosos que retomaram a sua escolarização. O adolescente também passou a integrar esses grupos, diversificando ainda mais. Voltando à Resolução CME nº 041/2013, percebemos o destaque a alguns princípios norteadores:

Figura 2: Princípios norteadores da Resolução CME nº 041/2013.

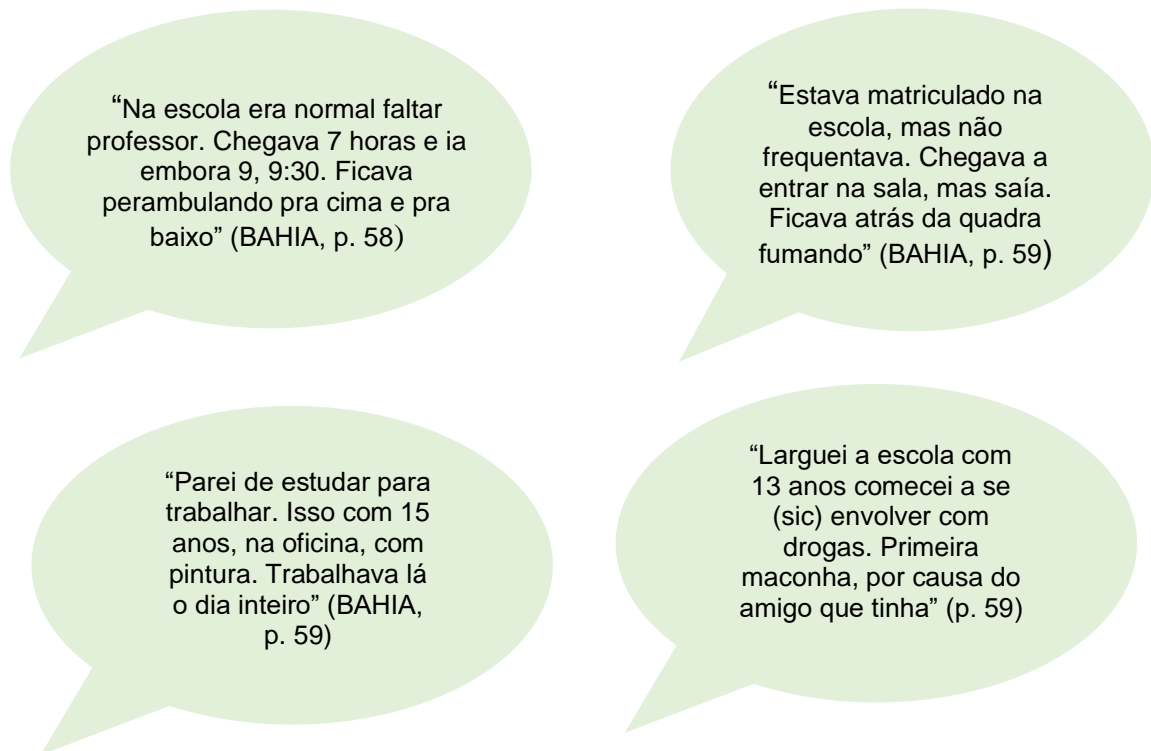


Fonte: Figura criada pela pesquisadora a partir da Resolução CME nº 041/2013 DOM 10/12/2013.

Quando refletimos sobre acesso à educação, na socioeducação com privados de liberdade, voltamo-nos para uma ampliação do sentido que a escolarização tem, para muitos desses sujeitos. Esse acesso é, também, a reconstrução de um sentido de pertencimento ao espaço escolar por vezes abortado nas situações constantes de evasão e abandono desse espaço de construção de conhecimento. Nas entrevistas relatadas no Relatório Cases, sobre o perfil dos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa de internação, em Salvador, a relação com a escola é comumente marcada pelo abandono e falta de sentido de pertença. Nesse

lugar de fala, oportunizado pelas entrevistas, podemos perceber a construção dessa relação sujeito/escola, a partir da ótica dos adolescentes:

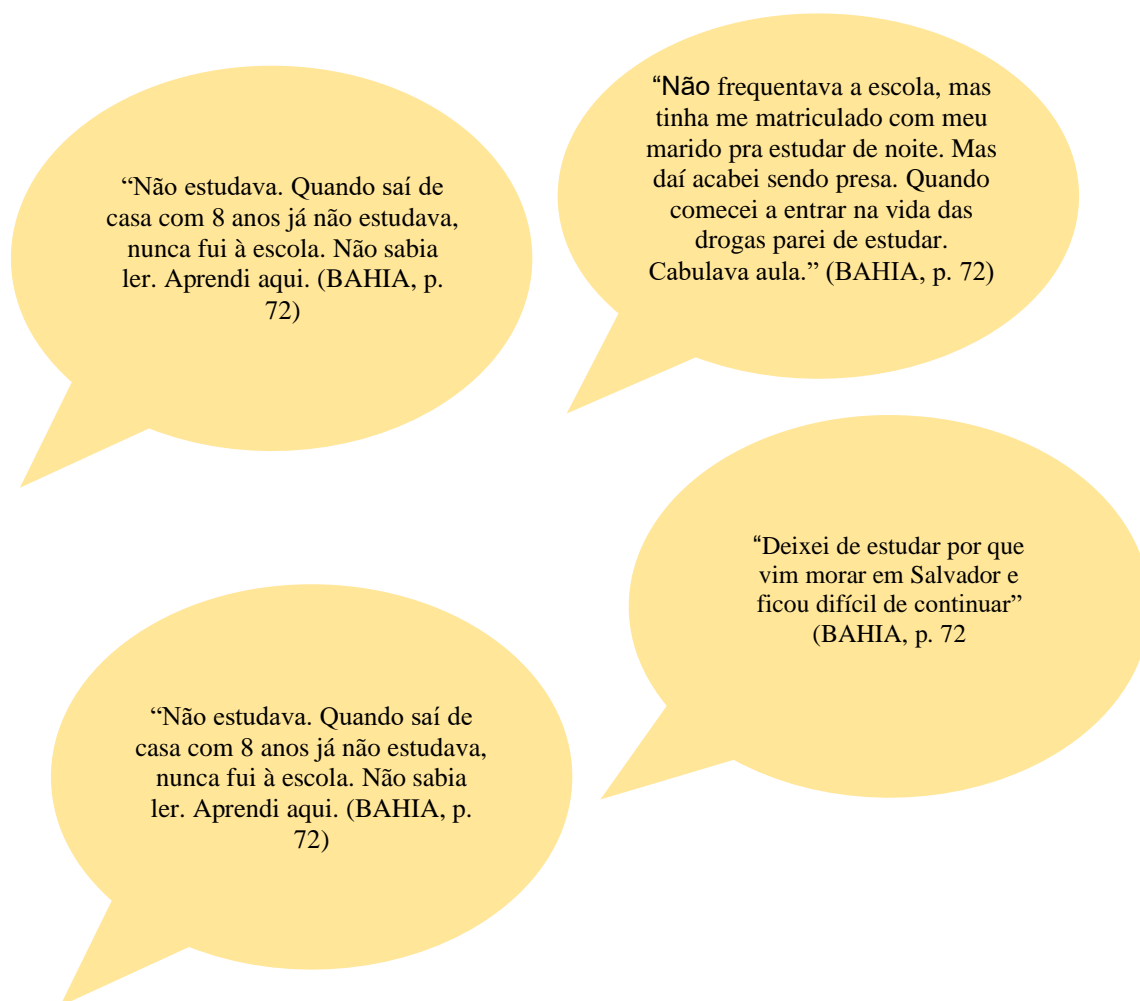
Figura 3: Relatos de Experiências Escolares de Adolescentes e Jovens em medida de internação – CASE Masculina.



Fonte: Relatório sobre o perfil dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa nas CASES de Salvador/Ba, 2020.

Nas entrevistas realizadas, na CASE Feminina, as declarações não fogem ao contexto do abandono e da ausência subjetiva do espaço da escola na vida das adolescentes:

Figura 4: Relatos de Experiências Escolares de Adolescentes e Jovens em medida de internação
– CASE Feminina.



Fonte: Relatório sobre o perfil dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa nas CASES de Salvador/Ba, 2020.

Em ambas as experiências, a escola representa um espaço em segundo plano, na vida desses sujeitos. O tempo e espaço escolar é comumente substituído pelo trabalho precoce e pela violência estrutural que desencadeia a entrada no contexto do cometimento de atos infracionais. O sentido do conhecimento científico, institucionalizado e operacionalizado pela escola se perde, mediante as necessidades econômicas dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. A frequência na escola, dentro da medida socioeducativa, configura-se estar em um tempo e espaço deixados para trás e, que, a partir da configuração educativa e pedagógica, atribuída à socioeducação, torna-se fator imperativo para o retorno desses sujeitos à liberdade.

Dessa forma, a EJA, como modalidade para atendimento de adolescentes e jovens, privados de liberdade, assume uma das suas funções fundantes, assim descrita no Parecer CEB nº 11/2000: “Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA, que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA.” (BRASIL,2000,p.10).

Nessa perspectiva, um fenômeno vem crescendo na realidade das escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos: a presença marcante de adolescentes, compreendendo a faixa etária a partir dos 15 anos, que são oriundos do Ensino Fundamental I, apresentando um histórico de conservação escolar e evasão contínuos. A EJA se depara com o desafio de atender um público diversificado e marcado pela chamada juvenilização. Aspecto esse que vem movimentando a forma de pensar o planejamento das ações pedagógicas e curriculares para a modalidade. Quanto a isso, Baquero (2008, p. 3) vem contribuir afirmando que:

A juvenilização impõe problematizações não só do ponto de vista teórico-metodológico e da formação do educador, mas também (re)visões a respeito da finalidade da prática educativa nessa área, não só porque se trata da presença de um novo segmento social nas classes de EJA, mas também pela multiplicidade de características que pode assumir, uma vez que a juventude não se constitui em uma categoria homogênea, mas em um setor populacional com uma grande diversidade ou, conforme refere Keil (2004), em juventudes plurais. Nessa perspectiva, é importante a compreensão, conforme a autora, de que a juventude é vivida de modo distinto, conforme gênero, classe social, etnia, religião etc., uma vez que as expressões juvenis são respostas que se dirigem ao contexto social (KEIL, 2004, p. 21), não existindo, desse modo, uma essência juvenil (ABRAMO, 1998). (BAQUERO, 2008, p. 3).

Na socioeducação, esse fenômeno representa as classes de EJA diurnas, desenvolvidas em escolas regulares inseridas no contexto da privação de liberdade, no atendimento à adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Diante desse panorama, as questões envolvendo as práticas pedagógicas aplicadas, bem como o currículo desenvolvido, ganham um papel central nesse processo de escolarização desses sujeitos.

2.4.1 – O Currículo da EJA na Socioeducação e as experiências da escola regular

A organização do conhecimento decorre de elaborações a respeito daquilo que faz sentido, ou não, para os imbricados nos processos de ensino, tendo como espaço formal a escola. A formulação desse caminho e de suas práticas nos remete às reflexões a respeito do

currículo, seus conceitos e teorias que nos auxiliam nessa demanda de pensar como o conhecimento, cultural e científico, dar-se-ánesses *loci*. Quando nos referimos à escolarização, na socioeducação, compreendemos que esse se trata de um processo de ações conjuntas e de estabelecimento de parcerias entre escola e instituição socioeducativa, na qual o território escolar se encontra inserido. A escola, nesse contexto, desempenha a sua função de ensinagem, encontrando-se numa rede de ações interligadas. O SINASE prevê que:

O adolescente deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, de modo que venha a ser um cidadão autônomo e solidário, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra sua circunstância e sem reincidir na prática de atos infracionais. (SINASE, 2012, p. 46).

Esse pensamento também é trazido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em seu Art. 26:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 2009, p. 14).

Em ambas as discussões, vislumbramos pistas do sentido que a escola e a educação precisam assumir nesse contexto socioeducativo, que converge, como dito anteriormente, com o sentido da educação em direitos humanos, numa perspectiva de acolhimento desses sujeitos enquanto seres universais, multiculturais e partícipes de todo o processo formativo desenvolvido em espaços de educação, formal ou não. No que tange a escolarização formal, essa visão de sujeitos integrais e multireferenciais, associa-se à ideia de currículo fomentada pela instituição escola.

A autonomia dos sujeitos envolvidos, trazida no bojo de uma educação para os direitos humanos, é elemento fundamental nessa construção de organização do conhecimento escolar. O ser autônomo interage com o sentido dado a outro substantivo: a autorização. Autorização ou percepção de sentir-se capaz de realizar, construir, reconstruir, fomentar e modificar situações e espaços. Candau (2006, p. 229) traz que:

Outro elemento fundamental na educação dos direitos humanos é favorecer o processo de ‘empoderamento’ (*empowerment*), principalmente orientado aos atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menor capacidade de influir nas decisões e nos processos coletivos. O ‘empoderamento’ começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ser sujeito de sua vida e ator social. O ‘empoderamento’ tem também uma dimensão coletiva; trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados etc. favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil. (CANDAUI, 2006, p. 229).

Dito isso, evidencia-se a importância de como se dá a condução dos processos escolares, na escola formal, com privados de liberdade. Na proposição de formação de seres humanos autônomos, sujeitos de direitos, a dialogicidade é condição básica na construção da trilha que constitui o conhecimento, mediada pelo currículo. Como se efetiva o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem ou aprendizagens; bem como a comunicação realizada nas múltiplas realidades vivenciadas pela escola, definirá a relevância e o significado para os saberes conduzidos em nossas práticas escolares. Freire (2018, p.116), quanto à importância do diálogo em uma educação que fomenta as autorizações, nos diz que:

Daí que, para esta concepção como prática de liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra como os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo e a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2018, p. 116).

As concepções de sociedade, de ser humano histórico/temporal reverberam no trabalho realizado pela escola e na formação humana a que se propõe. Nessa construção, o currículo assume a espinha dorsal de uma organização conceitual e identitária de cultura, sujeito e educação. Enquanto tecnologia educacional, estabelece uma trilha que desvela a forma como pensamos as interações realizadas entre sujeito e sociedade. Como formamos e nos formamos, colaborativamente, nas interações curriculares que realizamos no fazer pedagógico? Ou como nos chama atenção Macedo (2013), tendo como parâmetro as teorias pós-críticas do currículo: “o que faremos com o que estavam fazendo de nós?”. (MACEDO, 2013, p. 13).

A proposição identitária, assumida pelo currículo, em ações e mudanças implementadas, comunica o que há de relevante e de sentido nesse processo de formação e autoformação que ocorre, cotidianamente, nas salas de aula, nos corredores, onde as interações entre sujeitos

atores acontecem. Dessa maneira, podemos dizer que o currículo é a identidade da escola e acolhe as subjetividades implícitas nos processos conduzidos e vividos por pessoas multireferenciais. Nessa condição, a escola formata o seu caminhar a partir da sua concepção ideal de sociedade, tendo o currículo como dispositivo tecnológico viabilizador da implementação de suas ações associada à teoria educacional/curricular vigente.

Silva (2005, p. 15) vem colaborar com esse texto, falando sobre o currículo como identidade, dizendo que:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de ‘identidade’ ou ‘subjetividade’ [...] Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade. Na nossa subjetividade talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2005, p.15).

Em se tratando da escolarização, na socioeducação, as reflexões sobre o currículo necessitam de um olhar direcionado para além das prescrições burocráticas e verticalizadas. As ações pedagógicas, nesse contexto, necessitam transplantar as reproduções sociais realizadas sob a égide do entendimento do currículo como organização, planejamentos fechados e sistemas avaliativos que não contemplam a diversidade cultural abrigada no espaço escolar. A escola inserida no sistema socioeducativo, aqui chamando à atenção para os privados de liberdade, realiza o seu fazer pedagógico para além do simples reproduzir conteudista.

No município de Salvador, a matriz curricular da EJA apresenta uma matriz curricular prescritiva, ainda que destine em sua parte diversificada as discussões acerca dos saberes que se propõe a dar conta do aspecto diverso da educação desses sujeitos singulares. Vejamos a seguir a Matriz Curricular da EJA I, no Município de Salvador:

Figura 5: Matriz Curricular EJA I.

ANEXO III
EJA I - 1º SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
 Dias Letivos - 200
 Semanas letivas - 40

MATRIZ CURRICULAR Duração hora/aula: 50 min - 4 Tempos Pedagógicos (diários)							
ÁREA DO CONHECIMENTO		Tempo de aprendizagem I		Tempo de aprendizagem II		Tempo de aprendizagem III	
		C.H.	C.H.	C.H.	C.H.	C.H.	C.H.
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	10	400	8	320	8	320
	Matemática	6	240	8	320	8	320
	Estudos da Sociedade e da Natureza	4	160	4	160	4	160
Carga Horária		20	800	20	800	40	800
Carga Horária Total – 2400							

Fonte: Portaria nº 251/2015, DOM 08/07/2015.

A Base Comum está organizada a partir de Eixos nos quais os componentes curriculares (disciplinas) estão distribuídos, bem como os saberes correspondentes a cada Tempo de Aprendizagem. A parte diversificada do currículo segue as prescrições de abordagem dentro do tempo pedagógico da Base Comum, podendo ser explorada através de ações envolvendo projetos. A Resolução CME 041/2013 prescreve:

Quadro 1: Prescrições Resolução CME 041/2013.

Temática	Abordagem
Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	Ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Língua Portuguesa, Arte e História, conforme estabelecido nas Leis nº. 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008.
Educação Ambiental	Desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, em conformidade com a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.
Música	Conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, em conformidade com a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.
Economia Solidária	Abordando os processos de produção e as relações de trabalho a partir dos princípios da autogestão, democracia, participação, a socialização das informações, a solidariedade, a cooperação, respeito à natureza, promoção da dignidade e valorização do trabalho.
Desenvolvimento Sustentável	Promovendo o debate sobre como garantir as necessidades materiais que dependem dos recursos naturais, sem comprometer a sobrevivência das gerações futuras, através de mudança de hábito da população, bem como o desenvolvimento de atitudes éticas em relação ao meio e à sociedade.
Informática	Contemplando o acesso às novas tecnologias da informação associada às práticas sociais.

Fonte: Art 8º da Resolução CME 041/2013

Art. 8º O currículo deve abranger temáticas estabelecidas na legislação educacional que propiciem a integração dos componentes curriculares e a interdisciplinaridade.

Isso posto, direcionamos as discussões para a adequação dessa matriz curricular, no atendimento aos sujeitos da escola, inserida no contexto socioeducativo.

Figura 6: O Currículo na Socioeducação.



Fonte: Imagem criada pela pesquisadora, julho/2020.

A escola formal, nesse contexto, configura-se como ponto de intersecção entre as nuances trazidas pela convivência no confinamento e as orientações curriculares prescritas pelos órgãos centrais. Todo o percurso formativo se torna sensível e propenso a mudanças rápidas e, em alguns casos, drásticas. Dessa forma, a compreensão de que executar formação atrelada a um currículo fechado, que não permita adequações e redefinições suscita decorrência de ausência de sentido para o processo de ensino que se propõe realizar. Assim, o vislumbrar de uma prática pedagógica que ultrapasse as barreiras e fronteiras estabelecidas por uma organização disciplinar do conhecimento é imperativo.

A sala de aula, com privados de liberdade, impulsiona-nos a dinamizar e estarmos atentos às demandas desses sujeitos, e isso pode significar uma mudança drástica no

planejamento e, até mesmo, invalidá-lo para que uma nova condução surja a partir do que é significativo para os estudantes. Ao currículo, é atribuído um caráter de fluidez que conduzirá o trabalho docente para fora das “caixas” preestabelecidas que designam uma ordem burocrática das práticas educativas. Isso, claro, não invalida o caráter organizacional do currículo. Faz-se necessário traduzir com clareza a trilha que os processos educativos irão percorrer. Mas, colocamos aqui, também, o desafio impetrado pelo trabalho na socioeducação que concerne o entendimento diferenciado de espaço, tempo e tempo pedagógico.

Algumas desconstruções e reconstruções se fazem necessárias, em se tratando desse processo educativo. O tempo pedagógico atribuído às disciplinas da Base Comum Curricular não se conecta com o tempo de presença garantida dos estudantes. Esse tempo responde a diversas variáveis externas à escola e que estão no cotidiano da privação de liberdade. Não há garantias de que os conteúdos propostos, em planejamento, para um dia letivo comum se concretizem e é esse um dos pontos impulsionadores a se pensar em um currículo narrativo, exercido através dos chamados atos de currículo.

Goodson (2006), a partir de um projeto intitulado *Learning Lives* (Vidas que aprendem), discutiu sobre aprendizagem narrativa e a define como: “um tipo de aprendizado que ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida ou identidade.” (GOODSON, 2006, p.152). A perspectiva de uso de narrativas próprias, elaboradas anteriormente ao reingresso na vida escolar e durante a execução da medida socioeducativa se apresenta como possibilidade de efetivação de um currículo e aprendizagens significativos e com sentido para os envolvidos nesse processo.

Voltando-nos para a matriz curricular apresentada para a Educação de Jovens e adultos, no município de Salvador, observamos as abordagens trazidas pela parte diversificada. Segundo o Art. 9º, da Resolução CME 041/2013:

Art. 9º A dinâmica do currículo prevê o desenvolvimento de eixos norteadores, tais como: trabalho, cultura e ambiente, ética e cidadania, cultura, democracia e poder, direitos humanos, gênero e etnia, visando formar cidadãos com domínio dos instrumentos básicos da leitura, da escrita e do cálculo matemático para interferir e agir, criticamente, sobre o mundo. **Parágrafo único. O tempo destinado ao trabalho com os eixos norteadores deve se constituir tempo pedagógico inserido na organização curricular de forma disciplinar e/ou interdisciplinar através de projetos e/ou atividades que expressem o cotidiano e as experiências de vida dos educandos.** (SALVADOR, 2013 – grifo nosso).

A proposição de se trabalhar os eixos norteadores, a partir da interdisciplinaridade entre os mesmos e os componentes da Base Comum impossibilita, em alguma medida, que as narrativas pessoais de vida possam fazer parte dos processos de aprendizagem de maneira efetiva, de maneira a criar engajamento e envolvimento no percurso formativo. A institucionalização de uma Base Comum Curricular, como previsto pela LDBN, em seu artigo 26¹⁶, pressupõe o entendimento de equidade e acessibilidade, de maneira igualitária, a uma educação de qualidade. Nesse cenário, percebemos a preocupação com a heterogenização do saber formalizado secundarizando, assim, a parte diversificada do currículo que, no contexto socioeducativo, torna-se uma possibilidade de abordagem do currículo que promova maior interação dos sujeitos envolvidos.

Saviani (2006, p. 81) vem colaborar colocando que:

Conforme os documentos legais, a começar pela Constituição Federal e LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Levando-se em conta que esses objetivos se referem indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira considerados individualmente, podemos interpretar, com Gramsci (1975, vol. III, p. 1547), que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige. Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e 82 corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular. (SAVIANI, 2006, p. 81).

Dessa forma, cabe pensarmos em como agregar sentido mais amplo à parte diversificada do currículo de EJA proposto, integralizando-a ao fazer pedagógico e ao cotidiano curricular constituído. Nesse sentido, faz-se necessária a reflexão acerca das prescrições elencadas, na matriz curricular da EJA, onde as orientações para o trabalho desses eixos norteadores e de suas abordagens sejam realizadas a partir da interdisciplinaridade com a Base Comum e seus componentes curriculares.

¹⁶**Art. 26.** Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Na ideia de organização do conhecimento escolar, a partir de disciplinas isoladas em seus conteúdos específicos, traz à tona a questão das fronteiras criadas pelas diferentes áreas do conhecimento. Sales (2013, p. 102) nos traz um aporte teórico colocando que:

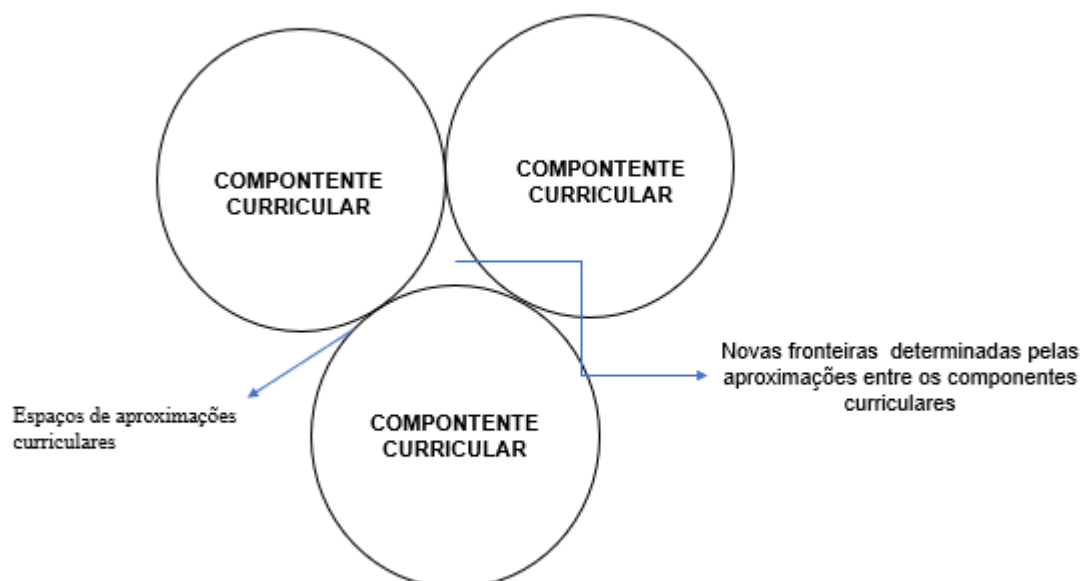
[...] a “especialização” promovida pela “disciplina” não atende às demandas da construção do conhecimento como elas existem efetivamente nos processos formativos nos dias atuais, pois a “delimitação de suas fronteiras” reprime a expansão das práticas formativas colaborativas no todo constitutivo dos processos subjetivos e complexos da formação, mesmo sendo a exploração científica especializada parte dessa formação, numa dinâmica imbricada com a interrelação mútua entre tais processos especializados. (SALES, 2013, p. 102).

Em se tratando da matriz curricular da Educação de Jovens adultos, observamos os componentes distribuídos em eixos, aos quais disciplinas comuns estão agregadas em uma mesma abordagem. Apesar da percepção interdisciplinar denotar diálogos entre partes distintas, o direcionamento para a interdisciplinaridade pode gerar fronteiras e espaços de distanciamento que, ao invés de realizar inclusão, pode fomentar o distanciamento ainda maior entre as diferentes áreas do conhecimento. Quanto a isso, Sales (2013, p. 103) nos diz que:

Mesmo considerando a interdisciplinaridade um avanço no que se refere ao campo do currículo, vale salientar que ela não ultrapassa o pensamento do paradigma disciplinar que se apresenta epistemologicamente fragmentário. **Nesse contexto, a organização de um currículo que lide diretamente com a construção de saberes e conhecimentos constituídos em relações sociais, em espaços de lutas, de poder e de recursividades profundas, ainda orientam as discussões em torno dos processos educativos.** Por este motivo, a necessidade de compreensão dos limites e das possibilidades das práticas interdisciplinares para buscar práticas curriculares ampliadas e ressignificadas na incerteza, no erro e nas superações das dicotomias do processo educativo. (SALES, 2013, p. 103 – grifo nosso).

As aproximações realizadas, na lógica interdisciplinar do currículo, colocam-nos diante da possibilidade de novos fronteiros, vácuos onde se dão as tensões desenvolvidas entre as disciplinas, como está colocado na figura abaixo.

Figura 7: Lógica Interdisciplinar do currículo.



Fonte: Figura criada pela pesquisadora, julho/ 2020.

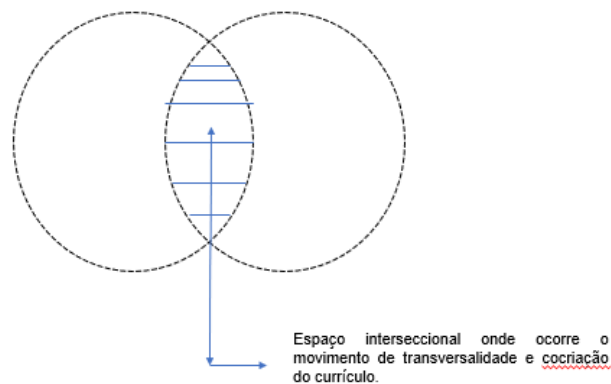
O campo da socioeducação, bem como o espaço da escola formal inserida nesse contexto, constituem-se lugares de luta, de poder e de ressignificações no que tange ao fazer pedagógico. É imperativo a construção de práticas pedagógicas curriculares que possibilitem uma amplitude e transposição dos conteúdos prescritos, nas trilhas formacionais burocráticas. Os sujeitos atuantes nesse processo demanda a ultrapassagem conteudista do currículo. Nesse sentido, é que encontramos uma maior reciprocidade na lógica da transversalidade ao tratarmos do processo de escolarização dentro da medida socioeducativa. Mais uma vez Sales (2013, pp. 103 - 104) conversa com esse texto nos dizendo:

E nesse sentido, a transdisciplinaridade, em síntese, contextualiza e integra saberes disciplinares a partir da associação das esferas bio-sócio-culturaleconômico-políticas integrando o coletivo social com/na esfera natural, comportando a multiplicidade e a diversidade de sentido e significados produzidos pelos sujeitos do conhecimento numa prática da cooperação e colaboração formativa. Dessa forma, a perspectiva transdisciplinar nos oferece princípios para desenvolver currículos que atendam às necessidades de um processo formativo integrado e contextualizado e para (re)significar a compreensão da formação enquanto

fenômeno interno, contextual e próprio dos sujeitos. (SALES, 2013, pp 103 - 104).

A lógica transdisciplinar possibilita a transmutação dos espaços fronteiriços, evidenciados em muitos momentos pela interdisciplinaridade, em espaços e territórios interseccionais. Territórios de cocriação entre saberes, narrativas múltiplas, de diversidades garantidas, mas que coexistem no processo de construção do conhecimento, como podemos observar na representação a seguir.

Figura 8: Lógica Transdisciplinar do Currículo.



Fonte: Figura criada pela pesquisadora, julho/2020.

Nesse fluxo contínuo de reflexões sobre a prática docente, aprendizagens e dinâmicas curriculares, foi formulada e apresentada uma proposta de percurso formativo, para a EJA em atendimento ao socioeducativo, pelas duas escolas da Rede Municipal de Salvador que atendem a privados de liberdade. A construção de uma Matriz Curricular, que atendesse às necessidades daqueles adolescentes e jovens, ali inseridos, constitui-se ação que impacta direto na formação desses estudantes, de maneira significativa, já que as escolas, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) implementaram discussões sobre a condição curricular desses

estudantes, que se encontram inseridos à modalidade do EJA, mas que, uma vez partícipes dessa modalidade, não tem as suas especificidades de aprendizagens garantidas. Sendo assim, foi pensado um percurso formativo no qual se pensou a respeito da medida socioeducativa cumprida pelos estudantes, que pode ser interrompida em qualquer tempo e na condição deles realizar uma formação que garanta uma construção efetiva de saberes constitutivos ao processo de desenvolvimento pessoal.

Dessa forma, constitui-se a Resolução nº 001/18¹⁷ pelo Conselho Municipal de Educação (CME) que dispõe sobre a regulamentação das Diretrizes Pedagógicas para atendimento escolar, de adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas na Rede Municipal de Ensino de Salvador. O documento representa uma ação nascida no fazer das duas escolas em atividade no contexto socioeducativo, no qual se busca estabelecer direcionamentos específicos para as Unidades Escolares inseridas em Centros Socioeducativos, já que, até então, essas Unidades seguem o protocolo das demais que compõem a Rede Municipal de Educação. A proposta é organizar a escolarização dos adolescentes e jovens que se encontram privados de liberdade de maneira semestral e modificar a parte diversificada, a partir de temas e abordagens que objetivam um maior engajamento dos estudantes em seu processo formativo. Em seu art. 14, vem tratar do currículo trazendo:

Art. 4º O atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas tem por princípios: I - a prevalência da dimensão educativa sobre o regime sancionatório; II - a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e garantias de direitos; III - **a progressão escolar com qualidade, mediante o necessário investimento na ampliação das possibilidades educacionais; IV - o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades e aprendizagens de adolescentes e jovens, considerando a especificidade de cada medida aplicada;** V - o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento a toda forma de discriminação e violência, com especial atenção às dimensões sociais, geracionais, raciais, étnicas e de gênero. (SALVADOR, 2018 – grifo nosso).

A proposição busca levar em consideração o entendimento da dinâmica da permanência desse estudante, na escola, já que a medida socioeducativa de internação ocorre em até 3 anos, podendo ser extinta em qualquer tempo, a partir da evolução do adolescente e do jovem ao

¹⁷ Publicada no DOM em 23 de fevereiro de 2018 e dispõe sobre a regulamentação de diretrizes pedagógicas para atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

longo desse processo. Reflexionando sobre a transitoriedade do estudante e o tempo de permanência na escola formal, a proposta curricular orienta-se nos princípios da participação da vida escolar na reconstrução de um projeto de vida, bem como na ampliação de estratégias pedagógicas que atenda esse estudante em sua diversidade. A partir dessa lógica de construção curricular, a normativa se organiza levando em consideração a semestralidade, ao invés do tempo anual, compreendendo que desse modo pode-se atender o estudante em sua real necessidade sem retê-lo durante todo o ano no mesmo segmento e, ao mesmo tempo, permitindo a garantia da efetiva aprendizagem caso ele necessite de um tempo maior. Dessa forma, é trazida em seu art. 11:

Art. 11. O currículo, destinado a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, fundamentado nos princípios vigentes na educação brasileira e no ECA, deve propiciar espaço de convivência e crescimento cognitivo e socioafetivo, de tal modo que eles tenham oportunidade de superação de sua condição de exclusão, com acesso à formação de valores éticos de participação na vida social. Art. 12. O currículo da educação básica ofertado a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas sócio educativas, compreende dois percursos educativos: a) Percurso Educativo I b) Percurso Educativo II. (SALVADOR, 2018).

Quadro 2: Percurso Educativo I – Resolução CME 001/2018.

Percursos Educativos /Fases Letivas Semestrais			
Percurso Educativo I		Percurso Educativo II	
Fase I -1º semestre	1º e 2º anos	Fase V - 1º semestre	6º ano
Fase II -2º semestre	3º ano	Fase VI - 2º semestre	7º ano
Fase III- 3º semestre	4º ano	Fase VII - 3º semestre	8º ano
Fase IV - 4º semestre	5º ano	Fase VIII - 4º semestre	9º ano

Fonte: Resolução CME 001/18, DOM 23/02/2018.

Segundo a normativa, em todas as Fases do Percurso Formativo I e II, serão implementadas as diretrizes curriculares referentes à Base Curricular Comum. Em se tratando do Percurso Formativo I, a proposição elabora a organização do conhecimento a partir de 3 grandes áreas do conhecimento elencando abordagens diferenciadas das abordagens apontadas na estrutura curricular de EJA vigente. Além disso, a sua composição temporal contempla 1.600 horas/aula para todo o Percurso Formativo I, contrapondo as 2.400 horas/aula apresentadas na EJA I.

Quadro 3: Abordagens Base Curricular Comum – CME 001/2018.

Área do Conhecimento	Abordagem
Linguagens	<ul style="list-style-type: none"> •Língua Portuguesa •Projeto de vida •Artes e suas Linguagens •Protagonismo Juvenil •Educação Física
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> •Matemática •Educomunicação
Ciências Humanas e da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> •Estudo da Sociedade e da Natureza do Mundo do Trabalho

Fonte: Resolução CME 0018/2018.

A formatação contemplando as três grandes áreas e as respectivas abordagens permitem ao docente um trabalho mais fluido, entre os conhecimentos diferenciados, dentro de uma lógica transdisciplinar do currículo e agregando significado a um processo que, para a maioria dos estudantes inseridos nesse contexto, não se estabeleceu um vínculo de pertencimento em suas experiências escolares anteriores.

Assim como a proposta curricular em vigência, a normativa traz a sua parte diversificada contemplando outras abordagens que se diferenciam nas apresentadas pela Matriz Curricular da EJA I, como podemos observar na figura a seguir.

Figura 9: Parte Diversificada do Currículo – Proposta CME 001/2018.

Parte Diversificadas	PROTAGONISMO JUVENIL	<ul style="list-style-type: none"> - Empoderamento; - Sociedade: Família, Identidade, Tribos, Escola, Consumo, Tecnologias, Política e Criminalização. - Sexualidade: Saúde, Gênero, Diversidade, controle da natalidade e responsabilidade social.
	PROJETO DE VIDA	<ul style="list-style-type: none"> - PIA – Projeto Individual de Atendimento. - Autoconhecimento e autovalorização. - Profissionalização e vida acadêmica. - Comunicação. - Raciocínio Lógico e Resolução de Problemas. - Relações Intrapessoais e Interpessoais. - Projeto de Vida Futura (PVF).
	EDUCOMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Bom uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação. - Sustentabilidade. - Estudo de linguagens multimidiáticas. - Arte-comunicação: história em quadrinhos, charge, caricatura, crônica, fotografia. - Educomunicação dentro da escola: rádio escola, publicação de jornais, fanzines e revistas, criação de websites e blogs, TV-escola.
	MUNDO DO TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecendo meus direitos e deveres: Constituição Federal/ ECA/SINASE - Diversidade e trabalho (juventude, gênero, relações étnico-raciais). - Desemprego e formação pessoal. - Profissionalização e vida acadêmica. - Empreendedorismo.

Fonte: Portaria nº 251/2015, DOM 08/07/2015.

Ao movimentar-se na direção da mudança, os atores sociais, imbricados nesse contexto de grandes complexidades e, de alguma maneira, de possibilidades, implementam em seu cotidiano o que Macedo (2013) conceitua atos de currículo. Os atos de currículo cocriam autorizações necessárias para que as observações, criações e reflexões a despeito do currículo e do fluxo do conhecimento concretize-se em ações pedagógicas. Macedo (2013, p. 17) nos convida a elaborarmos sobre o currículo na perspectiva do conceito de currículo como dispositivo de ato de currículo quando nos diz que:

Ato de currículo como um conceito-dispositivo cria a antítese da visão de currículo como uma condenação sociopedagógica, como um artefato que produz tão somente prescrição, restrição e trilhos. Provoca uma disposição explicitada para a implicação irrestrita nas coisas do currículo, aqui perspectivado como uma invenção social e cultural, com possibilidades de se transformar em uma multicriação socioeducacional numa experiência autonomista compartilhada. (MACEDO, 2013, p. 17).

A proposição de uma perspectiva diferente para a EJA, a partir de uma organização curricular mobilizadora e partindo de seus atores diretos, estabelece um marco para uma discussão necessária à Rede Municipal de Ensino e ao pensamento organizacional da escolarização com privados de liberdade. As reflexões acerca do currículo, enquanto dispositivo tecnológico educacional e formacional, bem como as trilhas em que se desenvolve e se constrói, são instituintes à prática educativa na socioeducação. À escola, inserida em espaços de privação de liberdade, é agregado o desafio de tornar-se e perceber-se como um espaço de construções permanentes e de direitos garantidos. Novamente, Macedo (2013, p. 22) colabora colocando que:

nas experiências cotidianas, miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas reexistências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e nas traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias, nas *epifanias* que irrompem, acontecem *ações instituintes*. (MACEDO, 2013, p. 22).

A escolarização, na socioeducação, traz o desafio do atendimento aos adolescentes e jovens, no que concerne a garantia do direito essencial à educação; bem como o atendimento desses sujeitos, considerando as suas multiplicidades culturais, históricas e de experiências diversas. Em se tratando dos contextos com privados de liberdade, à essa demanda é agregada a necessidade de construção de sentidos para esses territórios. A construção de uma identidade e, conseqüentemente, do sentido de pertencimento ao espaço formativo e fomentador do conhecimento científico, é insituante para a construção de pessoas autônomas, como prevê toda a organização normativa de atendimento socioeducativo.

A EJA realiza papel fundamental nessa construção por toda a sua historicidade, e representatividade, nas lutas por garantias de direitos a sujeitos de direitos. Por conta de seus princípios norteadores, entendemos que a EJA seja a modalidade de ensino nesse atendimento socioeducativo. Ainda assim, observamos uma lacuna no sentido da construção de uma matriz curricular que acolha esse público, em suas especificidades. A proposta que resultou na Resolução CME 001/18, e que apresenta uma tentativa de normatização, curricular e de funcionamento das Unidades de Ensino, inseridas em Centros de Atendimento Socioeducativos, ainda não foi implementada pela Rede Municipal de Ensino do Município de Salvador. O que nos sugere uma longa caminhada que vá ao encontro da percepção da

necessidade de implementação de mudanças no fluxo curricular; bem como nas práticas pedagógicas implementadas.

Nesse sentido, a discussão acerca da organização e construção do conhecimento, nesses espaços de formação, torna-se fundamental para a realização do trabalho docente e da formulação das práticas curriculares no contexto socioeducativo. Para tanto, é fundante a compreensão conceitual e filosófica de currículo nesses espaços, o que desencadeiam as reflexões sobre o fazer pedagógico docente. Para tanto, compreendemos, nessa pesquisa, o currículo enquanto tecnologia educacional multireferencial e mobilizadora de ações cocriadoras de espaços de aprendizagem, dialogando com o conceito de currículo, apontado por Macedo (2013), como um *dispositivo* que faz irromper heterogeneidades, autorizações, a partir dos *atos de currículos*.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS GAMIFICADAS: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Essa seção tem como objetivo alicerçar a pesquisa em torno das discussões a respeito da gamificação, seus contornos e estruturas, numa perspectiva metodológica da prática. Para tanto, é importante circundar-nos das observações feitas acerca da inovação, entendendo que a prática pedagógica gamificada pode configurar-se como ação colaborativa para a inovação, nos processos de ensino desenvolvidos no campo empírico desse trabalho: a sala de aula da escola regular no contexto socioeducativo. Nessa perspectiva, voltamo-nos para o currículo enquanto tecnologia educacional, bem como para as práticas pedagógicas e o diálogo com o trabalho docente, na efetivação de ações inovadoras. Dito isso, necessitamos da imersão no trabalho docente e do 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.

Compreender a relação dos sujeitos da socioeducação com a escola 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. As desigualdades sociais se explicitam quando elucubramos sobre estas questões, deixando evidente as sequelas de uma oferta tardia para determinados grupos sociais, provocando, ao longo do tempo, o sentimento e a percepção de não pertencimento ao contexto escolar. A reflexão sobre tais aspectos, a partir do entendimento da história da educação brasileira e o acolhimento legal dessa camada específica da sociedade é fundante no entendimento do fazer pedagógico em espaços escolares compartilhados com os muros do confinamento, como é o caso da escola *locus* dessa pesquisa.

A educação no Brasil está relacionada, historicamente, às questões sociais e econômicas do país. O projeto político regimenta e define a forma que se dá a produção do conhecimento e sua aplicabilidade social. Vimos em sua trajetória, uma oferta, inicialmente, limitada a uma parcela da sociedade, deixando à parte de seu projeto sujeitos que historicamente se constituíram invisibilizados pelo poder público.

O redirecionamento do olhar para os primórdios da educação no Brasil evidencia que a inauguração da oferta da educação nesta significativa fatia do globo ocorreu com a intencionalidade de viabilizar projetos ideológicos, políticos e econômicos. Com a colonização já instituída, e avançando um pouco o olhar, temos uma educação oferecida para a instrução de poucos sujeitos, àqueles destinados a possuir riquezas, a legislar, a governar ou exercer poder em alguma medida. Quando a educação começa a ser ampliada a uma parcela maior da população a intenção é formar “o povo” com as qualificações mínimas para o mercado de trabalho, uma educação capaz de lubrificar minimamente as engrenagens do modelo de produção, criando as condições necessárias ao seu estabelecimento e avanços. (SOUZA, 2020, p. 23).

A expansão do ensino público e obrigatório e a consequente implantação de um sistema educacional de qualidade tornou-se uma premissa do século XX, a partir do crescimento industrial e urbano, o que gerou a demanda de uma mão de obra especializada. Na contramão da modernização da sociedade, o número de crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade, tornou explícita a ausência de políticas públicas voltadas para o entendimento desses sujeitos enquanto sujeitos de direitos. Segundo Aranha (2006, p.246):

A ampliação dos três níveis de ensino (fundamental, secundário e superior) da rede escolar, inclusive com a proposta de melhor integração entre eles, deve-se a expansão da indústria e do comércio, à diversificação das profissões técnicas e dos quadros burocráticos na administração dos negócios.

Ampliando essa discussão, deparamo-nos com a escola e sua função institucional e social. Cury (2002, p.169 – grifo nosso) nos dá pistas, a esse respeito, quando coloca que:

Sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Sabemos também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado.

A Constituição de 1934, em seu 150º artigo, traz a obrigatoriedade da educação pública enquanto responsabilidade do estado e da família. Ainda assim, não alcançou os sujeitos que se encontravam em situação de vulnerabilidade. Sob a tutela do Código de Menores de 1927, crianças, adolescentes e jovens, compreendidos sob a égide da doutrina da situação irregular, eram mantidos fora das questões educacionais. O objetivo era o da manutenção da ordem pública, não a oferta de escolas para essa parcela da sociedade.

Acompanhando o entendimento desses sujeitos, enquanto sujeitos de direitos, a partir da concepção do Sistema de Garantias de Direitos (SGD), podemos observar que o processo de escolarização, formal e obrigatória, foi instituído somente a partir da Lei 12.594 que regulamenta o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e, dessa forma, o processo de escolarização passou a fazer parte da medida socioeducativa. Até então, o processo escolar ocorria com bases informais, através de projetos e ações alfabetizadoras, mas que não garantia a inserção desse adolescente e jovem, no processo escolar, após o cumprimento da medida. (SOUZA et al, 2019).

Em se tratando do contexto socioeducativo, como já mencionado, uma grande parte dos adolescentes e jovens, em cumprimento de medida socioeducativa de internação, pertencem ao grande grupo da sociedade brasileira desfavorecidos economicamente. Assim, ao vivenciarmos o cotidiano da escola inserida na Unidade de Internação coexistimos com histórias de vidas marcadas pela ausência prolongada de experiências escolares formalizadas, exclusão e por situações econômicas impeditivas, que impuseram, na maioria dos casos, o abandono escolar. Mais uma vez, Souza et al (2019, pp. 45-46) contribui com essa questão quando nos diz que:

Chama-nos a atenção, ainda, o fato de que os estudantes que ingressam na escolarização formal oferecida para aqueles que são atendidos no contexto da medida socioeducativa, em privação de liberdade, tem uma história de fracasso escolar comum aproximando-os de situações que culminam em seu ingresso e reingresso na medida socioeducativa.

Revisitar essas questões históricas nos convida a compreender que a universalização do ensino público brasileiro não se deu, de imediato, para todos os cidadãos, tornando-se imprescindível estarmos atentos para a ação da escola enquanto espaço de concretude dos processos educativos, no que tange à escolarização implementada na execução das medidas socioeducativas de internação. O que também nos leva a observar o sentido de ruptura, embutido nos princípios da educação, conjecturados e concretizados via prática docente.

Outro saber de que não posso duvidar um momento se quer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. (FREIRE, 2008, p. 98).

A compreensão desse espaço de contradição da educação (Severino,1986) torna-se fundante para também vislumbrarmos as possibilidades de transformação que nela se constitui, a partir da ação educativa contida no fazer docente e suas práticas. Dessa forma, trago Severino (1986, p. 95-98) para essa reflexão quando ele afirma que:

A educação brasileira apareceu como instrumento, desejado consciente ou inconscientemente pelas classes dominantes, de reprodução das relações sociais através da reprodução ideológica da sua concepção do mundo e de defesa dos seus interesses. Sendo a formação capitalista predominante na história da sociedade brasileira, a educação se adequou às suas exigências, respondendo pela sua reprodução. [...] no meu entender, se é verdade que a educação integra o processo de dominação, é verdade também que pode integrar o processo de resistência a essa dominação e de sua superação, contribuindo significativamente para uma prática social que seja transformadora.

Essa relação sujeito/escola ganha uma outra conotação a partir do ingresso desses na medida socioeducativa. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) prevê a obrigatoriedade da oferta de escolarização formal, por parte das Comunidades de Atendimento Socioeducativo (CASE), em parceria com as redes públicas de ensino, bem como da participação dos adolescentes e jovens nas atividades escolares. Esta, por sua vez, é condição imperativa para que ocorra a progressão dos socioeducandos, na medida socioeducativa em vigência, principalmente no que tange a medida socioeducativa de internação. A escola ocupa um lugar central na composição do Plano Individual de Atendimento (PIA)¹⁸, evidenciando a grande importância da frequência dos socioeducandos, nas unidades de ensino. A mudança de perspectiva atribuída ao espaço escolar é colocada por Carvalho e Penna (2018), quando dizem que:

¹⁸ O Plano de Atendimento Individual é parte constitutiva da medida socioeducativa e representa a garantia de efetivação dos direitos dos sujeitos que se encontram inserido em uma das modalidades que as compõe. Está versado no Capítulo IV, da Lei nº 12.594/2012, nos artigos:

Art. 52. O cumprimento das medidas socioeducativas, em regime de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, dependerá de Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente. **Parágrafo único.** O PIA deverá contemplar a participação dos pais ou responsáveis, os quais têm o dever de contribuir com o processo ressocializador do adolescente, sendo esses passíveis de responsabilização administrativa, nos termos do art. 249 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), civil e criminal. **Art. 53.** O PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável.

Frequentar a escola é um dos requisitos é um dos requisitos inerentes ao devido cumprimento da medida socioeducativa e a participação ou não dos jovens é informada ao judiciário por meio de relatórios multidisciplinares, que contemplam não só a questão da escolarização, mas também aspectos processuais e de saúde. Logo, se o adolescente não cumprir com o requisito da escolarização, estará adiando a sua desinternação. (CARVALHO; PENNA, 2018, p. 180).

Com o avanço alcançado pela justiça juvenil, a partir de execução e aplicação da obrigatoriedade de oferta de educação formal, a adolescentes e jovens, em cumprimento de medida socioeducativa, agrega-se à escola, enquanto instituição, novos desafios e contornos; bem como viabiliza uma outra perspectiva desse espaço para os estudantes atendidos. A relação anteriormente estabelecida de afastamento e de não pertencimento ao espaço escolar precisará ser revista e repensada e a sala de aula torna-se o lugar agregador de culturas e subjetividades construídas, historicamente, de diferentes maneiras; bem como de convergência de todas as tensões geradas nessa coexistência de seres multiculturais.

3.1 – A SALA DE AULA DA ESCOLA FORMAL NA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO: ESPECIFICIDADES CONDUTORAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao pensar sobre as possibilidades metodológicas, que se configurem potencializadoras e ressignificadoras do currículo de EJA, no contexto socioeducativo, somos impelidos à busca pela compreensão das perspectivas evidenciadas pelo espaço formativo e fomentador das aprendizagens, no viés do ensino formal: a sala de aula.

Ainda que concebamos todos os lugares da escola como possibilitadores de aprendizagens, é na sala de aula que se constituem os elementos primordiais para a ideia de uma prática educativa construtora de liberdade, foco essencial para os processos educativos constituídos nos espaços escolares intramuros¹⁹. Esse fator ganha contornos ainda maiores quando pensamos na escola inserida em espaços de confinamento. No contexto socioeducativo, a sala de aula transmuta a sua essência e compleição física, condensando o sentido do ser/fazer-se escola.

¹⁹ Designo “intramuros”, os espaços escolares localizados em Comunidades de Atendimento Socioeducativa de Internação, a exemplo da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, *locus* dessa pesquisa. A utilização da referência “intramuros”, dada à escola em contexto socioeducativo, a partir das discussões elaboradas nesse capítulo advém da intenção de chamarmos à atenção para as especificidades atribuídas a esse espaço formativo e suas reverberações no cotidiano da sala de aula.

Essa amplificação de sentidos agrega ao lugar da sala de aula uma configuração para além das relações/ações educativas formais. Ela se torna, dentre outras coisas, a materialização das possibilidades de socialização nos limites impostos pela privação de liberdade. Nesse espaço, há, em alguma medida, o contato com o mundo externo aplicado à figura do docente. O docente é o sujeito que acessa a privação de liberdade, mas, em determinado momento, estará fora dela e isto é o que faz o movimento de intercessão entre mundos. Além disso, é na sala de aula que os estudantes se correlacionam com seus pares e se inteiram dos acontecimentos, não somente da Comunidade de Atendimento Socioeducativo, como também do seu lugar de origem.

A reflexão sobre o lugar e o sentido atribuído à sala de aula, com privados de liberdade, remete-nos 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, a escola encontra-se, fisicamente, no mesmo espaço da sanção, o que faz com que o estudante estenda a ela 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.

Figura 10: Sala de aula, TAP III, Escola Municipal Professor Carlos Formigli.



Fonte: Secretaria da escola, junho/2019.

Seguindo o princípio do Sistema de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente, o 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 a 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. O quadro a seguir elenca alguns dos elementos que colaboram com o trabalho docente e, ao mesmo tempo, desencadeiam as tensões desafiadoras e propulsoras de

mudanças. Nessa perspectiva, aqui os denominamos de Elementos construtores/influenciadores da gestão da sala de aula, em contexto socioeducativo de internação.

Quadro 4: Elementos construtores/ influenciadores da gestão da sala de aula, na Escola Municipal Professor Carlos Formigli.

Elementos	Reverberações na sala de aula
<p>1. Tempo Pedagógico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades pedagógicas constitutivas da Medida Socioeducativa de Internação. Comumente acontecem em turno oposto às atividades da escola, mas ocorrem algumas exceções em determinados momentos; • Saídas para atividades externas: audiência, atendimento médico/hospitalar, atividades culturais em outras instituições; • Recebimento de visitas; • Fluxo contínuo, ao longo do ano letivo, de entradas e saídas dos adolescentes e jovens, devido às liberações, ao término da medida ou remanejamento para outras Comunidades de Atendimento Socioeducativo; • Mudança na composição das turmas/turnos devido às trocas de alojamento e desentendimentos entre os adolescentes e jovens, que venha impossibilitar a convivência no mesmo espaço; • Aspectos emocionais relacionados ao cotidiano da privação de liberdade, interferindo no tempo de permanência, do estudante, em sala.

2. Espaço físico da sala de aula	<ul style="list-style-type: none">• Salas pequenas;• Dificuldades de organização do mobiliário, em virtude das orientações de segurança;• Disposição das cadeiras, a fim de preservar a segurança física e emocional do estudante e permitir uma maior aproximação com o professor;• A presença do socioeducador, na porta de cada sala, condição explicitada no regimento da Comunidade de Atendimento Socioeducativo em prol da segurança e preservação dos estudantes;• Limitação do uso de materiais de apoio, principalmente de cunho tecnológico, devido à impossibilidade da entrada de celulares, na Comunidade Socioeducativa; restrição a materiais perfuro cortantes, dentre outros.
3. Relação estabelecida entre o docente e o estudante	<ul style="list-style-type: none">• Estabelecimento de uma relação de confiança entre os pares, condição imperativa para que o trabalho do professor se desenvolva e para que se efetive as aprendizagens planejadas. Esse é um fator primordial no trabalho com adolescentes e jovens privados de liberdade;• Cria o espaço para a mediação de conflitos de maneira exitosa, bem como pode estabelecer barreiras para que haja o diálogo;• O engajamento do estudante com a atividade proposta está diretamente relacionado a sua relação com o professor;

	<ul style="list-style-type: none"> • Interfere diretamente na aprendizagem planejada; • Pode contribuir para a desconstrução da resistência do estudante em frequentar a escola.
<p>4. As prescrições curriculares para EJA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As categorias anteriores agem diretamente nas prescrições curriculares, na medida em que a proposta pré-definida, para a EJA, na Rede Municipal de Ensino do município necessita, regularmente, de adaptações às especificidades da dinâmica da escola intramuros; • As generalizações contidas, nos saberes definidos, por bimestre letivo, a partir da matriz curricular, em alguma medida, não dialogam com os processos educativos e com as construções individuais de aprendizagens; • A lacuna fomentada pela ausência de implantação de um currículo da EJA, cujas especificidades do contexto socioeducativo sejam contempladas.

Fonte: Informações sistematizadas pela pesquisadora, a partir da vivência enquanto docente na Escola Municipal Professor Carlos Formigli, desde junho de 2017.

A compreensão a respeito dos condicionantes levantados é fundamental para que se possa ter noção de 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 considerações de Gauthier (2014, p. 155) 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, cujo 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 constituídas pelos seus sujeitos. No contexto socioeducativo, a visão temporal ganha novos contornos e aspectos intercessores. Um fenômeno que Souza e Ferreira (2019, p.2) 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? Mais 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. (SOUZA; FERREIRA, 2019, p.2).

Os aspectos influenciadores/construtores, mencionados no Quadro 4, 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 a 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 demandando desafios para os docentes, no estabelecimento de suas práticas curriculares. (SOUZA; FERREIRA, 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 ao pensar a 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.

Os pontos elencados no Quadro 4 encaminham as ações do cotidiano escolar no sentido da desconstrução de uma autorreferência limitante, desenvolvida historicamente ao longo das intempéries múltiplas, incluindo as experiências escolares lacunadas. Nesse sentido, o trabalho docente, planejado apenas a partir da lógica disciplinar esvazia-se de sentido, deixando de considerar o entendimento dos estudantes, em particular do contexto analisado, enquanto sujeitos ativos (Arroyo, 2011), sujeitos que efetivam esse movimento de autorização (Macedo, 2013). Portanto, a reorganização e realinhamento desse currículo, que se molda em matrizes temporais fechadas, é imperativa para que haja a viabilização de uma prática pedagógica que, minimamente, venha garantir processos educativos efetivos. Claro, não podemos perder de vista, ainda que reconheçamos a dificuldade trazida pelo profundo enraizamento dessas desconstruções, o quão distantes desses processos estão uma grande parte dos sujeitos inseridos na escolarização em medida socioeducativa de internação. Arroyo (2011, p.250) amplia a discussão sobre a organização das propostas pedagógicas quando nos diz que:

Quando avançamos em posturas de reconhecimento dos educandos e dos profissionais como sujeitos ativos, afirmativos, toda prática docente e pedagógica é questionada e redefinida. Os conteúdos das áreas, do material didático e literário adquirem não apenas novas referências e novos significados, mas podemos chegar a novas formas de ordenar, trabalhar os conhecimentos, a formação humana. Nesses reconhecimentos dos sujeitos da ação educativa encontram inspiração os reordenamentos e as reorientações curriculares e até as formas inovadoras de reorganização do trabalho. Novos eixos de indagação teórica e prática passam a organizar o trabalho nas salas de aulas, nas escolas. (ARROYO, 2011, p. 250).

O movimento em direção às vivências/experiências dos sujeitos da socioeducação, dentro de uma escola instituinte de formação e onde eles se percebam 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 de *atos de currículo*²⁰, 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, p.93), 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

²⁰Atos de currículo compreende a vivência curricular a partir das ações instituinte.

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, deparamo-nos com uma gestão de aprendizagens, na qual 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 em que 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. O Quadro 6 intenciona uma descrição condensada das possibilidades de caminhos para uma estruturação do trabalho docente, em uma escola intramuros, levando em consideração os aspectos mencionados no Quadro 6.

Quadro 5: Possibilidade de Estruturação do Trabalho Docente – Escola Municipal Professor Carlos Formigli

<p>Acolhida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximação e firmamento das relações; • Avaliação inicial do clima (emocional) da sala; • Possibilidade de ajustes do planejamento; • Retomadas realizadas pelos estudantes e pelo docente, referente a momentos anteriores; • Acesso à dimensão do dia anterior, tendo contato com os fatores externos à sala de aula e específicos do dia a dia no confinamento.
<p>Proposição e efetivação da dinâmica da prática pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposição do que se pretende alcançar naquele dia; • Definição das responsabilidades dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagens e ensinagem;

- Momento em que se estabelece a ligação do estudante com a prática e dinâmica proposta, bem como onde se estabelecem as reestruturações didáticas necessárias;
- Efetivação, ou não, da permanência do estudante em sala;
- Concretização da conquista do engajamento por parte dos estudantes;
- Momentos de trocas, entre os estudantes, bem como o de rejeição à atividade proposta, motivada pelas dificuldades de realização ou ausência de autonomia para a realização dela;
- Realização das intervenções individualizadas.

Finalização/Avaliação:

- Momento de reorganização das práticas e do exercício curricular, a partir do que foi estabelecido e construído no dia.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir da sua experiência na sala de aula de EJA na socioeducação.

O momento inicial trazido no Quadro 5, em que denomino de “acolhida”, registra um dos fatores essenciais para a efetivação da prática pedagógica planejada e, conseqüentemente, das estruturas curriculares: a aproximação e firmamento das relações. As relações constituídas entre os sujeitos praticantes do processo educativo, na socioeducação, fazem emergir a necessidade de reflexão acerca delas por configurarem elemento mediador de aprendizagens.

Como mencionado ao longo das discussões, a respeitosa concretização da escolarização dos sujeitos em cumprimento de medida socioeducativa de internação, os laços deles com a escola são fragilizados por processos históricos de abandono escolar. Assim, as ações empreendedoras de autorizações e reafirmação de sentimento de pertença torna-se um dos desafios para a escola, enquanto instituição, bem como para o trabalho docente. As relações de confiança, estabelecidas entre os seus praticantes, torna-se um dos caminhos de viabilização de um processo educativo carregado de sentido. Costa (1991) nos ajuda na compreensão da importância da demarcação afetiva desses espaços, quando diz que “a presença dos adultos no mundo dos jovens em dificuldades pessoal e social não deve ser, como é corrente entre nós, intervencionista e limitada. O estar-junto-do-educando é um ato que envolve consentimento, reciprocidade e respeito mútuo”. (COSTA, 1991, p.21).

A confiança preestabelecida entre docentes e estudantes intercede pela possibilidade de se conhecer as histórias pessoais, os dilemas, as especificidades desses sujeitos e dessa forma compreender como se efetivará a prática pedagógica. Freire (2008, p.70) chama à atenção para o entendimento de que o conhecimento do lugar ocupado pelo estudante, enquanto ser social ativo, antecede a ideia de se formar cidadãos autores de seus caminhos. Dessa forma, ele traz para o trabalho docente que dialogue com uma visão libertadora da educação:

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens e adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar **como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação**. (FREITAS, 2008, p. 70 – grifo nosso).

A ruptura de estruturas, trazida por Freire (2008, p.70) traduz o sentido dado ao ensino, no contexto da socioeducação; o rompimento de enlaces 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 pedagógica, na busca do entendimento de um currículo de EJA autorizante de seus praticantes. Costa (1991, p.41) 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 a 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)

3.2 – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O MOVIMENTO DA INOVAÇÃO

Libâneo (2012, p.17), 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 demandado 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 a 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 (praticantes)²¹. (SOUZA, 2020).

Nesse sentido, o trabalho docente se estruturana 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 entaves 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, p.38) 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 de internação, vem contribuir para abertura de novas formas e possibilidades de se vivenciar o processo educativo. Fino (2008, p.278) 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

²¹O conceito “praticantes” é trazido por Certeau(1990) quando analise 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.

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, p.278) 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 “[...] conjunto de interações, decisões e processos que possibilitem alterar atitudes, culturas ideias, conteúdos, modelos e práticas no contexto educacional de acordo com a intenção e a sistematização da ação educativa”. (SALES, 2006, p.7).

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, pp. 66-80) 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 (Quadro 5) a seguir.

Quadro 6: Práticas Pedagógicas Inovadoras desenvolvidas na Escola Municipal Professor Carlos Formigli

Prática Pedagógica Inovadora	Descrição	Potencial Inovador
	Ação desenvolvida na escola com a participação de toda comunidade escolar. O objetivo da atividade visava discutir o sentido da escola para os seus	<ul style="list-style-type: none"> •Engajamento de todos os docentes; • Promoção de debates nas turmas, a respeito do sentido da escola para os estudantes,

<p>1º CONCURSO DE DESENHO</p> <p>O Sentido da Escola Expresso pela arte)</p>	<p>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.</p>	<p>mobilizando um número positivo de inscrições no concurso e produções;</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.
<p>SEMANA DA CULTURA NORDESTINA</p> <p>(Cultura Nordestina, Socialização e Brincadeira)</p>	<p>A Semana da Cultura Nordestina é uma ação que a escola desenvolve, no mês de junho, na última semana. Nessa edição específica, os estudantes foram reunidos, seguindo os critérios de segurança da Comunidade de Atendimento Socioeducativo e apresentados ao grupo de jogos e brincadeiras tipicamente nordestinas. Os estudantes foram reunidos independentemente da turma de origem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos de aprendizagens significativas, envolvendo adesão, socialização e integração de grupos de diferentes turmas.
	<p>Atividade integrada ao conjunto de ações do calendário escolar, com participação de todos os sujeitos da comunidade escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização dos elementos culturais dos estudantes;

<p>SEMANA DO ADOLESCENTE</p> <p>(Jogo, colaboração e aprendizagem)</p>	<p>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 como dispositivo de promoção de colaboração, tolerância e a exploração de regras entre os sujeitos participantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
<p>IX MOSTRA DE SAÚDE: MENTE E CORPO SAUDÁVEL, JUVENTUDE SARADA”</p> <p>(Adolescência, Juventude e Saúde)</p>	<p>Souza (2020) analisa a ação ocorrida, especificamente, em sua 9ª edição.</p> <p>Essa é uma ação importante, do calendário da 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.</p> <p>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,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

	<p>saúde mental, tatuagens e <i>piercings</i>.</p> <p>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 da Mostra de Saúde. Nessa edição, contou com a colaboração dos estudantes de Iniciação à Docência (PIBID/UNEB), na qual puderam participar, ativamente, da composição do trabalho pedagógico em sala de aula.</p>	
<p>FORMATURA DA EJA I</p>	<p>• A ação de celebração das conquistas dos estudantes é realizada, pela escola, ao final do ano letivo. É uma atividade que mobiliza, não só a comunidade escolar, como também toda a equipe de trabalho da Comunidade Atendimento Socioeducativo. Configura-se como um momento de celebração para todos aqueles que, em parceria, contribuí para a formação dos adolescentes e jovens privados de liberdade. O evento conta, também, como representantes da FUNDAC, SMED, Gerência</p>	<p>• Traz à tona a importância de se celebrar conquistas;</p> <p>• Reflete o êxito do trabalho docente, em sua busca por auxiliar os estudantes a quebrar barreiras tidas como intransponíveis;</p> <p>• Estimula o estudante a continuar alcançando seus objetivos, no projeto de vida traçado;</p> <p>• Permite que o estudante desenvolva o sentimento de pertença ao espaço formal de educação, desconstruindo ao</p>

	<p>Regional (GR) e, principalmente, dos familiares dos estudantes, já que o evento sempre ocorre nas quartas-feiras por ser o dia de visita na CASE.</p>	<p>longo de suas experiências, criando, assim, possibilidades para esses sujeitos de romper um ciclo de dificuldades marcado por evasões e desistências.</p>
<p><i>GOOGLE MAPS E GOOGLE STREET</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ação desenvolvida com a turma de Tempo de 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, foi utilizado mapas impressos a partir das ferramentas citadas, já que na escola não possui <i>wifi</i> 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 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 turma na qual iniciava o seu trabalho, proporcionou o estabelecimento do importante vínculo afetivo entre estudante e docente, tão fundamental para que o trabalho com adolescente e jovens, privados de liberdade, flua com apoio e confiança entre seus praticantes.

	primeiro contato entre os praticantes.	
PARCERIA ESCOLA E UNIVERSIDADE - FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Em 2017, a escola estabeleceu uma parceria com 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento, por parte da Universidade, da escola enquanto ambiente potencializador na formação de professores, configurando-se 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: 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.

Figura 11: Concurso de Desenho – estudante vencedor e o desenho eleito.



Fonte: Acervo da Escola Municipal Professor Carlos Formigli–nov/2017.

As práticas pedagógicas elencadas, no estudo de Souza (2020), mostra-nos 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, torna-se 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.

3.3 – 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*, no qual se define 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 (2014, p.4) vem contribuir com esse 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 7: Práticas Pedagógicas Inovadoras a partir do elemento jogo

Prática Pedagógica desenvolvida	Descrição
“Trilha Ecológica”	<p>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.</p> <p>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.</p>
“Trilha do forró”	<p>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.</p>

<p>“Trilha da Copa: A EJA batendo um bolão”</p>	<p>O objetivo do jogo foi trabalhar com cálculo mental. O tabuleiro (figura12) na dimensão de aproximadamente 63 cm x 89,1 cm foi constituído 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 à 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.</p>
<p>“Trilha Base”</p>	<p>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 adaptar as fichas referentes às casas a 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, faz-se 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.</p>

Fonte: Santos et al (2018).

Figura 12: “Trilha Ecológica”.



Fonte: Secretaria da Escola, jun./2018.



Figura 13: Tabuleiro da “Trilha do Forró”.



Fonte: Secretaria da Escola, jun./2018.

Figura 14: Tabuleiro da “Trilha da Copa”.



Fonte: Secretaria da Escola, jun./2018.

Figura 15: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, p.13) colabora com a reflexão sobre o impacto das ações pedagógicas, no contexto da escola intramuros, cujo jogo atuou como mediador de aprendizagem, dizendo que

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 à ressignificação do currículo de EJA na socioeducação, a partir de práticas pedagógicas significativas. Nesse sentido, torna-se necessária uma explicação ampliada dos sentidos e compreensão do que seja a gamificação, no contexto próprio dessa investigação.

Assim, o termo gamificação²², 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

²²Utilizaremos, nesse trabalho, o termo traduzido para a língua portuguesa.

conteúdos escolares, mas da construção de um desenho metodológico, baseado em elementos constitutivos dos jogos. Alves et al (2014, p.77) nos traz:

A gamificação se constitui na **utilização da mecânica dos games em cenários *non 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 habilidades 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, cujo desafio e prazer, elementares do ato de jogar, potencializam as situações aprendentes. O mapa abaixo contempla outros conceitos a respeito da gamificação que servirão de base para a análise proposta.

Figura 16: Mapa Conceitual – Gamificação.



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, p. 163) 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; 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, convida-nos a refletir sobre a sua complexidade e desafios que estão embutidos em sua tecitura. Carolei e Tori (2018, p. 163) colocam que:

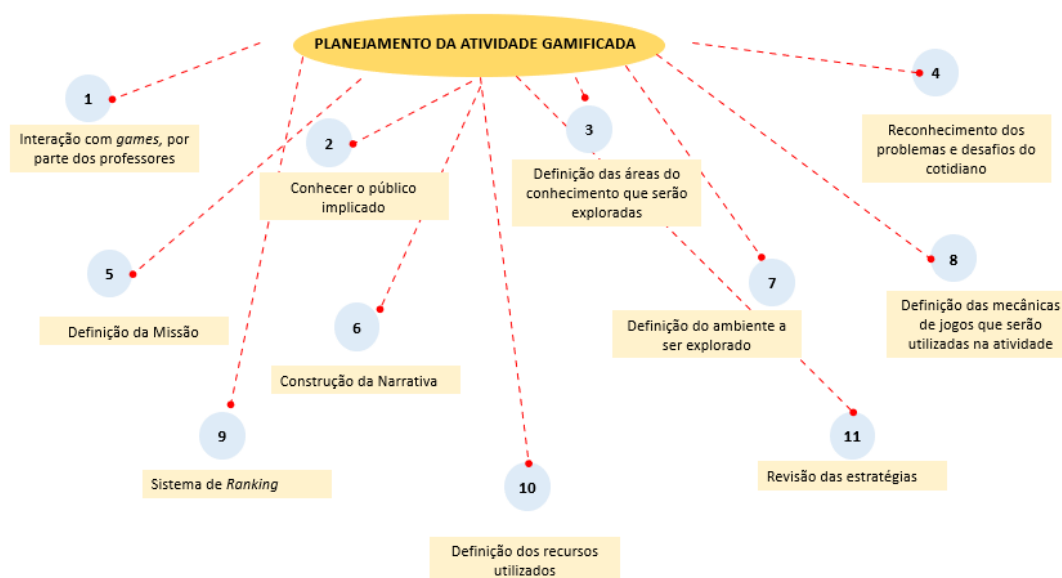
[...] Assim, a ideia de design, que vai muito além de regras, *templates*, desenhos e planejamento, promove **uma complexidade de ações** que pode dar muito mais vida, dinâmica e uma postura mais ativa e propositiva para a educação, incorporando movimentos e tendências, inclusive a gamificação. (CAROLEI;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

Nesse aspecto, é válido ressaltar que para que o planejamento de uma prática pedagógica gamificada atenda as demandas de formação exigidas pelo currículo da EJA e, mais especificamente pelo currículo da socioeducação, no contexto da escola regular, se torna imperativo considerar os critérios da mecânica, da dinâmica e da estética da gamificação, para que, assim, possamos trabalhar nas ambiências curriculares com as regras, impostas pelo currículo formal, com as relações e com os desafios propostos pelo movimento pedagógico da aprendizagem. Dessa maneira, consideramos os valores, as subjetividades dos sujeitos e dos contextos, as possibilidades de superação das regras, com uma prática curricular que promova autoria, autonomia e protagonismo dos sujeitos aprendentes, bem como das docentes.

Para Alves et al (2014, p. 91), o planejamento da atividade gamificada necessita percorrer etapas essenciais de sua construção, como demonstrado na figura 17:

Figura 17: Etapas para o processo de construção da prática pedagógica gamificada.



Fonte: Produzido pela pesquisadora a partir de Alves et al (2014, p. 91).

A estética traçada por Alves et al (2014, p. 91) 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, p. 17) 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 essas 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 nos quais comunicamos e compartilhamos 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, p. 18) 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 no qual 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 incluyente.

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 as ações ao encontro de práticas pedagógicas que possibilitem a construção de processos colaborativos e descentralizados. Moran (2015, p. 16) 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, p. 124) aponta:

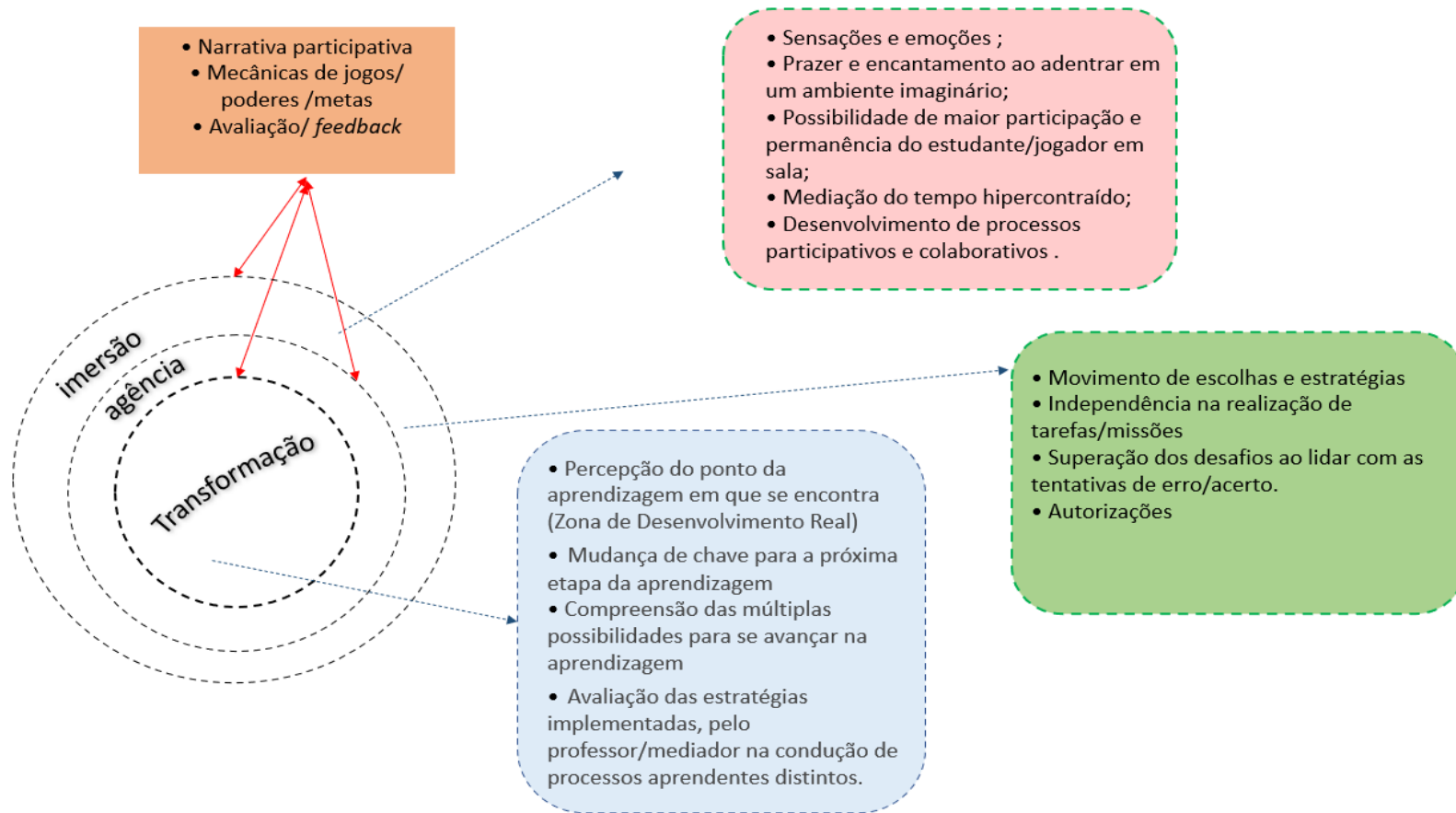
Em outros termos, o pedagogo deve investir, lançando mão do que chamamos várias vezes de uma salutar “obstinação didática”, na prospecção incansável

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 intramuros, 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 fluidas, 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 gamificadas criam possibilidades para processos didáticos com maior amplitude de alcance e plasticidade ao trabalho docente.

Dito isso, 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 18)

Figura 18: 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 aprendizagem.²³ A prática gamificada apresenta um potencial significativo para que as situações didáticas tenham o alcance necessário no atendimento à diversidade dos processos aprendentes coexistentes 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 na qual 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 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, p. 83) 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.

²³ 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*

4. TRAÇADO METODOLÓGICO – ITNERÁRIO DA PESQUISA

Tracejar. Uma ação de composição na qual cada passo do caminho é elaborado. O traçado metodológico dessa pesquisa foi constituído nessa perspectiva: o de pensar nos sentidos e significados atribuídos a cada etapa experienciada, a fim de permitir a conformação da concretude de seus achados.

Essa seção traz o caminho ou, como chamamos aqui, traçado metodológico que a pesquisa apresentada percorreu. Para tanto, demandamos de reflexões e compreensões de que o fato de estar imersa, sendo parte integrativa do corpo docente do espaço em questão, necessitou de escolhas e ações que viabilizem o afastamento necessário ao pesquisador/a da realidade e do fenômeno a ser observado. Ao passo que, não podemos perder de vista as implicações trazidas pelo fato de que, o sujeito-pesquisadora e o sujeito-docente estão intimamente imbricados e, numa perspectiva de reflexões colaborativas, se fará presente nos momentos de diálogos estabelecidos. O contexto socioeducativo e as suas especificidades demandam um olhar colaborativo e de formação constante entre os seus pares. A reflexão a respeito do objeto delineado, nessa pesquisa, requer construções específicas dos atores da prática educativa com sujeitos inseridos na medida socioeducativa, com privação de liberdade, atendidos na modalidade da EJA.

Trataremos de um campo permeado de subjetividades e de experiências sociais diversas. Esse contexto relaciona diretamente a pesquisadora, os sujeitos envolvidos com a pesquisa (direta e indiretamente) e o objeto observado. Dessa maneira, as tramas que serão construídas, ao longo do percurso, não será realizada de forma solitária, visto que nenhum processo formacional, ainda que não seja esse o foco direto do estudo, mas que incorreu em processos formativos colaborativos, ocorre isoladamente. Estabelecer-se-ão sinapses conceituais e práticas que confluirão em significantes essenciais para o exercício de processos educativos.

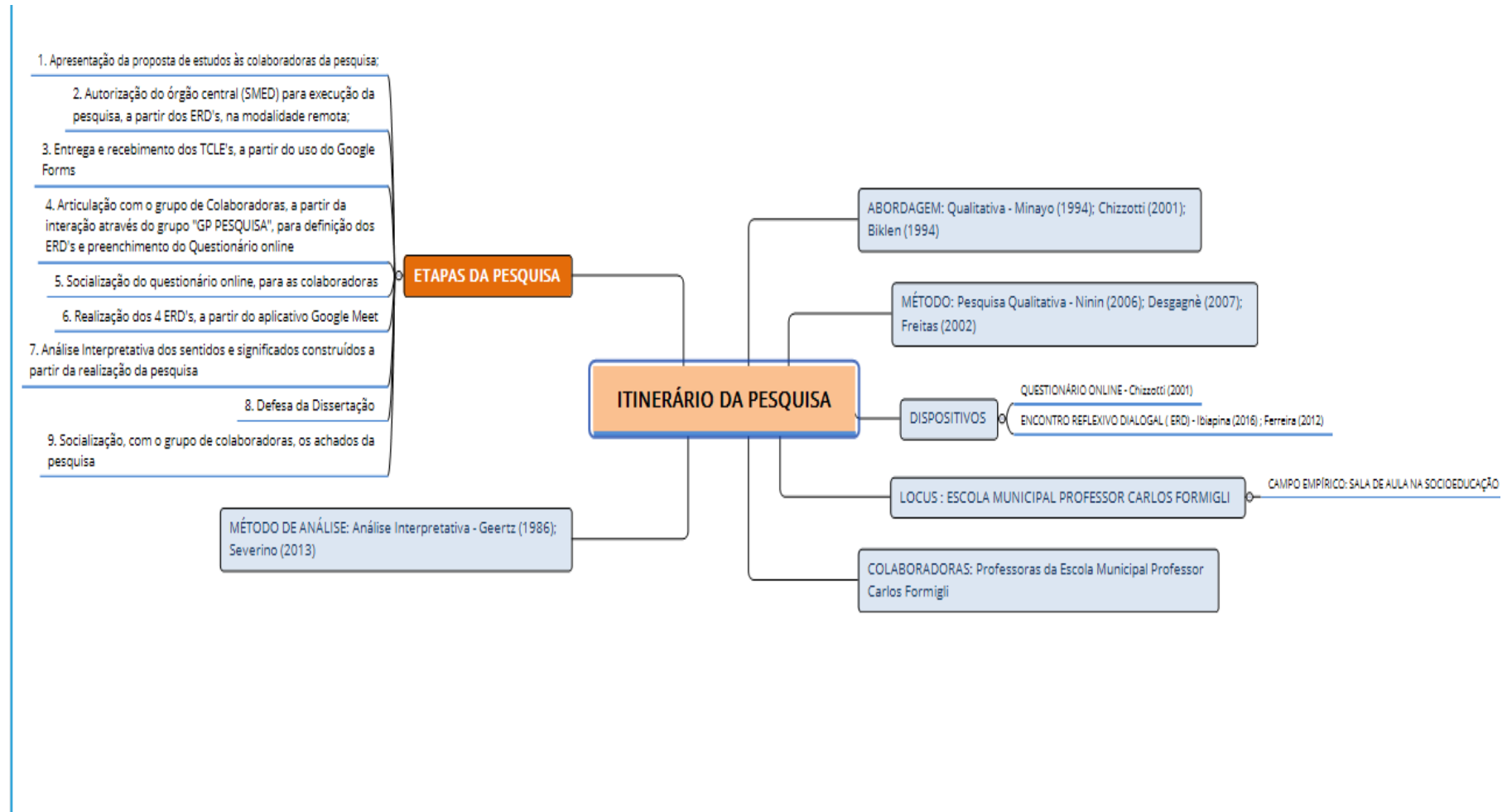
Nesse caminho de entendimento a respeito do ato de imersão no *locus* da pesquisa e das relações já construídas e que se reconstroem, na ação contínua de autoformar-se, Minayo (1994, p. 7) coloca que:

[...] noutras palavras, não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalmente as suas ações e suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas. O nível de consciência

histórica das Ciências Sociais está referenciado ao nível de consciência histórica social. (MINAYO, 1994, p. 7).

Assim, segue-se o delineamento da metodologia, contemplando as suas etapas.

Figura 19: Itinerário/ Etapas da Pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em junho/2021.

4.1 – O CAMPO EMPÍRICO E AS COLABORADORAS DA PESQUISA

O campo empírico da pesquisa se configurou na sala de aula da escola regular, atendida pela modalidade de EJA diurno, no contexto socioeducativo, com privados de liberdade. As reflexões sobre esse espaço diverso se fez necessário, durante a seção 3 desse trabalho, por compreendermos as suas especificidades e reverberações no planejamento das práticas pedagógicas implementadas e, por conseguinte, no currículo. Por conta da sua inserção em uma escola intramuros, é fundante ampliarmos as discussões estabelecidas no sentido de contemplarmos o *locus* da pesquisa, a partir da descrição da sua inserção geográfica/histórica, bem como dos sujeitos que, partindo do princípio de uma Pesquisa Colaborativa, compreendemo-los enquanto colaboradores. No caso da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, que apresenta um corpo docente totalmente feminino, referimo-nos às colaboradoras do trabalho desenvolvido.

4.1.1 – Localizando a Escola Municipal Professor Carlos Formigli

A Escola Municipal Professor Carlos Formigli é uma Unidade de Ensino pertencente à Rede Municipal de Salvador e vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SMED. Está inserida num grupo 48 escolas que compõem a Gerência Regional Cabula – GR Cabula. Oferta o Ensino Fundamental I, na modalidade da EJA diurno, funcionando nos turnos Matutino e Vespertino. Por atender a adolescentes e jovens, em cumprimento de medida socioeducativa de internação, encontra-se situada nas dependências do Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE/ Salvador. A Escola Municipal Professor Carlos Formigli e a Escola Municipal Yves de Roussan, localizada no Centro de Atendimento Socioeducativo CIA – CASE/CIA, representam a Prefeitura Municipal de Educação, do município de Salvador, na realização da escolarização regular no contexto da socioeducação em meio fechado.

Estar inserida em um Centro de Atendimento Socioeducativo – CASE é uma das particularidades trazidas pelo espaço de realização dessa pesquisa. A CASE Salvador situa-se na Travessa Guanabara, nº 70, no bairro de Tancredo Neves/Beiru, no município de Salvador/Bahia. Contempla as Unidades Masculina e Feminina que, inicialmente funcionavam no mesmo espaço, tendo havido o desmembramento em função de melhor atender às demandas de funcionamento trazidas pelo SINASE. A Unidade Masculina apresenta capacidade de atendimento a 150 adolescentes e jovens e a Unidade Feminina com capacidade para 35

socioeducandas. Ambas as Unidades operacionalizam nas modalidades de Internação Provisória²⁴ e Internação Sentenciados/as.

Figura 20: CASE SALVADOR – Unidade Masculina.



Fonte:Jornal A Tarde online, abril/2020.

²⁴ A Medida de Internação Provisória tem o prazo máximo de 45 dias de reclusão.

Figura 21: CASE SALVADOR – Unidade Feminina.



Fonte: G1 – Foto de Henrique Mendes, abril/2020.

A CASE Salvador está vinculada à Fundação da Criança e do Adolescente – FUNDAC que tem atualmente 6 unidades de internação e 5 unidades de semiliberdade, uma delas em Salvador. Foi fundada em 1978, como o Centro de Recepção e Triagem da Bahia – CRT. Com estrutura física característica das instituições tutelares do país, construídas durante a ditadura militar, os chamados internatos – prisões, era destinado a crianças e adolescentes, carentes e abandonados, sendo este uma expressão da Lei nº 3.509 de 4 de outubro de 1976, na qual instituiu-se a Fundação de Assistência ao Menor do Estado da Bahia – FAMEB. O prédio que abriga a CASE Salvador ainda é o mesmo, apresentando as mesmas características quando da sua fundação, o que destoa do que dispõe o SINASE.

Encontra-se em um dos maiores bairros do chamado Miolo Central de Salvador, o Cabula. O Centro de Atendimento Socioeducativo chega ao bairro de Tancredo quando ele ainda era uma grande área arborizada e de difícil acesso. Atualmente não encontramos mais a mesma extensão de áreas verdes, mas ainda se conserva, ao redor da Unidade de atendimento, resquício da mata existente anteriormente no local. Como outrora, a localização da instituição ainda se caracteriza pelo difícil acesso, em área afastada do centro comercial do bairro, não havendo interação com a comunidade local.

Figura 22: CASE Salvador.



Fonte: Google Maps, março/2020.

O estabelecimento de um Centro de Acolhimento para crianças e adolescentes em um lugar, à época, distante dos grandes centros, correspondeu a uma dinâmica incorporada pelas instituições de atendimento construídas durante o período da ditadura militar. Em 1964, a resposta do Estado para o problema da criança e do adolescente se caracterizou pela radicalização das ações impetradas pela união, caracterizando a demanda com esses sujeitos como sendo uma questão de segurança nacional. A partir do Código de Menores de 1979, as instituições de atendimento configuravam-se como grandes complexos localizados em áreas pouco urbanizadas. Zanella (2006, p.31) contribui com essa reflexão nos trazendo que:

Nessa época, era comum as crianças e os adolescentes serem abrigados em complexos de atendimento, semelhantes aos antigos reformatórios e orfanatos, isolados da malha urbana e distantes da vida em comunidade. Suas estruturas eram montadas de forma a impedir o contato com o mundo externo, mantendo, no seu interior, escolas, quadras esportivas, piscinas, núcleo profissionalizante, além de atendimento médico, odontológico e enfermarias. (ZANELLA, 2006, p. 31).

Isso posto, compreendemos a escolha da localidade, no caso o Cabula, para construção dessa Unidade Socioeducativa. O processo de urbanização da região iniciou-se na década 70 e é marcada pela chegada do Hospital Roberto Santos. Ainda assim, o crescimento populacional

foi lento e em 1978 considerava-se o bairro de Tancredo Neves/Beiru um local de difícil acesso e com poucas moradias próximas.

Segundo o Censo de 2010, o bairro possui 50.416 habitantes, destes, 52,36 se autodenominam pardos e 33,97% pretos. Características que conferem à localidade o *ranking* de 7º bairro com a maior população de negros do município de Salvador. Uma comunidade iniciada no período pós-abolição, juntamente com outras localidades conhecidas hoje como os bairros da Engomadeira, do Arraial do Retiro e da Estrada das Barreiras. Assim a CASE Salvador, antes Centro de Recolhimento e Triagem Roberto Marinho, é instalada em um espaço com uma história de acolhimento de sujeitos fruto da segregação social instituída logo após a abolição da escravidão no Brasil.

A Escola Municipal Professor Carlos Formigli encontra-se inserida em uma comunidade socioeducativa, mas não pode ser analisada fora do contexto comunitário do qual também faz parte. O miolo central, como é conhecido o Cabula, tem em seu histórico a formação de comunidades a partir de experiências desenvolvidas por africanos e africanos-brasileiros, como a constituição de quilombos. Um espaço urbano com uma complexidade histórica de formação que pode ser traduzida, Nicolin (2016, p. 104), sob duas óticas:

O nomos ocidental não dá conta da divisão do Cabula. A territorialidade foi aos poucos sendo apoderada por duas lógicas: a político jurídica do Ocidente, com título de propriedade da terra dada pelo rei de Portugal, e a política de afirmação socioexistencial africana de repatrimonialização dos valores culturais, primeiro nos quilombos, depois inaugurando comunidades terreiros. A dimensão quilombo nunca foi considerada pela política colonial e imperial luso-européia, mas os ancestrais africanos socializaram estes lugares. (NICOLIN, 2016, p. 104).

O Cabula é um espaço central na cidade de Salvador, interligado á várias outras localidades, através de suas históricas ladeiras. Novamente Nicolin (2016, p.100) nos ajuda a compreender:

E tendo as ladeiras como referência dos limites do acesso para ir e vir quando bem quisessem e entendessem, os antigos moradores criaram os elos entre o Cabula e as outras localidades de Salvador, elos importantíssimos ao vaivém dos quilombolas até quase o meado do século XIX e dos fundadores das primeiras comunidades no pós-Abolição: Beiru, Engomadeira, Mata Escura, Estrada das Barreiras, Arraial do Retiro, São Gonçalo do Retiro, Saboeiro, Cacunda Yayá – atual Sussuarana –, Pernambués, Beco de Francelino – atual Nossa Senhora do Resgaste. (NICOLIN, 2016, p. 100).

O nome do território está intimamente ligado ao culto de matriz africana, inicialmente cultivado como no culto ao Cabula. A presença de quilombolas africanos e africanos-brasileiros e, depois, com a formação das comunidades mais antigas, a partir da construção de terreiros tradicionais como o *Ilê Axé Opô Afonjá* (1910), Terreiro *Tumbeci* (1850), apontado como a mais antiga casa de culto Angola e o Terreiro Viva Deus, com raiz no Terreiro *Tumbeci*, fundado em 1946. Segundo Costa (2018, p.67)

A história do Cabula se revela em três grandes momentos: a ocupação quilombola no período colonial, constituída dos negros bantos, yorubás e jejes; as fazendas e chácaras de laranja nos séculos XIX e XX e as transformações espaciais no bairro através da intervenção do Estado, da ação imobiliária e dos espaços afrodescendentes. (COSTA, 2018, p. 67).

Quanto a formação territorial do Tancredo Neves/Beiru, Costa (2018, p.75) nos conta que:

Com uma população majoritariamente afrodescendente e afro-ameríndia o Beiru era uma localidade composta por fazenda, arraias e roças constituída de índios, brancos, escravizados fugidos e libertos e se assemelhava a um quilombo. Eram frequentes os arranjos de concessões de lotes de terras a “título de foro”, o que permitia a certos libertos, e suas famílias, dispor como rendeiro dessas roças com relativa autonomia. Em todas essas situações existia a possibilidade de controle por parte dos negros de certos espaços físicos, às vezes, lugar de difícil acesso, no mato longe dos olhares dos proprietários e das forças públicas, para organizar as atividades religiosas que necessitavam de imprescindíveis elementos, o mato e a água. (COSTA, 2018, p. 75).

Como espaço geográfico - histórico de forte presença negra, a comunidade do Tancredo Neves/Beiru nasce da ação de partilha de terras feita pelo líder africano GBeiru que, enquanto proprietário da Fazenda Campo Seco, hoje conhecida como cabula VI, com famílias negras que necessitavam de moradia, no período pós – escravidão. Acredita-se que ele tenha recebido esse território de seus antigos “donos”, pelos bons serviços prestados. (ROSSI, 2019). Em sua homenagem, a comunidade ganhou o nome de Beiru. Nomenclatura modificada, em 1985, quando passou a se chamar Tancredo Neves, fato que gerou insatisfações e movimentos dos grupos de liderança comunitária local.

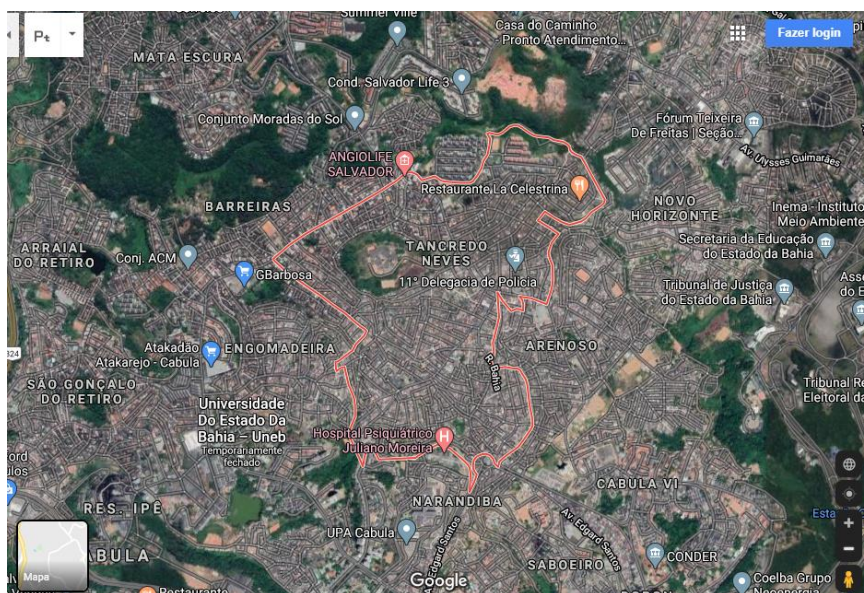
Ali encontra-se a história de homens e mulheres, que sempre estiverem à margem do projeto social; pessoas que foram atraídas para a localidade a partir de um problema comum: a exclusão social. E a manutenção da sua história é ação importante para a construção de

sentimentos de pertença por parte de seus descendentes. A ação de GBeiru gerou a formação territorial do lugar e por conta disso, a importância de se manter o seu nome na referência do bairro. Mais uma vez Nicolin (2016, p.117) com a sua pesquisa nos indica que:

A comunidade Beiru é plena de referências históricas, sua população está vinculada à luta pela valorização da memória negra, e um exemplo dessa luta é a memória do negro Gbeiru³⁶. A história do negro Gbeiru é um dado notável e importantíssimo para uma reflexão sobre o acervo guardado na memória coletiva africano-brasileira, exigindo reconhecimento do que foi vivido antes de serem instaladas as comunidades de matriz africana no lugar. (NICOLIN, 2016, p.117).

Assim sendo, podemos dizer que o bairro no qual está inserido o espaço de pesquisa, bem como a própria região do Cabula, são repletos de história e de formações culturais, que relacionam o seu povo à luta pela manutenção da sua história, principalmente no que tange os seus mais velhos. Não podemos deixar de considerar esses aspectos, na caracterização do campo da investigação apresentada, já que todos esses elementos fazem parte das histórias de vida das pessoas que formam a comunidade da Escola Municipal Professor Carlos Formigli e que têm a sua morada e nascimento nas comunidades desse território.

Figura 23: Tancredo Neves/ Beiru, Salvador/Ba.



Fonte: Google Maps, abril/2020.

4.1.2 – A estrutura física, administrativa e pedagógica do locus da pesquisa

A Escola Municipal Professor Carlos Formigli apresenta a sua estrutura administrativa principal em funcionamento na Unidade Masculina, da CASE Salvador. O seu espaço físico é organizado da seguinte forma: 1 sala destinada à Gestão, Secretaria, 1 depósito para materiais diversos, 1 sala de Leitura, 5 salas de aula, funcionando na Unidade Masculina e 1 sala de aula funcionando na Unidade Feminina. A escola funciona há 18 anos e recebeu esse nome como uma homenagem ao seu idealizador, realizada por colaboradores e internos da Fundação da Criança e do Adolescente – FUNDAC, órgão no qual foi Diretor por 15 anos. Anterior à escola Municipal Professor Carlos Formigli, atendia aos educandos, a Escola Marcos Veronese, vinculada ao Governo do Estado. Mas, acredita-se que, por conta do movimento de Municipalização do Ensino, a Escola Marcos Veronese ficou impedida de continuar atuando, no segmento do Ensino Fundamental I.

Atende nos turnos matutino e vespertino e apresenta a seguinte composição de seu corpo administrativo e pedagógico:

Tabela 3: Corpo Administrativo e Pedagógico da Escola Municipal Professor Carlos Formigli.

Corpo Administrativo / Pedagógico	Quantidade
Assistente Administrativo	01
Assistente de Portaria	01
Assistente de Serviços Gerais	01
Coordenador Pedagógico	01
Docentes	06
Gestor	01
Secretária Escolar	01
Vice Gestora (Matutino)	01

Fonte: Secretaria da Escola .

A quantidade de turmas e estudantes, bem como a distribuição deles, nos segmentos de TAP I, II e III, varia muito no decorrer do ano. Isto é justificado pela alta rotatividade desses estudantes, devido a dois fatores recorrentes: as liberações, que podem ocorrer em qualquer momento da medida socioeducativa e a dinâmica dos/entre alojamentos que, em alguns

momentos, requer a mudança do estudante de sala ou mesmo, de turno, quando há mudança de alojamentos.

Os estudantes de alojamentos que realizam as suas atividades (oficinas, atendimento psicológico, ligações para a família, atendimento jurídico, dentre outros) pela manhã, frequentam a escola no turno vespertino e vice-versa. Assim, em abril de 2020, a Unidade Escolar atendia a 30 alunos (28 na Unidade Masculina e 02 na Unidade Feminina). Até o término do ano letivo esse número pode sofrer variações, já que ao tempo que adolescentes e jovens saem da Medida Provisória e são sentenciados, são matriculados de acordo avaliação de sondagem realizado pelo setor Pedagógico da CASE Salvador ou por apresentação de documentação escolar que comprove o segmento frequentado antes do ingresso no sistema socioeducativo.

Nessa realidade apresentada em abril de 2020, as turmas estavam distribuídas da seguinte forma:

Tabela 4: Distribuição de turmas por segmento.

Turma/Segmento	Matutino	Vespertino
TAP 1	01	-
TAP 2	01	02
TAP 3	02 ²⁵	02

Fonte: Secretaria da Escola .

Quanto aos estudantes atendidos pela Unidade Escolar, foi possível verificar a variedade de municípios baianos dos quais eles se originam. Além de adolescentes e jovens oriundos de Salvador e da área metropolitana, a escola atendia, no período referenciado, estudantes de municípios distantes da capital, como Paulo Afonso (471 km), Belmonte (600 km) e São Desidério (891 km). Esse fator contradiz os princípios trazidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu art. 35²⁶, inciso IX e pelo Sistema Nacional de Atendimento

²⁵ 1 turma funciona na CASE Feminina.

²⁶ Art. 35 – A execução das Medidas Socioeducativas reger-se-á pelos seguintes princípios:
IX – Fortalecimento dos vinculados familiares e comunitários no processo socioeducativo.

Socioeducativo, em seu art.24, inciso VI²⁷, tornando a participação da família, na vida escolar desses estudantes, uma ação ainda não concretizada pela escola.

Assim, a tabela a seguir traz o demonstrativo das cidades de origens dos estudantes (matriculados até abril/2020), a distância relativa à Salvador e os Territórios de Identidade onde estão agrupadas. Por se tratar de um Estado plural, em diversos aspectos, a Bahia, desde 2007, reconhece legitimamente os Territórios de Identidade como divisão territorial a ser considerada pelo planejamento de suas políticas públicas. Segundo a Secretaria do Planejamento – SEPLAN, acerca da Política Territorial da Bahia, o agrupamento rural seguindo a ótica dos Territórios de Identidade levam em consideração os aspectos culturais, geoambientais, político-institucionais e econômicos.

Tabela 5: Municípios de Origem dos estudantes da Escola Municipal Professor Carlos Formigli – abril / 2020.

Território de Identidade	Municípios	Distância Referente à Salvador	Quantidade de Estudantes
	Salvador	-	15
Metropolitano de Salvador	Vera Cruz	24 km	1
	Lauro de Freitas	27 km	1
Recôncavo	Nagé	134 km	1
	Santo Antônio de Jesus	193,5 km	1
Litoral Norte e Agreste	Alagoinhas	122 km	1
	Crisópolis	212 km	1
Bacia do Jacuípe	Mairi	297 km	1
Litoral Sul	Itabuna	315 km	1
	Camacã	398 km	1
	Ilhéus	460 km	1

²⁷ Art. 24 – São direitos do adolescente privado de liberdade entre outros, os seguintes:

VI – Permanecer internado na mesma localidade ou naquela mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsável.

Baixo Sul	Valença	122 km	1
Sertão do São Francisco	Juazeiro	553 km	1
Velho Chico	Ibotirama	655 km	1
Costa do Descobrimento	Porto Seguro	591 km	1
Sisal	Cansanção	351 km	1
Total de Estudantes			30

Fonte: Secretaria da Escola, abril/2020.

4.1.3 – As colaboradoras da Pesquisa

A perspectiva da Pesquisa Colaborativa, método norteador dessa discussão, é de que “diferentes formas de aprender sejam acessíveis a todos os interessados e que possibilitem uma mudança na compreensão que tem do mundo em que vivem” (NININ, 2006, p. 16). A proposição de compreender as práticas pedagógicas, em especial as gamificadas, e as suas implicações no currículo de EJA, vivenciado no cotidiano da escola regular intramuros é um interesse manifesto, não somente pela pesquisadora solitariamente. Esse é um interesse coletivo, de todo o grupo docente da Escola Municipal Carlos Formigli. As vivências lacunares de um currículo de EJA e suas reverberações nas aprendizagens dos estudantes movimentam as professoras na busca pelo entendimento das possibilidades metodológicas/pedagógicas que contribuam para a ressignificação do currículo prescritivo e, nesse viés, ancoramos o sentido de colaboração, no que Ninin (2006, p. 24) nos traz:

Colaborar é um processo interacional de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, que nasce de uma prática social entre indivíduos em busca da reconstrução e reorganização de saberes em um dado contexto. O ato de colaborar cerca-se de alto grau de confiabilidade entre os indivíduos no sentido de garantir a possibilidade de que cada um externalize suas contribuições e receba consideração séria sobre elas. A colaboração só existirá quando o tópico em questão tornar-se relevante a todos os envolvidos [...]. (NININ, 2006, p. 24).

Dito isso, a pesquisa compreendeu a ação colaborativa das professoras imbricadas, de coautoria na construção dialógica dos sentidos e significados construídos acerca de um espaço formativo de trabalho docente, que provoca inquietações comuns e uma compreensão coletiva da necessidade de se construir saberes com os pares. A colaboração foi efetivada durante a apresentação detalhada da pesquisa, para o corpo docente da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, ocorrida em maio de 2019, no início *do Curso de Extensão Currículos e Espaços Escolares Socioeducativos do Município de Salvador: práticas curriculares socializadoras como inovação pedagógica*, realizado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através de parceria fomentada entre o Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação à Distância e Currículo (ForTec – PPGEDUC) e as duas escolas municipais da Rede de Ensino, do município de Salvador, que atendem ao sistema socioeducativo.

Na ocasião, foram partilhados com o grupo, os objetivos elencados e o percurso metodológico pensado para o processo de execução da pesquisa. O objetivo geral, a que se propôs esse trabalho, refletiu as inquietações vivenciadas pelas professoras na realização da ação educativa, com privados de liberdade, o que as levou a acolher a pesquisa apresentada como contributiva para o trabalho realizado na escola, *locus* desse trabalho. Assim, constituímos as colaboradoras da pesquisa, firmando-se as ações e papéis fundantes na construção dos sentidos e significados da pesquisa, descritos no quadro abaixo.

Quadro 8: Atribuições dos participantes da pesquisa.

Atribuições da Pesquisadora	Atribuições das Colaboradoras
<ul style="list-style-type: none"> √ Criação do grupo no aplicativo <i>WhatsApp</i> com o objetivo de estabelecer um canal/espaço de comunicação entre as colaboradoras, bem como socialização e discussão a respeito do trabalho realizado a partir dos ERD's; √ Construção do Questionário <i>online</i> para a descrição das práticas pedagógicas não gamificadas, mediante os elementos norteadores desafiadores/influenciadores do planejamento apontados no diálogo entre os pares; √ Sistematizar as informações do Questionário <i>online</i> para a análise e reflexão das práticas descritas, durante os ERD's; √ Elaboração do mapa conceitual sobre a gamificação para a base das discussões a respeito da prática pedagógica gamificada; 	<ul style="list-style-type: none"> √ Definirem a prática pedagógica não gamificada, realizada em seu cotidiano da sala de aula. √ Fazer a descrição da prática definida no Questionário <i>Online</i> retornar para a pesquisadora; √ Participar dos ERD's nos dias e horário acordado previamente; √ Reflexionar, coletivamente, sobre as práticas pedagógicas elencadas, bem como a prática pedagógica gamificada, mediante as sistematizações realizadas e os desdobramentos que ocorrerem durante os ERD's;

<p>√ Mediação dos diálogos e reflexões durante as análises das práticas pedagógicas realizadas durante os ERD's.</p> <p>√ Realização da análise interpretativa descritiva das narrativas construídas durante os ERD's, produzindo os sentidos e significados da pesquisa;</p> <p>√ Socialização dos achados da pesquisa com o grupo de colaboradoras e com a comunidade escolar da Escola Municipal Professor Carlos Formigli em momento programado.</p>	
--	--

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base em Ferreira (2012).

O grupo de colaboradoras contou, inicialmente, com a participação de 05 professoras atuantes na Escola Municipal Professor Carlos Formigli, com carga horária de 40 horas, sendo todas servidoras efetivas da Rede Municipal de Ensino de Salvador. A previsão era de que os Encontros Reflexivos Dialogais (ERD's) fossem realizados no espaço da escola, mas, o momento pandêmico resultou no fechamento das Unidades de Ensino, da Rede Municipal de Salvador, desde meados de março de 2020. Dessa forma, a autorização da SMED para que a pesquisa de campo ocorresse aconteceu mediante a mudança de modalidade para realização dos encontros, deixando de ser presencial e passando a ser remota, com a utilização da plataforma *Google Meet*. A dificuldade de acesso à plataforma, à internet e ao dispositivo de conexão não permitiu que uma das professoras colaborasse com as discussões e análises das práticas, durante os Encontros Reflexivos Dialogais. Assim, o grupo colaborativo ficou em um número de 04 professoras.

Quanto à formação, 80% das colaboradoras possuem Especialização compreendendo as áreas de: Coordenação, Psicopedagogia, Medida Socioeducativa e Educação, Processos Tecnológicos e Práticas Inovadoras. O grupo apresenta uma experiência robusta, na qual 80% das professoras têm mais de 10 anos de atuação na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Em relação ao tempo de atuação, na Escola Municipal Professor Carlos Formigli, 20% se encontram no intervalo entre 2 e 5 anos; 40% apresentam um tempo de atuação entre 6 e 10 anos e os outros 40% acumulam mais de 10 anos de docência com privados de liberdade. Para garantir a privacidade das professoras, conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice 1), as referências às colaboradoras será através dos códigos: C1, C2, C3 e C4.

4.2 – METODOLOGIA DA PESQUISA

4.2.1 - Abordagem

Ao elaborar o traçado metodológico percorrido durante a pesquisa, foi considerado o problema aqui suscitado. Segundo Minayo (1994), “as questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real; nele encontramos suas razões e seus objetos” (MINAYO, 1994, p.18). A pesquisa apresentada se constituiu a partir de um problema advindo das vivências pedagógicas da pesquisadora, construída no trabalho partilhado com os seus pares, enquanto sujeito docente há 3 anos, no *locus* a ser explorado. As questões trazidas nessa discussão surgiram no cotidiano da sala de aula, experienciando o currículo da EJA I, bem como ações pedagógicas basiladas nos princípios dos jogos que trouxeram perspectivas e nuances particulares. Dessa forma, reflexionar sobre o objeto aqui explorado, a partir de uma abordagem qualitativa se configura o caminho que melhor poderá responder aos questionamentos levantados, visto que a realidade observada apresenta aspectos subjetivos e peculiares que não poderão ser quantificados. (MINAYO, 1994).

Os fenômenos humanos nos apresentam diversas nuances para uma única e específica ação. A materialidade produzida pelas ações humanas perpassa por subjetividades e singularidades, bem como processos históricos que irão determinar a relação estabelecida entre sujeito e objeto. Chizzotti (2001, p.78) aborda que:

[...] A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações [...]. (CHIZZOTTI, 2001, p. 78).

Dessa forma, a pesquisadora foi compreendida enquanto pessoa colaboradora da construção dos sentidos e significados constituídos de forma compartilhada com os seus pares, a partir da experiência fomentada no lastro do campo empírico da pesquisa – a sala de aula da

escola intramuros. A abordagem qualitativa contribui com a compreensão de que o espaço da ação docente (aqui constituído enquanto ambiente propositivo da pesquisa) como fundante para o princípio da construção, de sentidos e significados, tendo como base uma perspectiva crítica-reflexiva-dialógica a partir das narrativas trazidas pelas colaboradoras durante os Encontros Reflexivos Dialogais (ERD's). (BIKELN, 1994).

Quanto à natureza, apresentou-se como uma pesquisa aplicada, já que o objetivo foi gerar compreensões que, em alguma medida, produzam impactos na prática pedagógica desenvolvida na Escola Municipal Professor Carlos Formigli, bem como nas colaboradoras participantes enquanto pessoas sociais/ históricas, no sentido da vivência de um currículo de EJA ressignificado. Voltamo-nos para as demandas da escola regular, em contexto socioeducativo, entendendo a ação coletiva/colaborativa desenvolvida ao longo do processo da pesquisa como possibilitadora de mudanças e transformações significativas. (THIOLLENT, 2009).

4.2.2 – A Pesquisa Colaborativa enquanto Método

A sala de aula da escola intramuros implica em vivências e coexistências de um lugar múltiplo, diverso, onde grande parte dos processos formacionais acontece. Reflexionar sobre esse espaço de ação docente, a partir das práticas pedagógicas, em um contexto socioeducativo, demanda uma investidura epistemológica que se baseie no entendimento desse lugar a partir da lógica colaborativa entre as pessoas partícipes das ações educativas.

A pesquisa explanada se aproximou das características de uma Pesquisa Colaborativa, que traz a possibilidade de um diálogo mais fluído com a escola básica, no contexto da socioeducação; bem como, com as colaboradoras da pesquisa, tendo em vista que os princípios da Pesquisa Colaborativa trazem em seu bojo as questões relacionadas à formação das pessoas imbricadas, a partir da sua própria prática.

Segundo Desgagné (2007, p. 12), “a abordagem colaborativa se define, ao mesmo tempo, a partir dessa dupla perspectiva: pesquisa e formação”. Assim, a investigação do fenômeno das práticas curriculares gamificadas e sua possibilidade de ressignificação do currículo; bem como as implicações das práticas pedagógicas no cotidiano da sala, a partir do olhar de uma pesquisa colaborativa, permite ao pesquisador e aos sujeitos envolvidos um caminhar para além do empírico, encontrando-se com o aspecto formacional de seus

participantes, numa ação colaborativa e coletiva, cuja pesquisa é realizada ‘com’ os pares. Ninin (2006, p. 25) nos contempla quando traz:

Nesse sentido, todos exerceram o papel intrínseco de co-pesquisadores, o que caracteriza a pesquisa com pessoas e não sobre pessoas. Indo além parece-me claro que a pesquisa com pessoas focaliza mais diretamente uma situação que está sendo vivida pelos envolvidos e, nessa ótica, o que se deseja é a transformação processual no contexto da pesquisa e não a constatação de uma situação – o que me parece mais relacionado à pesquisa sobre pessoas. (NININ, 2006, p. 25).

O objeto trazido para análise suscita reflexões a respeito da proposição da compreensão da gamificação enquanto metodologia ativa e suas reverberações no currículo de EJA, com privados de liberdade. Nesse sentido, é fundante a participação colaborativa das pessoas envolvidas, entendendo os mesmos como atores históricos de todo o processo educativo que desenvolve. Ibiapina (2016, p. 45) vem colaborar com essa perspectiva quando diz que:

Dessa forma, convocar os docentes para participarem de projetos de pesquisa que almejam a produção conjunta de análise-síntese de determinado objeto de conhecimento é, também, fazê-los vivenciar processos de formação sobre a prática educativa que eles consideram como problemática. (IBIAPINA, 2016, p.45).

Nessa perspectiva de construção mútua de saberes, fundamentais no contexto da socioeducação, trazemos a compreensão de colaboração como “[...] atividade de partilha que pode promover desenvolvimento mútuo para os colaboradores de determinada pesquisa na medida em que a mediação cria possibilidades para questionamentos críticos” (IBIAPINA, 2016, p.50). Assim, o caminho a ser trilhado contemplará etapas específicas, onde os sujeitos envolvidos no processo contribuíram diretamente na produção e construção dos sentidos e significados da pesquisa .

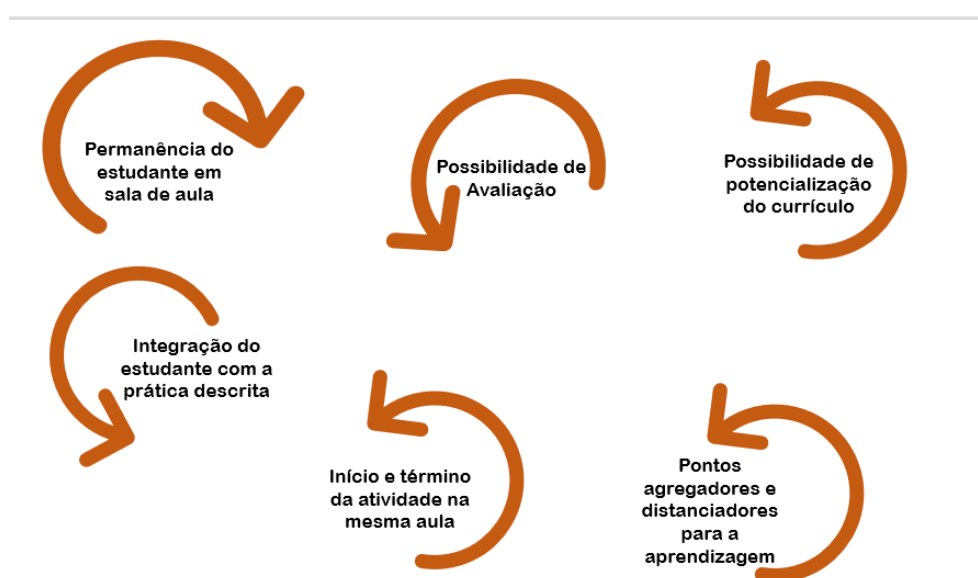
4.2.3 – Dispositivos e o Percurso da Pesquisa

No decorrer da vivência dos processos da pesquisa, o diálogo entre os pares foi de fundamental importância para que o percurso metodológico efetivado fosse delineado dentro de uma perspectiva de construção coletiva. Na compreensão da realização de uma pesquisa, onde a colaboração é fator preponderante para a construção de sentidos e significados, a respeito do que foi proposto investigar, os Encontros Reflexivos Dialogais (ERD’s) se configuraram

enquanto dispositivo fundante para as elaborações realizadas, tendo como suporte dinâmico o Questionário *online*.

Nesse contexto, o Questionário *online* operou enquanto “uma interlo-cução planejada” (Chizzotti, 2001). O dispositivo permitiu o levantamento e descrição das práticas pedagógicas (não gamificadas) a serem mapeadas e reflexionadas, durante os ERD’s; bem como espaço de reflexão inicial, mediante os elementos norteadores elencados na figura abaixo:

Figura 24: Pontos norteadores para as análises das Práticas Pedagógicas não gamificadas.



Fonte: Slide de apresentação no 1º ERD, elaborado pela pesquisadora – nov/2020.

Os pontos abordados pela figura 24 foram pensados a partir da compreensão do cotidiano da escola intramuros e as reverberações deles na dinâmica da prática docente; bem como nos processos educativos constitutivos na medida de internação. Tendo em vista estabelecer parâmetros que servissem de base para a análise das práticas pedagógicas e seu papel resignificador do currículo de EJA, no contexto pesquisado, os elementos trazidos, pelo Questionário *online* nos permitiu olhar para a ação educativa através dos fatores que tensionam²⁸, diretamente, o planejamento pedagógico e a efetivação dos processos aprendentes.

²⁸Os elementos construtores e influenciadores do planejamento, no cotidiano da sala de aula em escola intramuros, foram explorados na seção três, especificamente no Quatro 4 contido na subseção 3.1.

Dessa forma, o questionário foi organizado no sentido de que nos fosse permitida uma análise da prática no atendimento das especificidades desse currículo de EJA.

O pensar sobre as práticas pedagógicas e seus reflexos, no currículo de EJA, na socioeducação, coloca-nos em um espaço reflexivo que se institui dialogal e colaborativo. Como já discutido, anteriormente, elaborar a escola intramuros implica na percepção do trabalho docente como condução de processos e efetivação do currículo, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Dessa forma, ao pensar no desenho metodológico, para uma Pesquisa Colaborativa, o Encontro Reflexivo Dialogal (ERD's) se configurou como dispositivo central para o entendimento desse panorama, realizado entre os pares. A interatividade entre os sujeitos, envolvidos na pesquisa, gera a compreensão de que todos os papéis desenvolvidos durante esse processo são formativos e geradores de outras percepções. Ferreira (2012, p. 48) nos traz que: “construir práticas interativas é pertinente como dispositivo reflexivo, pois nos coloca numa condição de aprendiz, proporcionando uma situação de ensino/aprendizagem e o exercício de novas formas coletivas de acesso ao conhecimento.” (FERREIRA, 2012, p. 48).

As construções coletivas permitem ao professor compreender-se autor formacional, de outros, e de si mesmo. Para a Pesquisa Colaborativa, olhar junto, pensar junto, com todos os participantes (pesquisador/a e colaboradores/as) imbricados com o objeto pesquisado é fundante para a construção dos sentidos e significados contidos nas narrativas feitas. Andrade et al (2011, p. 75) nos coloca que:

É a reflexão que demarca o caráter educativo do encontro reflexivo. Por meio das provocações educativas que se apresentam tanto para o pesquisador como para o participante da pesquisa, é possível pensar a educação em seus diversos aspectos e ao mesmo tempo pensar sobre si mesmo. (ANDRADE ET AL, 2011, p. 75).

Nesse sentido, trazemos os ERD's, enquanto dispositivo para a construção de sentidos e significados, por compreendermos a relevância das reflexões dialógicas, dos sujeitos imbricados no contexto, importantes para a ressignificação das práticas docentes. Morais (2019, p. 202) nos traz que:

Nesse sentido, podemos entender que os ERD são de um todo complexo, porque buscam, a partir do seu processo, dois movimentos, um que seria o de autorizar o outro, que, de acordo com Barbosa (2004), é a capacidade de fazer-

se a si mesmo, e que é constituído na relação intersubjetiva com o outro e, que a partir desse processo, passa a se reconhecer e se sentir como aquele que constitui seus sentidos, que não apenas reproduzem o que foi instituído por uma coletividade, e o segundo movimento, é a possibilidade de, a partir do que está sendo levantado pelos participantes, através das questões, das inquietações, dos eixos sugeridos nos diálogos, elucidar seus pontos de vista, suas visões, seus significados, seus sentidos, ou seja, desvelar como estão pensando aquilo que está sendo dialogado. (MORAIS, 2019, p. 202)

Dito isto, o itinerário da pesquisa (figura19) se configurou na realização dos quatro ERD's em duas etapas. A primeira etapa correspondeu a realização dos dois primeiros ERD's, no qual foram efetivadas as análises reflexivas a respeito das práticas pedagógicas não gamificadas, descritas inicialmente no Questionário *online* e sistematizadas posteriormente para as discussões no espaço dialogal. A segunda etapa referiu-se aos dois últimos ERD's, destinados às reflexões da prática pedagógica gamificada, norteadas pelo mapa conceitual da gamificação, trazido na seção 3 desse trabalho, especificamente na figura 16. Foi destinado um tempo maior para a análise da prática pedagógica gamificada pelo fato desta ter sido a atividade mais ampla, com duração de 1 semana, e, com isso, ter gerado durante os Encontros Reflexivos, outros desdobramentos que necessitaram ser reflexionados.

Os Encontros Reflexivos Dialogais tiveram início em novembro de 2020, após a autorização da SMED/DIPE²⁹ para a entrada em campo na modalidade remota e o término em março de 2021, com um intervalo maior entre o segundo e terceiro encontro. Para a realização dos ERD's foi utilizado, em acordo com o grupo de trabalho, a plataforma *Google Meet*, por ser de conhecimento e uso mais frequente das colaboradoras. A efetivação dos espaços dialogais foram constituídos segundo o escopo abaixo.

²⁹DIPE: Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Ensino (SMED) .

Quadro 9: Escopo para realização dos Encontros Reflexivos Dialogais – ERD’s.

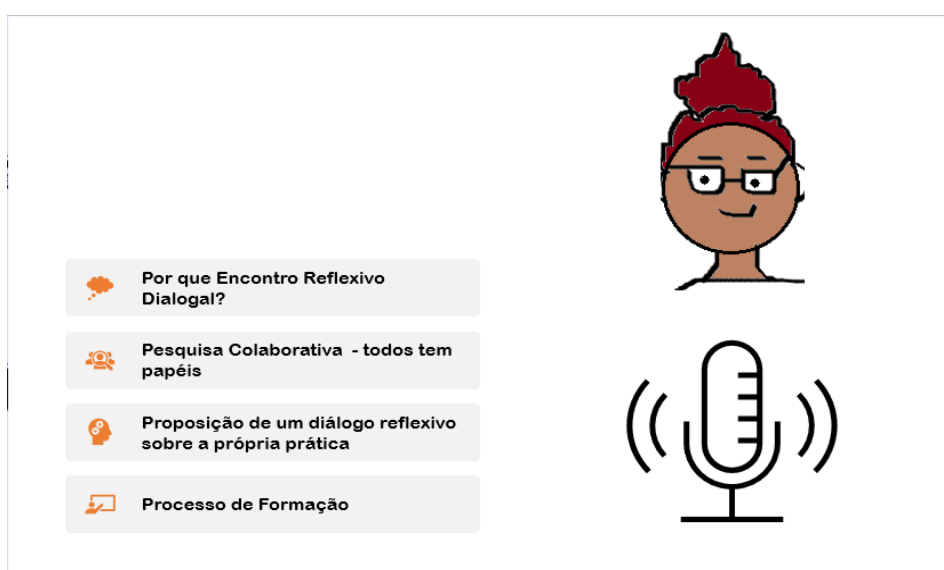
Data de realização do ERD	Objetivos
1º ERD – 23/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar, com o grupo de colaboradoras, a organização dos ERD’s; • Apresentar o desenho metodológico da pesquisa, evidenciando a escolha pela Pesquisa Colaborativa, enquanto método; • Refletir, coletivamente, sobre o potencial formador do trabalho docente, a partir do entendimento de que formamos e nos autoformamos no cotidiano das nossas experiências profissionais; • Iniciar as análises das práticas pedagógicas não-gamificadas, escolhidas pelas colaboradoras, a partir dos critérios explicitados no questionário <i>online</i>.
2º ERD – 30/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> • Dar continuidade às análises das práticas pedagógicas não gamificadas, explorando os pontos orientadores trazidos no questionário <i>online</i>.
3º ERD – 26/02/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar as análises da atividade gamificada, (IX Mostra de Saúde – 2019 – Anexo 1), junto às colaboradoras da pesquisa; • Explorar o mapa conceitual sobre a gamificação, a fim de compreendermos, coletivamente, suas características fundantes para um desenho pedagógico gamificado; • Analisar a prática gamificada identificada (XI Mostra de Saúde, 2019 – Anexo 1), a partir do mapa conceitual, explorando os dois conceitos iniciais.
4º ERD – 03/03/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Concluir as análises a respeito da XI Mostra de Saúde – 2019, enquanto atividade gamificada, produzida pelos professores, a partir dos três últimos conceitos constados no mapa conceitual, apresentado anteriormente; • Situar o grupo, quanto às próximas etapas da pesquisa: sistematização dos achados, produzidos a partir das análises feitas, durante os ERD’s; quanto à possível data para a defesa pública; socialização do trabalho final, com todos os partícipes da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora – nov/2020.

O 1º Encontro Reflexivo Dialogal foi iniciado trazendo a perspectiva geral da pesquisa, retomando os seus objetivos e a pergunta norteadora dela. Foi colocado às participantes a organização dos encontros, o que abordaríamos, em cada um deles, seus objetivos. Também iniciamos as análises das práticas elencadas, pelas colaboradoras, no Questionário *Online*, pela prática pedagógica narrada pela colaboradora C3 (Apêndice 3); bem como a apresentação dos

avatares representantes das colaboradoras. A composição dos avatares surgiu na intenção da criação de um espaço afetivo e próximo, já que o calor da presença, tão bem-vinda e costumeira, em nosso grupo de trabalho, estava impossibilitada pelo momento de pandemia. O corpo docente da Escola Municipal Professor Carlos Formigli sempre estabeleceu uma relação de proximidade, entre os pares. Nesse sentido, a voz das colaboradoras seria encorpada pela imagem representativa de nós mesmas criando, assim, um espaço de reconhecimento, de pertencimento e de ligação com o trabalho desenvolvido.

Figura 25: *Slide 1º Encontro Reflexivo Dialogal.*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora – nov/2020.

Figura 26: Avatares – colaboradoras.



Fonte: elaborado pela pesquisadora, out/2020.

No 2º ERD, partimos para a análise das práticas pedagógicas descritas pelas colaboradoras C1 e C2 (Apêndice 3). Os dois últimos ERD's foram destinados à análise da prática pedagógica gamificada, que seguiu um direcionamento diferente dos dois primeiros. A XI Mostra de Saúde (Apêndice 4) foi analisada a partir dos conceitos de gamificação que serviram de base teórica para a construção da pesquisa. A ideia foi de que, enquanto a atividade configura a primeira experiência de gamificação, produzida e aplicada pelas professoras, necessitaríamos de um embasamento epistemológico mais sólido, que nos norteasse no processo de análise/reflexão de forma a compreendermos, juntas, os princípios trazidos pela gamificação e como esses contribuem para a ressignificação do currículo de EJA, na escola formal, em contexto socioeducativo. Para tanto, utilizei o mapa conceitual da gamificação, demonstrado na seção 3, como dito anteriormente.

4.2.4 – A Análise Interpretativa Descritiva: categorias norteadoras

O currículo de EJA, em contexto socioeducativo e efetivado pela escola regular, bem como as práticas pedagógicas (gamificadas e não gamificadas) estiveram no centro das discussões propostas por essa pesquisa. A partir dos objetivos traçados, duas categorias se efetivaram como categoria da análise interpretativa dos sentidos e significados extraídos das reflexões elaboradas a partir dos ERD's :**1. As Práticas Pedagógicas e suas implicações no cotidiano da sala de aula na escola intramuros; 2. A Prática Pedagógica Gamificada e o seu potencial ressignificador do currículo de EJA na escola regular intramuros.**As narrativas das colaboradoras, trazidas durante as análises das práticas pedagógicas, nos

Encontros Reflexivos Dialogais (ERD's), geraram uma terceira categoria de análise: **3. A Formação Continuada de Professores na potencialização do currículo de EJA na escola regular intramuros.** Para a realização das análises das categorias elencadas caminhamos sobre o chão teórico proposto pela teoria interpretativa, basilada nas contribuições de Severino (2007) e Geertz (1973).

O problema norteador da pesquisa desenvolvida volta-se para um campo da ação docente imbricado com o cotidiano em que se insere, bem como com a composição experiencial da pessoa histórica-social, com a sua *práxis*. Constituímos, dessa forma, reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no campo empírico que dá a concretude delas – a sala de aula –, que se configuram pelos significados e sentidos produzidos, pelas nuances dos espaços físicos que as contempla e pelas pessoas que as habita. Geertz (1973, p. 15) nos traz que, “o homem é um animal amarrado a teias e significados que ele mesmo teceu”. (GEERTZ, 1973, p. 15). Na tentativa de compreensão da tecitura fiada nas narrativas e descrições a respeito da ação docente em destaque, foi composto o que Severino (2007) relaciona à primeira etapa da interpretação que é “situar o pensamento desenvolvido na unidade, na esfera mais ampla, do pensamento geral do autor” (SEVERINO, 2007, p. 59) e o que Geertz (1973, p. 35) nos coloca como “ganhar acesso ao mundo conceitual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, num sentido um tanto amplo, conversar com eles”. (GEERTZ, 1973, p. 35).

Dito isto, inicialmente foi sistematizado (Apêndice 4) as descrições das práticas pedagógicas não gamificadas, bem como as descrições conceituais individuais a respeito dos pontos transversalizados (Apêndice 5) nas reflexões dialógicas dos ERD's, a partir do dispositivo do Questionário *Online*, a fim de constituirmos a base epistemológica do grupo de colaboradoras. Consideramos essa etapa como fundamental, já que cada colaboradora pode olhar para a sua a prática pedagógica norteadada por elementos condutores do planejamento que, em alguma medida, vem dar a dimensão do significado e sentido produzido nas construções de aprendizagens do estudante. Um olhar solitário, a princípio, para se constituir coletivo, num processo de colaboração de si com o outro, durante os encontros dialogais. A segunda etapa do processo de análise correspondeu às transcrições das narrativas produzidas a partir dos quatro Encontros Reflexivos Dialogais.

A terceira etapa constituiu-se das análises das narrativas produzidas, na busca de compreensão dos sentidos e significados, na conformação com o lastro teórico, basilador da pesquisa, bem como o estabelecimento de novos diálogos com outros autores que se fizeram

presentes a partir dos desdobramentos surgidos ao longo do processo colaborativo/dialogal. Para Geertz (1973), essa é a etapa na qual “os estudos constroem-se sobre outros estudos [...] no sentido de que, melhor informados e melhor conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas” (GEERTZ, 1973, p. 35). A etapa permitiu o mergulhar nas mesmas águas, banhadas pela prática docente, na busca de outros sentidos e outros significados. Por fim, adentramos no âmbito da implementação de uma interpretação crítica, na qual impetramos as relações estabelecidas com os sentidos construídos e a construção teórica realizada, na busca de responder ao questionamento central da pesquisa.

5. TECENDO OS FIOS DA PESQUISA

Principia

Com o cheiro doce da arruda
 Penso em Buda calmo
 Tenso eu busco uma ajuda às vezes me vem o Salmo
 Tira a visão que iluda, é tipo um oftalmo
 E eu, que vejo além de um palmo
 Por mim, 'to Ubuntu, ó, uau
 Se for pra crer num terreno
 Só no que nós 'tá vendo memo
 Resumo do plano é baixo, pequeno e mundano
 Sujo, inferno e veneno
 Frio, inverno e sereno
 Repressão e regressão
 Angústia é eu ter calma e a vida escada
 tento ler almas pra além da pressão
 As voz em declive na mão desse Barrabás
 Onde o milagre jaz
 Só prova a urgência de livros perante o estrago que um sábio faz
 O mestre em dívidas avidas
 Sem noção do que são dádivas
 No tempo onde a única que ainda corre livre aqui são as suas lágrimas
 E eu voltei pra acabar tipo infarto
 Depois fazer renascer, estilo parto
 Eu me refaço, fato, descarto
 De pé no chão, homem comum
 Se a benção vem a mim, reparto
 Invado cela, sala, quarto
 Rodeio o globo, hoje 'to certo
 De que todo mundo é um
 E tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é
 Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
 Tudo, tudo, tudo que nós tem é [...]

Emicida – Amarelo

Começo. Recomeço. Ações implementadas, em conjunto, que aqui transborda em forma de tear. Um tear, tecnologia que nos permite tecer tramas, que nos coloca diante das conduções

que traçamos na vida. É assim que enxergo essa pesquisa. Fios que se encontram no maturar de pensamentos e reflexões coletivos. Como a canção diz “depois fazer renascer, estilo parto eu me refaço, fato, descarto. De pé no chão, homem comum. Se a benção vem a mim, reparto”. A construção das análises, que serão aqui explicitadas, ocorreram nesse sentimento de renascimento, reconstrução e refazimento, diante de nós mesmos, por nós mesmos. Ao fim (ou começo), conectamo-nos com a nossa essência de partilha, tão presente no trabalho docente, e nos fortalecemos nos alicerces tramados por esse tear que nos possibilitou compreender a essência desse pronome pessoal: “nós”.

Nós, aqui, vai além de uma partícula que indica o plural das coisas e das pessoas. Ele simboliza o que ouvimos muito, no convívio com os estudantes, na socioeducação: a conexão entre pessoas com objetivos comuns. Pessoas que, identitariamente, se fortalecem entre si, criando uma cultura própria de unidade. De unicidade. Assim, penso e reflito sobre os fios que, juntamente com as professoras/colaboradoras dessa pesquisa, construí/construímos a partir da perspectiva de uma pesquisa colaborativa. Dentre as idas e vindas, fiações e desfiações, nos formamos e autoformamos, firmes no entendimento de que “tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós”.

Sendo assim, é necessário colocarmos que, em alguns momentos, o ‘nós’ estará implícito nas ações que demandaram, em alguma medida, o posicionamento em 1ª pessoa do singular. Ainda assim, o sentido da colaboração e suas vozes coletivas se farão presentes, uma vez que, antes da fala da pesquisadora está a fala de um membro desse espaço tornado *locus* do trabalho apresentado e onde compartilha-se situações, vivências e experiências diversas. Não falamos sobre algo, alguém ou algum lugar. Falamos/dialogamos/compartilhamos ‘com’ as pessoas, construímos, sentidos e significados, com as pessoas.

Essa seção traz os entendimentos construídos, colaborativamente, a respeito daquilo que essa pesquisa se propõe ao pensar sobre o currículo de EJA, na escola regular em contexto socioeducativo: sua ressignificação a partir das práticas pedagógicas gamificadas. Sendo assim, iniciamos com a descrição dos Encontros Reflexivos Dialogais (ERD’s), sua estrutura basal e composição. Em seguida, adentramos na análise interpretativa reflexiva dos processos e dos significados tecidos a partir dos Encontros Reflexivos Dialogais e das descrições e análises individuais, realizadas pelas professoras/colaboradoras, a partir do Questionário online. Após as análises dos significados construídos, traçamos as considerações acerca dos sentidos

construídos, ao longo da pesquisa, voltando o olhar para a pergunta norteadora do trabalho apresentado.

Figura 27: Slidede abertura do 1º Encontro Reflexivo Dialogal.



Fonte: Slide de abertura do 1º Encontro Reflexivo Dialogal – nov/2020.

Pensei nos ERD's como espaço de reflexão e análise, mas, também, de formação. Sob esse prisma, seria muito importante que eles refletissem o sentimento de pertença de seus participantes. A perspectiva de uma pesquisa colaborativa, na qual estaríamos lançando um olhar, para nós mesmas, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, requer o entendimento de que os seus participantes têm uma voz potente e necessária, durante esse processo. Pensando em como agregar esse sentido aos nossos encontros, criei os nossos avatares, que teriam seu espaço de voz, ao longo desse debruçamento sobre o que realizamos em nossos espaços formativos. Os avatares foram uma forma de aproximar, ainda mais, as colaboradoras da pesquisa com a proposta de investigação levantada pela mesma, sentindo-se parte fundante do processo de construção dos sentidos e significados do trabalho apresentado.

Nessa perspectiva formacional, trazemos as impressões das colaboradoras a respeito dos ERD's:

C1: Os Encontros Reflexivos Dialogais se constituíram um excelente espaço de formação colaborativa por diversas questões: nos ajudou a tratar sobre algumas experiências que desenvolvemos, propiciando espaço para narrar sobre estas experiências; [...] pudemos refletir sobre os aspectos que se entrelaçaram às experiências, nos ajudando a compreender melhor os processos desenvolvidos considerando as intenções que tínhamos e o que conseguimos alcançar com os estudantes; o fato de termos feito uma avaliação das experiências conjuntamente com nossos pares nos ajudou a perceber nuances que ficavam de fora da nossa percepção isolada. [...] o foco na dimensão dialogal provocou aprendizado com a partilha da nossa experiência, com a partilha da experiência do outro e com a perspectiva do outro sobre a nossa experiência.

C4: Os encontros foram sempre produtivos e enriquecedor. Pois, como a rede de ensino de EJA, não nos contempla, com formações, e materiais adequados, os encontros reflexivos, deram a oportunidade de discutir sobre a importância de estarmos buscando práticas e meios que possam nos atender nesse processo.

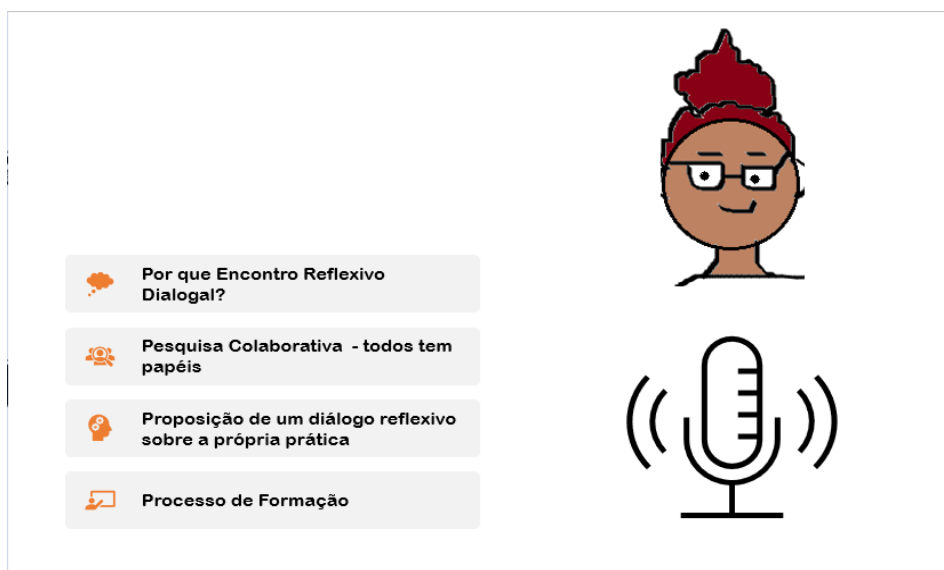
C2: Os encontros serviram para refletir sobre nossa práxis pedagógica e traçar novos caminhos no ser e fazer educador. É sempre bom um momento de para avaliar e realinhar nosso percurso.

C3: Avalio de forma muito positiva, estamos acostumadas com formações prontas, engessadas que não condizem com a nossa prática. Poder refletir sobre a nossa prática, dá significado ao diálogo, nos permite avaliar o nosso trabalho e crescer muito com as experiências do outro.

A construção de um espaço formacional/discursivo/dialogal foi apontado pelas professoras como fundante para o trabalho desenvolvido em escolas intramuros, atendidas pela modalidade de EJA, à medida que processos formativos são lacunares no contexto da socioeducação. Importante ressaltar o entendimento da colaboração como interlocutora de novos caminhos na prática educativa com privados de liberdade.

O 1º Encontro Reflexivo Dialogal foi iniciado trazendo a perspectiva geral da pesquisa, retomando os seus objetivos e a pergunta norteadora dela. Foi colocado às participantes a organização dos encontros, o que abordaríamos, em cada um deles, seus objetivos. Também iniciamos as análises das práticas elencadas, pelas colaboradoras, no Questionário *Online*, pela prática pedagógica narrada pela colaboradora C3. (Apêndice 2)

Figura 28: Slide 1º ERD.



Fonte: elaborado pela pesquisadora – nov/2020.

No 2º ERD, partimos para a análise das práticas pedagógicas descritas pelas colaboradoras C1 e C2 (Apêndice 3). Os dois últimos ERD's foram destinados à análise da prática pedagógica gamificada, que seguiu um direcionamento diferente dos dois primeiros. A XI Mostra de Saúde (Anexo 2) foi analisada a partir dos conceitos de gamificação que serviram de base teórica para a construção da pesquisa. A ideia foi de que, enquanto a atividade configura a primeira experiência de gamificação, produzida e aplicada pelas professoras, necessitaríamos de um embasamento epistemológico mais sólido, que nos norteasse no processo de análise/reflexão de forma a compreendermos, juntas, os princípios trazidos pela gamificação e como esses contribuem para a ressignificação do currículo de EJA, na escola formal, em contexto socioeducativo. Para tanto, utilizei o mapa conceitual da gamificação, demonstrado na seção 3.

O currículo de EJA, em contexto socioeducativo e instituído pela escola regular, bem como as práticas pedagógicas (gamificadas e não gamificadas) estiveram no centro das discussões propostas por essa pesquisa. A partir dos objetivos traçados, duas categorias se efetivaram como categoria da análise interpretativa dos sentidos e significados construídos a partir das reflexões elaboradas nos ERD's: **1. As Práticas Pedagógicas e suas implicações no**

cotidiano da sala de aula na escola intramuros; 2. A Prática Pedagógica Gamificada e o seu potencial ressignificador do currículo de EJA, na escola regular intramuros. As narrativas das colaboradoras, trazidas durante as análises das práticas pedagógicas, nos Encontros Reflexivos Dialogais (ERD's), geraram uma terceira categoria de análise: **3. A Formação Continuada de Professores na potencialização do currículo de EJA na escola regular intramuros.** Assim, encaminhamos os achados da pesquisa, bem como informações, conhecimentos, e dados que remetem ao alcance dos objetivos definidos nessa investigação que serão descritos na subseção seguinte.

5.1–A RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO A PARTIR DO FAZER DOCENTE: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA PESQUISA

Lançamos, durante os Encontros Reflexivos Dialogais, o nosso olhar para as ações empreendidas no cotidiano da sala de aula, numa vivência de um currículo de EJA direcionado à socioeducação, mas que se apresenta de forma lacunar e desafiador. Utilizo, nesse momento, a primeira pessoa do plural na perspectiva de pesquisadora e docente do espaço de escolarização que se configurou o *locus* dessa pesquisa. No entendimento dos papéis que definimos e atuamos, durante os ERD's, posicionei-me na escuta e observação das narrativas trazidas pelas colaboradoras; ao passo que me encontrei imersa em alguns contextos práticos levantados, já que vivenciamos a experiência de compartilhar práticas e espaço laboral comuns. Dito isto, voltamo-nos para as interpretações dos sentidos e dos significados construídos durante a vivência coletiva dos ERD's, a partir das análises das categorias supracitadas.

5.1.1 - .As Práticas Pedagógicas e suas implicações no cotidiano da sala de aula na escola intramuros

Iniciamos as interpretações dos sentidos e significados construídos ao longo dos ERD's, com uma referência de Gauthier et al (2014, p. 23):

No âmago do ofício docente, observam-se duas grandes funções essenciais: a gestão dos aprendizados e a gestão da classe. Por gestão dos aprendizados, entendem-se todas as estratégias que os professores mobilizam para fazer os alunos aprenderem conteúdos (saberes, habilidades, regras). A gestão da classe remete, por sua vez, aos comportamentos que o professor deseja que os alunos adotem em sua aula e que facilitam o aprendizado e a convivência. (GAUTHIER ET AL, 2014, p. 23).

A gestão das aprendizagens e da sala de aula, enquanto espaço formativo/formador, permeia o trabalho do professor, no cotidiano da escola. Nas escolas intramuros, esse cotidiano é marcado pelas especificidades dos espaços de privação de liberdade e pelas experiências escolares, de seus estudantes, anteriores à medida socioeducativa, como já mencionado nas discussões e reflexões trazidas nas sessões anteriores. Para as professoras, a sala de aula em contexto socioeducativo apresenta as seguintes definições:

C4: É o espaço onde utilizamos em nossas práticas pedagógicas todos os recursos possíveis para que nossos educandos consigam adquirir os conhecimentos esperados para cada etapa/ciclo, de forma que desenvolvam a habilidade de cidadãos críticos e cômico.

C2: A sala de aula no contexto socioeducativo é volátil. Por vezes conseguimos trabalhar de forma planejada e ritmada, outras nem tanto, **precisa ter jogo de cintura, negociar, mostrar a finalidade para justificar o processo. O espaço Socioeducativo é no lugar do contraditório e a sala de aula recebe todas essas influências.**

C1: Uma sala complexa que só pode ser compreendida através do olhar multirreferenciado. Dentro da sala de aula na socioeducação estão latentes uma série de situações que se relacionam às estruturas sociais, políticas, culturais, econômicas etc. que condicionam a trajetória de adolescentes e jovens que ainda não conseguiram garantir a permanência na escola e concluir os anos iniciais do ensino fundamental. **Olhar estas trajetórias sem uma perspectiva multirreferenciada culmina em visões equivocadas dos mesmos, que tem por base apenas o ato infracional.**

C3: Espaço de múltiplos sentimentos e aprendizados. Local onde se tentam plantar sonhos. (Trechos do Questionário *online*)

As concepções a respeito da sala de aula no contexto socioeducativo, enquanto espaço formativo, trazidos pelas professoras, coloca-nos diante de um lugar plural, complexo, e também de esperança. Os olhares lançados pelas colaboradoras corroboram para a corporificação de subjetividades e culturas múltiplas que, num movimento convergente, constrói a sua própria cultura. A partir do que foi dito, a sala de aula é o espaço de realização de práticas, contexto volátil e complexo multireferenciado e que se constitui a partir de múltiplos sentimentos e aprendizados. Nessa perspectiva, a sala de aula é um espaço de produção de sonhos que extrapola as estruturas físicas/geográficas.

Nas narrativas produzidas nos ERD's, esse cotidiano mostrou-se marcado pelas nuances que permeiam o planejamento pedagógico e suas etapas, bem como a percepção da sala de aula por parte do estudante, como espaço seguro e, dessa forma, proporcionador de engajamento,

autorizações e autorias. Além disso, os sentidos dados ao currículo e às suas ressignificações alicerçam o trabalho docente movimentado para a produção e mediação de processos aprendentes com sentido e significado. Um currículo vivenciado em atos curriculares instituintes.

Durante os dois primeiros ERD's, reflexionamos sobre as práticas pedagógicas, trazidas pelas professoras, inicialmente no questionário *online* e depois socializadas no grupo dialógico para análise coletiva. Em ambas as práticas, a referência identitária e de pertencimento se fizeram presentes como fator promotor de permanência, em sala de aula, e fomentador de processos educativos efetivos. A primeira prática trazida foi a da professora C3, que a intitulou como “O livro do Folclore”, desenvolvida em uma turma de TAP III, no turno vespertino. Na descrição da atividade, C3 relata que:

C3 - cada educando ganhou um livro em branco onde continha as seguintes páginas: personagem, dança, culinária, lendas, festas populares da minha cidade, pontos turísticos e o folclore. [...] Foi tirada uma foto de cada educando para a capa. [...] Houve o dia do lançamento do livro. (Extrato – Questionário *online*).

A atividade descrita foi de longa duração, tendo sido desenvolvida durante o período de uma Unidade didática. Foi avaliada pela professora, individualmente, como positiva, com interação dos estudantes e cuja maioria deles permaneceu em sala de aula, durante o tempo planejado para a sua realização (Questionário *online*). O fator “tempo de sala” é uma preocupação constante, nesse cotidiano específico, já que o tempo pedagógico previsto para a EJA, é menor do que o operado nas séries iniciais, do Ensino Fundamental I; no contexto socioeducativo, ele se torna hipercontraído, o que desafia o planejamento do professor no atendimento e promoção das aprendizagens previstas. Ainda assim, C3 compreende que a atividade foi positiva e agregadora, por ter envolvido aspectos que remetem à vida e cultura dos estudantes. No diálogo inicial, a professora coloca:

Pesquisadora: C3, antes de você fazer essa atividade teve algum momento preparatório com eles?

C3: eu falei, ...porque assim, eu tive vontade de fazer, eu tive a ideia e aí eu precisei imprimir, aí eu fui dizendo a eles que na terceira unidade a gente iria fazer a montagem do livro, ia falar dos personagens e que teria que ter a

participação de todo mundo. **Fui fazendo aquele trabalho de base³⁰, dizendo que quem não participasse iria ficar sem nota. Porque eu não fiz prova de ESN³¹, a nota foi o livro.** Ai(sic) eu fui todo tempo trabalhando. No dia eu cheguei com todos os livros impressos e a gente foi montando. A primeira página foi sobre os personagens. Eu fui distribuindo vários personagens, o boto, o lobisomem, a iara. Aí cada um ia escolhendo um personagem a intenção era que eles construíssem. **Mas você sabe o trabalho que dá né? Poucos são os que se lançam, muitas vezes eu tive que ajudar, a gente construiu em grupo, pediam para eu copiar, mas aí surgiu assim. Toda semana tinha um dia dedicado ao livro.**

Observa-se que a prática pedagógica mencionada envolveu situações didáticas nas quais a construção da escrita foi prioritária. A professora reconhece a resistência dos alunos sem desenvolver situações didáticas envolvendo a produção escrita, já que, mesmo estando no segmento do TAP III, alguns desses estudantes ainda apresentam dificuldades com a leitura e com escrita e expor para o outro, as suas fragilidades, é um desafio muito grande para esse sujeito. C3 utiliza-se da avaliação tradicional, no sistema de notas ainda previsto pelo sistema de ensino municipal, a fim de conseguir fazer a mobilização do estudante. Para os adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação, os processos escolares são extremamente importantes para a construção do seu relatório de acompanhamento. A professora, também, compreende a necessidade de intermediação na condução do processo escritor, no qual os ajustes que realizou em seu planejamento, contemplaram o empreendimento de uma ação coletiva e colaborativa, para criar um ambiente seguro a esse estudante.

As questões pertinentes ao planejamento da prática pedagógica aparecem em outro momento da narrativa, trazida durante o 1º ERD:

Pesquisadora: C3 teve que reprogramar a estratégia dela para fazer acontecer a atividade dela. Nesse texto coletivo você juntou meninos de regiões próximas? Foi assim?

C3: não, quando eu falo dos textos coletivos é assim...por exemplo....quando a gente trabalhou culinária para que cada um quisesse falar de um tipo de comida, de uma coisa, então vamos ver o que a gente vai falar, então vamos falar do acarajé...**eu trouxe a história do acarajé, de que forma foi feita. Eu fazia o texto no quadro e eles copiavam. Agora assim quando foi a festa, quando a gente falou um pouco do folclore de cada região, o tema foi: a**

³⁰O ‘trabalho de base’ trazido pela professora se refere às estratégias impulsionadoras, empreendidas no impulsionamento da adesão da atividade proposta, numa intervenção didática diretiva.

³¹ESN – Ensino da Sociedade e da Natureza, componente curricular da modalidade de EJA, na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

feira popular da minha cidade³². O padroeiro, a vaquejada, aí teve que ser feito meio que individualmente porque cada um, mas a maioria a gente juntava para fazer, a gente reunia e tentava arrumar de forma coletiva sobre o assunto. (Extrato do 1º ERD).

A fala de C3 nos mostra que a situação didática foi tomando o contorno determinado pelas subjetividades da turma. A professora lançou mão de diferentes caminhos para que a atividade fosse realizada e tivesse sentido para os estudantes. Compreendo que esse sentido foi gerado à medida que eles construíram as suas narrativas e produções textuais, na condução e escolha feita pela professora, em abordar os aspectos trazidos pelas diferentes culturas que coexistem no cotidiano da sala de aula, em contexto socioeducativo de privação de liberdade. Faz-se necessária a compreensão da importância de um planejamento dentro de um contexto, o contexto socioeducativo. No traçado desse planejamento, exigente em sua plasticidade, e trazido na narrativa da professora, leva-nos à importância da reflexão sobre o que Freire (2008, p. 30) nos traz

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2008, p. 30).

As nuances de um planejamento dinâmico³³ e ampliado apareceram em todas as narrativas das práticas analisadas. Durante o 2º ERD, foram trazidas as práticas das professoras, aqui denominadas de C1 e C2. A primeira a ser analisada foi a prática da professora C1, descrita por ela como uma atividade cujo objetivo era “promover o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas abordando o lugar de pertencimento/residência de cada um como ponto de partida” (Extrato – Questionário *online*). A turma participante correspondia ao TAP I e foi assumida pela professora no início do 2º semestre. Nas análises encaminhadas, chegamos ao ponto que correspondia a compreendermos a necessidade de se planejar algo que tenha início e

³²A sala de aula, em contexto socioeducativo de privação de liberdade, abriga adolescentes e jovens, de diversos municípios baianos, contemplando uma diversidade cultural bastante acentuada.

³³O planejamento dinâmico refere-se à contemplação, no ato de planejar, do tempo pedagógico nesse contexto de privação que conflitua com o tempo pedagógico pensado para EJA. Além disso, o dinamismo do planejamento está associado à percepção das situações particulares às Comunidades de Atendimento Socioeducativo que interferem na ação docente e no cotidiano da sala. O planejamento necessita de plasticidade, ampliação de ideias e que perceba o processo aprendente em uma não-linearidade. Requer a elaboração de situações didáticas sensíveis aos aspectos mencionados.

término em uma mesma aula, por conta da grande rotatividade de entradas e saídas, durante o ano letivo, dos estudantes, decorrente das liberações ou das interferências típicas da vivência em confinamento.

A atividade citada foi denominada de “*Google maps e Google street*”³⁴, pela professora, que utilizou os mapas disponíveis na plataforma *Google* e correspondentes às cidades de cada estudante. Em sua fala, C1 nos trouxe:

Pesquisadora: Você diz que não iniciou e terminou a atividade na mesma aula. Por quê?

C1: Porque Marga, foi uma estratégia de aproximação que propiciou muitas atividades. Apesar da ...essa prática foi uma estratégia de aproximação e como chegar no grupo, como chegar no grupo e como chegar atingindo cada um. **Mas ela durou o semestre todo, porque quando a gente começou com esse movimento com as imagens, isso me levou para um monte coisas, então longo do semestre essa atividade atravessou tudo o que eu fiz.**

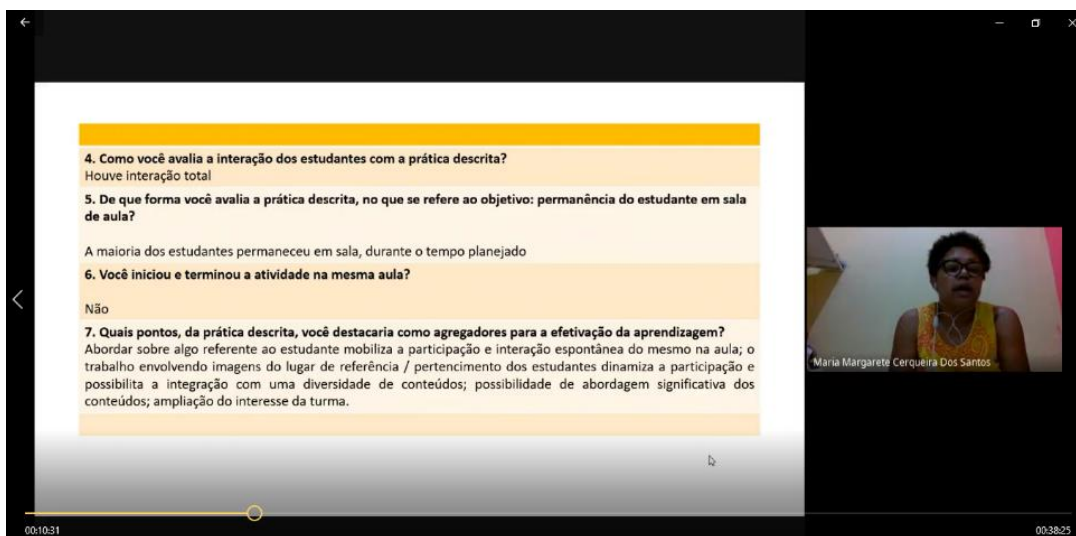
Pesquisadora: E isso foi o planejado ou foi no decorrer?

C1: Não. **De acordo como os meninos responderam. Eles responderam de forma muito positiva, com interesse muito grande e aí foi a partir disso que eu vi a possibilidade de não ficar só naquela aproximação inicial.** No início era só para fazer uma aproximação mesmo. **Eram pessoas de tantos lugares, e um professor e aí você chega no meio do ano, como é que você cria esse laço, como você constrói essa possibilidade de querer estar com você?** Era isso. Só que aí a forma como eles responderam me deu possibilidade para ir além. (Trecho – 2º ERD).

Compreendemos nessa fala que, ao buscar formas de se estabelecer vínculos, na relação professor e estudante, a fim de se criar um espaço afetivo necessário na construção de uma sala de aula segura, para os alunos, a professora encontrou na condição do pertencimento uma via possível. Ver através da possibilidade tecnológica, cerceada pela privação de liberdade, a sua rua, bairro, cidade, traz para esse estudante o sentido de se imbricar na prática proposta. C1 teve uma percepção do valor atribuído à diversidade cultural, de saberes para a prática pedagógica planejada. Além disso, saiu da rota traçada pelo currículo disciplinar e prescritivo que normatiza e escolarização de classes de EJA, em contexto socioeducativo. É possível perceber na narrativa da professora, o entendimento do lugar de sentido e significado das elaborações e vivências, no cotidiano da sala de aula e suas reverberações nos processos aprendentes estabelecidos.

³⁴ Atividade descrita no Quadro 7, da sessão 3, do texto.

Figura 29: 2º Encontro Reflexivo Dialogal.



Fonte: Registro realizado por C1 em 30 de novembro de 2020.

Dando continuidade às análises da prática trazida, C1 continua com a sua narrativa nos trazendo:

Pesquisadora: Vou seguindo....próximo ponto: interação dos estudantes com a prática descrita / avaliação da prática em relação à permanência

C1: É bom colocar, as vezes eles ficam na marra...**eu lembro de uma fala que colocou, que a gente pensa nas atividades e quando a gente pensa em criar uma coisa diferente e significativa é muito valoroso porque, tudo que esses meninos, muitas vezes não querem, é estar na escola.** Porque eles tem uma turbulência tão grande nesse processo de vida e nesse processo da medida também, que a escola é a última coisa. Essa fala de Andrea ela me marcou profundamente porque tem um sentido muito grande naquilo que a gente faz com sentido. **E aí quando essa atividade alcança todo o tempo de permanência³⁵, você traz algo que mexe com o interesse dele, ele se envolve naquilo, e aí você cria a conexão para fazer com que essa permanência na escola aconteça, você acha um viés para isso acontecer e aí você vem construindo esse pedagógico a partir das possibilidades que esses mesmos meninos vão te dando com esse interesse para um elemento tão simples como esse: imagens do município, imagem da rua. Então trago isso porque é muito importante a gente colocar que pegar a questão do currículo tão estruturada de grades, norteando, norteando mesmo, a sua construção pedagógica para a sala de aula, não funciona, tem que chegar de outra forma, você tem que chegar pelas beiradas. Você tem que descobrir uma beirada. [...] a gente fez vários alinhavos com outras**

³⁵A professora se refere ao tempo de permanência do estudante em sala de aula, nessa configuração de tempo hipercontraído característicos do contexto socioeducativo, com privados de liberdade.

atividades, eu tive a oportunidade de customizar a atividade por estudante, fazendo com que essa imagem estivesse na atividade de fulano de tal, que a outra atividade tivesse na atividade do outro fulano. **Aí você conseguia até nesse momento, na produção escrita, das análises, você ter algo específico sobre esse estudante. E isso foi muito valoroso.** (Trecho – 2º ERD).

Em sua narrativa, C1 demonstra a compreensão da prática pedagógica, com sentido e significado para a ressignificação do espaço escolar para a vida do estudante, durante o cumprimento da medida socioeducativa, bem como para a construção do seu projeto pós internação. O vínculo não firmado com a escola, por diversas situações (abandono pela necessidade de trabalhar, dificuldades de aprendizagem, dentre outros) se acentua nos espaços de confinamento, quando a frequência na escola é obrigatório. A professora considerou em sua análise que o fato de a prática ter contemplado fatores do interesse e do sentimento de pertencimento do estudante reverberou, positivamente, para que houvesse à adesão da turma ao que foi proposto, resultando na permanência do estudante durante toda a atividade proposta. A prática pedagógica alcançou os sentidos trazidos pela memória afetiva do estudante, quando se referiu à cidade dele. A cidade da qual ele foi retirado para o cumprimento da medida, onde ocorreu o ato infracional e reside a sua família. Toda a afetividade represada está ali, sendo representada pelo mapa onde ele conseguiu reconhecer a casa das pessoas com as quais ele tem algum nível de relação. A afetividade foi um elemento preponderante tanto para a aceitação da proposição, quanto para realizar a conexão entre a professora e a turma, questão fundante no trabalho docente em contexto socioeducativo.

Na narrativa destacada, C1 trouxe para a discussão a sua percepção sobre a estrutura curricular, numa lógica disciplinar, e condutora do trabalho pedagógico em sala de aula. A professora cita o “currículo estruturado em grades” que encaixotam o trabalho pedagógico dentro de um modelo padronizado, prescritivo e hegemônico. A valorização e destaque ao cumprimento de saberes previstos em dissonância aos saberes culturais presentes nas experiências e no cotidiano da sala de aula, em contexto de privação de liberdade, desconsidera as intercessões mediadoras trazidas pela lógica de um currículo transdisciplinar. Segundo Macedo (2012, p. 55):

Em termos curriculares, da nossa perspectiva, não se faz necessário transformar a perspectiva transdisciplinar numa imposição totalizante, mas reconhecer o seu potencial elucidativo e formativo, na medida em que essa perspectiva não quer fornecer fórmulas pragmáticas de um pensamento, mas mobilizar a cooperação **e a interfecundação de saberes para compreender**

a partir do que é produzido pelas interações entre eles, sem desprezar as especificidades. (MACEDO, 2012, p. 55 – grifo nosso).

A interfecundação de saberes, mencionada por Macedo (2012) nos ajuda a pensar sobre a materialidade efetivada das intercessões construídas, pela professora, ao intermediar situações outras, transbordadas para além dos conteúdos previstos e marcar as interações permitidas a partir de uma prática pedagógica transdisciplinar.

A importância de se pensar em práticas pedagógicas, com sentido e significado, demarcou as narrativas das professoras/colaboradoras, durante o 2º ERD e as questões relativas ao pertencimento e sua potência para a efetivação de processos aprendentes alinhavam as costuras que produzimos a partir das reflexões feitas. O diálogo, a seguir, demarca o território da pertença, nas atividades vivenciadas no cotidiano de sala de aula, pelas professoras em contexto socioeducativo.

Pesquisadora: Vocês já tiveram a experiência com atividades que explorassem as questões do lugar de pertencimento, mexer com a afetividade?

C3: Quando eu trabalho com matemática, com medidas, eu sempre faço a relação das cidades, dos quilômetros, da Casa Salvador até o município deles. **Essa atividade sempre causa né?** [...] porque eles começam a falar do tempo que está...ano passado mesmo que teve ...foi até aquele menino que é de São Desidério...**ele começou a falar de como foi vir, de lá de longe, eu disse poxa...eu sou de Caicó, uma cidade do Rio grande do Norte, que daqui para Caicó é mais perto do que ir para São Desidério. Essa Bahia é grande. Aí ele falou: imagine vir num camburão, de lá para cá...**[...]. Aí quando fala da cidade, fala da viagem, aí fala porque veio, porque que é que 'ta' ali, aí são atividades que sempre você começa, mas que pode descambar para outra coisa, porque pode mexer mesmo com o emocional, ou com outras coisas que a gente nunca sabe onde vai parar.

Pesquisadora: C2 Quer colocar alguma coisa, C4?

C2: Assim eu fazia logo no início, quando eu cheguei na escola, eu fazia uma atividade que tinha no livro de SEJA ainda, que era fatos importantes. A linha temporal e fatos marcantes na sua vida. A gente escolhia 3 e os meninos e eu falando, assim como eu era muito nova, me marcou porque geralmente quando a gente fala de fatos marcantes, a gente fala de coisas positivas. Teve um adolescente que me marcou bem: o dia que levou o tiro, o dia que saiu, .a sobrevivência. **E isso me fez questionar a forma que a gente, com que eu via aqueles adolescentes. Uma coisa que para mim era anormal, para eles como se fosse o aniversário.** Isso me marcou profundamente. Eu deixei de fazer essa atividade por nem me lembro, porque exatamente. **Mas tudo o que a gente mexe com a emoção dele, seja o reconhecimento do lugar, seja de onde veio, ou de fatos que marcam eles a gente tem uma resposta mais positiva do que negativa.**

Pesquisadora: Sim, com certeza.

C4: Eu, de vez em quando, eu faço uma atividade, tipo um bloquinho, **que fala sobre a sua identidade**. Aí tem: seu nome, a sua cidade, se eles sabem a origem do nome, como é o local onde moram. Aí eles ficam resistentes em falar muito, principalmente da família. Como está a constituição de sua família hoje. Ou na escrita ou no desenho. **A gente percebe o quanto eles demonstram, através do desenho**. Não falam, mas demonstram através do desenho. Isso é muito significativo e depois eu pego aqueles papéis, grampo, peço para fazer uma capa **eles pedem até para levar, se puder levar para o alojamento, para guardar para mostrar a mãe**. [...]E é muito difícil, nem todos conseguem fazer. Mas não deixa de ser significativo. (Trecho – 2º ERD).

Observamos, nas narrativas das professoras destacadas, a percepção de que na gestão das aprendizagens práticas pedagógicas desenvolvidas criam sentido e significado em uma via dupla. A ideia de si e do outro se modifica ao passo que o trabalho desenvolvido implica na construção de um processo identitário. Nas práticas narradas, compreendemos que os saberes movimentados pelas vivências dos sujeitos (professor e estudante) ultrapassam os saberes pedagógicos organizadores da modalidade de ensino na qual estão inseridos, bem como transpõe os saberes docentes, construídos ao longo da sua formação acadêmica. Aqui se faz presente a experiência de um currículo ativo elaborado a partir da prática docente. Compreendemos que as práticas pedagógicas narradas atribuem ao currículo a concepção de *práxis*. Dessa forma, “se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura.” (SACRISTÁN, 2000, p. 21). Assim, deparamo-nos com um currículo organizado a partir de uma lógica transdisciplinar, que se distancia da concepção organizacional disciplinar, baseada em conteúdos específicos.

Seguindo nas reflexões das práticas pedagógicas, trazidas durante o 2º ERD, partimos para a reflexão acerca da atividade descrita pela professora C2. A prática correspondia a um planejamento de um churrasco. Foi desenvolvida em uma turma de TAP I e o objetivo dela, segundo descrição da professora, era o de “trabalhar uma proposta de organização de um churrasco que explorasse a escrita, relações matemáticas e significação social da festa”. (Questionário *online* – Professora colaboradora C2). Vejamos as análises que realizamos acerca dessa atividade:

Pesquisadora: Então o eixo da atividade era matemática e você foi fazendo as interlocuções?

C2: Isso! Eu peguei essa aula porque foi **a que mais causou e foi que mais recente, a mais fresquinha. Da relação social com a festa, porque para eles o que importa é a festa, a comemoração do aniversário, do ‘patrão’, das minas.** A gente ouviu os relatos deles e quando colocamos para eles organizarem, **foi uma festa dentro da festa.**

Pesquisadora: Você descreveu, no questionário, que a permanência dos alunos foi positiva. Você associa isso a que fator?

C2: **Você sabe que lá dentro da Unidade, eles não tem muito livre arbítrio, mas a escola é tomada por uma série de situações, mas interessante nessa semana, nesses 2, 3 dias, dessa atividade, eles estiveram presentes e estiveram participativos, isso que é interessante.** (Trecho – 2º ERD).

Observamos que a prática narrada foi uma atividade longa e, ainda assim, conseguiu agregar toda a turma nos dias em que foi realizada. C2 relaciona a prática pedagógica desenvolvida em sua turma, ao fato dela permitir ao estudante, à vivência de algo factível, real, que os estudantes conhecem e, por isso, autorizam-se no desenvolver dos processos aprendentes. Compreendemos que a prática desenvolvida contribuiu para a construção de um espaço formativo seguro para os estudantes.

Dando sequência às nossas reflexões tivemos:

Pesquisadora: O outro ponto é o início e término da atividade na mesma aula. O que C2 já respondeu que não, foi durante a semana. Por que não deu tempo ou por que você planejou assim?

C2: É justamente... eu não quis cortar... a verdade é essa, **porque quando eles se interessam por uma atividade, eu pelo menos tenho o hábito de puxar vários links** e dali ir explorando com eles, até mesmo para saber o que eles produzem a partir da atividade. Então a atividade pedia um determinado tempo, **mas eu ultrapassei o tempo por ver ali a possibilidade de novos links.**

Pesquisadora: E os pontos agregadores dessa atividade? O interesse pelo tema e as memórias trazidas?

C2: Exatamente! É algo próximo, real para eles, seja por qual motivo seja a festa, **a festa é a celebração de que eles estão ali vivos.**

Pesquisadora: Pontos desafiadores da prática... Você descreveu a resistência em ir um pouco além do comum do que já sabe. Em que sentido?

C2: **Do senso comum** deles mesmos, de extrapolar mais um pouco, esticar mais um pouco a possibilidade. O senso comum para eles é o que fala mais alto, eles abstraem de uma forma bem restrita e limitada. Mas quando tem algo

que eles gostam...por exemplo, eles queriam **a todo tempo falar da festa, eu chamava, posicionava em outra situação e eles voltavam para aquela coisa: as minas, o que rolava, o que tinha e o que não tinha.** Talvez por uma inabilidade minha em propor a eles outro tipo de reflexão ou por empolgação mesmo deles. **Aí é uma coisa que a gente tem que avaliar, se avaliar, avaliar como foi programada aquilo.** [...] Esse jogo de cintura, de negociar com eles, de não julgar, porque faz parte da vida deles. A mesma coisa quando a gente traz a vidasexual, eles tratam com um entendimento do **senso comum, eu tenho dificuldade de lidar com a minha filha que está na adolescência. Para eles é algo corriqueiro, o que para a gente é um tabu. Então tudo isso a gente tem que ter um jogo de cintura,** até mesmo para saber até onde a gente pode puxar, desafiá-los, sobre as situações, sobre essas relações. (Extrato – 2º ERD).

Nessa sequência das análises, da narrativa trazida por C2, compreendemos a prática pedagógica trazendo, sentidos e significados para os estudantes e para a professora. C2 chama a atenção para o fato de os estudantes não conseguirem sair do “senso comum” e considerou o que denominou, como tal, de ponto desafiador trazido pela atividade. O que a professora denomina de “senso comum” é o que entendemos como o que de fato agrega representatividade na perspectiva daquele sujeito, em privação de liberdade. A princípio, o fato de não conseguir conduzir à atividade para o desenvolvimento dos conteúdos e saberes, previstos pela estrutura curricular que regimenta a modalidade de EJA, impediu a professora de compreender o real valor que a atividade proposta estava elaborando. Com o decorrer da reflexão sobre a prática, C2 reconhece ter lançado para a resposta dada pelos estudantes uma perspectiva de análise onde a prevalência é o que os seus saberes docentes consideram validados. Sobre isso, Macedo (2013, p. 99) nos auxilia à compreensão:

[...] é preciso reenfatizar que a aprendizagem se realiza na e pela cultura. Não se aprende fora dos referenciais culturais que trazemos para os *espaçostempos* de formação. Ao aprender, implicamos nosso *processo identitário*, lutamos por significantes e buscamos realizar nossos projetos existenciais/profissionais construídos em culturas nas quais nos formamos mesmo que de forma não consciente. O próprio aprendizado realizado, seus conteúdos e formas, expressam configurações culturais que são valorizadas e valoradas por certa sociedade, segmento sociocultural ou institucional. (MACEDO, 2013, p. 99)

Dessa forma, é possível compreender que a prática pedagógica desenvolvida apresentou um caráter formativo/formador para todos os sujeitos imbricados no processo aprendente, ressignificando a permanência do estudante em sala de aula, bem como o entendimento por parte da professora do que é considerado sentido e significado produzido pelo trabalho docente.

O último tópico analisado, nas práticas pedagógicas descritas, foi o fator ressignificador do currículo de EJA com privados de liberdade, imbricados nas atividades. Perguntamo-nos: como essas práticas contribuem para repensarmos o currículo de EJA e suas possibilidades a partir das práticas que elaboramos e efetivamos? Atividades com sentido, significado e pertencimento foram fatores presentes nas análises de todas as atividades envolvidas no dois primeiros ERD's, como registrado nos trechos narrados a seguir.

Pesquisadora: E como vocês pensam sobre as atividades de longa duração?

C1: A atividade que eu escolhi foi uma atividade longa, agora não foi uma atividade. **Por exemplo, o eixo central dela não foi conteúdo, não foi pegar um conteúdo do currículo de EJA e trabalhar. Não foi nessa perspectiva. Foi pegar um elemento potencializador de aproximação para poder trabalhar de forma prolongada[...]** se fosse estruturada tendo como base um conteúdo, a atividade durou um trimestre, então alguém poderia não terminar...

Pesquisadora: C3, você faria essa atividade novamente?

C3: Eu faria, eu penso ainda em fazer, não só folclore...eu pensei num livro de poesia, um livro de receitas. [...] **porque assim...o que eu achei mais interessante na atividade é você ter um produto pronto, palpável.** Uma coisa que ele fez, que ele pegou, que ele levou nem que fosse assim, **eu já pensei várias coisas, porque o tempo é tão corrido e os recursos são poucos...** tanto que eles pediram pra levar... porque eles gostaram eu acho de ver o produto, de ver o material... que passou aquele tempo todo e você poder foliar e vê o que você construiu... **eu acho que a gente podia investir mais em atividades assim,... que eles pudessem ver um produto.**

C2: eu acho super pertinente porque traz a coisa da **identificação, deles se identificarem....** (Trechos – 1º ERD).

C1 aponta, mais uma vez, para as questões relativas à organização dos saberes formais a partir de uma lógica curricular disciplinar e conteudista. Observamos, em sua narrativa, o entendimento da importância de um planejamento baseado nos sentidos que a atividade potente pode trazer para os processos aprendentes gerenciados. C1 nos traz a possibilidade da transversalização dos saberes, quando compreende que para o cotidiano da sala de aula, em contexto socioeducativo, planejar tendo o conteúdo específico trazido pelo currículo prescritivo não atenderá às especificidades dos espaços formativos, com privados de liberdade, explanadas durante as reflexões trazidas na terceira sessão desse trabalho.

A professora C3 avalia a atividade que realizou como positiva e significativa, mesmo tendo sido uma atividade de longa duração, para um tempo pedagógico socioeducativo

caracterizado pela hipercontração. O fator preponderante, que a levou considerar a atividade como potente e ressignificadora do currículo de EJA, em contexto socioeducativo, foi o sentido que a prática pedagógica trouxe para as aprendizagens construídas e a relação identitária estabelecida com os estudantes, fato corroborado pela narrativa das professoras C2 e C4. Observamos que C3 considera a materialidade desse saber construído, um elemento potencializador do currículo. Algo factível, cujo estudante pode validar o conhecimento construído. Além disso, a concretude do saber construído permite ao estudante compreender a sua possibilidade de aprender e produzir, ações que foram estigmatizadas pelas jornadas escolares interrompidas.

Seguindo com as nossas reflexões e análises, trazemos a continuidade do diálogo reflexivo.

Pesquisadora: As práticas que envolvem a questão do pertencimento geralmente também mexem com as memórias afetivas.

C2: Entenda que eles estão ali represados de sentimentos. Às vezes, eles só têm a raiva sendo expressa. **Às vezes uma atividade dessa toca em aspectos de uma emoção que eles não têm costume até de verbalizar, de demonstrar, de sentimentos como saudade,** então mexer com algo tão pessoal, como o local de onde eu venho é muito significativo para eles.

C4: Eu acho muito importante, Maga. também dá uma outra **visibilidade dele mesmo.** O que ele é. Porque não podemos mais enxergar o que ele fez, porque ele está ali, é um pouco da raiz, da origem, de como ele era antes de estar ali e **é bom porque a gente passa a conhecer o indivíduo, a pessoa, não pelo fato de estar ali, mas a pessoa em si, eu acho muito importante.**

C1: De fato, Marga. É extremamente importante para ressignificação do currículo, porque currículo sem sentido, sem pertencimento é você adaptar a uma grade, porque você tem que trabalhar. **Normalmente o currículo está construído numa situação que nem sempre nos alcança, enquanto mobilizadores dessa construção. Fato que comprova isso é toda mobilização que as meninas construíram e a construção que foi desenvolvida ao longo de anos.**³⁶ [...] um dado momento eu levei o computador para a escola e foi o momento que eu pude fazer uma conexão no meu computador e a gente usou o *google street view*. Resultado: os meninos que estavam naquele momento pararam para refletir o seguinte: **que aquele dispositivo era muito poderoso porque, inclusive, registrava as ocorrências com sujeitos reais naqueles espaços. Aí a gente foi passando,**

³⁶ A professora faz referência à construção do Percurso Formativo para a EJA, em contexto socioeducativo, construído pelos professores, equipe gestora, das duas escolas municipais que atendem à Socioeducação e representação do órgão central (SMED – DIPE). O Percurso Formativo resultou na Resolução CME 001/2018, ainda sem implantação pela SMED.

era a casa de Dona Fulana, a casa de seu fulano, o lugar onde tinha algo, mas também no contexto daquelas imagens tinham pessoas e aí eles começaram a refletir sobre o poder desse negócio aí. Eu não pude explorar sobre isso e acho que um trabalho com esse tipo de dispositivo dá para a gente pegar a perna para fazer a exploração daquilo que os meninos apontaram e caminhar para um trabalho significativo com as tecnologias digitais.

[...]

C1: Apesar de ter um objetivo pedagógico, ela não ficou presa dentro da escola, porque os meninos do alojamento começaram a pedir as imagens. Então todo dia eu recebia a encomenda, porque o povo queria a imagem de seu município. Aí depois eles queriam mandavam nova encomenda, de determinada parte. Isso só era possível porque a concentração de pedidos era em um determinado alojamento e o coordenador era muito parceiro da escola, ele fazia o filtro e via que não era nada que extrapolasse. Foi muito legal! (Trechos, 2º ERD).

As reflexões elencadas englobam questões relevantes, em relação ao ato de planejar e pensar sobre a prática pedagógica a ser implementada, nesse cotidiano complexo, enriquecido por culturas e subjetividades diversas. Olhar para essas atividades nos fez perceber o quanto e o que movimentamos na implementação da ação educativa e no gerenciamento das aprendizagens. Nas análises sobre o papel ressignificador das experiências relatadas, alguns elementos foram destacados: pertencimento, engajamento, o cotidiano e as autorizações mobilizadas (professor e estudante). Estes podem promover à sala de aula como espaço seguro que reverbera em um lugar de voz e vez para os sujeitos, cuja condição de confinamento não permite. A escola, que sempre se mostrou distante do seu projeto de vida e de futuro, ganha a possibilidade de se estabelecer como parte integrante da constituição dos sujeitos de direitos.

Na sequência das discussões, temos a narrativa de C1, que amplia a discussão no sentido do alcance do currículo prescritivo. A compreensão é de que a organização disciplinar apresenta uma lacuna, no que diz respeito ao contexto dos espaços formativos intramuros, no qual a prática fomentada permite processos aprendentes identitários e construtor de pertencimento. A professora explicita o seu entendimento a respeito do trabalho pedagógico que se limita ao ter o seu ponto de partida na base comum do currículo. Sacristán (2000, p. 112) nos traz uma reflexão a respeito desse aspecto

O currículo comum contido nas prescrições da política curricular supõe a definição das aprendizagens exigidas a todos os estudantes e, portanto, é homogêneo para todas as escolas. Implica a expressão de um tipo de

normalização cultural, de uma política cultural e de uma opção de integração social em torno da cultura por ele definida. (SACRISTÁN, 2000, p. 112).

Ao homogeneizar a organização do conhecimento, perde-se de vista o entendimento do contexto histórico/cultural no/do qual os sujeitos estão inseridos. A respeito da socioeducação, há de se pensar no momento pós medida e de como o conhecimento construído, formalmente, poderá instrumentalizar o adolescente e o jovem, em medida socioeducativa de internação, na continuidade da sua formação e no ingresso ao mundo do trabalho.

A professora também demonstra entender o potencial pedagógico das tecnologias digitais, para os processos aprendentes em contexto de confinamento, uma vez que, nesses espaços, o acesso a artefatos tecnológicos é extremamente limitado, colocando aquela comunidade fora das interações estabelecidas no ciberespaço. Os estudantes compreenderam o potencial comunicacional do aplicativo utilizado, para a realização da atividade, bem como estabeleceram uma rede de comunicação, ao compartilhar a sua experiência de sala de aula com os demais adolescentes e jovens dos alojamentos os quais faziam parte. A professora demonstra na sua narrativa, a percepção do currículo transbordando os muros da escola e alcançando a comunidade escolar no entorno da sala de aula e a brecha que essa demanda traz na elaboração de práticas que criem espaços de construção do sentimento de pertença. O pertencimento é um aspecto a ser conquistado pelo espaço escolar intramuros. Uma construção fundante para que o estudante possa compreender-se enquanto sujeito de direito.

Dessa forma, ao final das análises das práticas, trazidas nos dois primeiros ERD's compreendemos que o gerenciamento das aprendizagens, o planejamento elaborado e o currículo (entre o instituído e o instituinte) se destacaram nas narrativas compartilhadas. Para o cotidiano da sala de aula, em contexto socioeducativo, o planejamento de práticas pedagógicas, com sentido e significado, fazem a diferença na construção dos processos aprendentes em ambientes formais de escolarização. Em se tratando da modalidade aplicada nos espaços socioeducativos, ficou evidente a necessidade de se repensar o currículo de EJA, como se apresenta, e as lacunas que ele carrega, ao deixar de contemplar as especificidades da escola intramuros. Compreendemos, também, que a prática pedagógica pode agregar valor, na relação que o estudante estabelece com a escola, bem como pode corroborar para a criação de um espaço seguro de sala de aula. Nesse espaço seguro, o estudante terá a oportunidade de reconhecer-se como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, tendo voz e vez. A sala de

aula, então, pode tornar-se um lugar de fala, de todos os sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos, gerando engajamento, participação e, principalmente, o reconhecimento, do estudante, enquanto cidadão histórico/cultural, ativo na sociedade da qual faz parte.

5.1.2 –A Prática Pedagógica Gamificada e o seu potencial ressignificador do currículo de EJA na escola regular intramuros

Os dois últimos ERD's foram dedicados à análise da prática pedagógica gamificada, planejada pelo grupo de professores da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, configurada na **XI Mostra de Saúde: em busca do tesouro da saúde** (Anexo 2), realizada em outubro de 2019, com durabilidade de uma semana. A atividade da Mostra de Saúde é uma prática pedagógica da escola, *locus* da pesquisa, na qual são envolvidos, não somente, os estudantes da escola, como todos os adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, envolvendo, amplamente, toda a estrutura da CASE Salvador. A ação se constitui como oportunidade de socialização de saberes e conhecimentos, construídos por professores e alunos no cotidiano da sala de aula. Promove a acessibilidade à informação e reflexão, a partir dos temas trazidos referentes aos cuidados à saúde dos adolescentes e jovens, em privação de liberdade. Nesse interim, a escola compreende-se enquanto articuladora nesse processo de construção e socialização de informação, compartilhamentos e ações colaborativas.

A XI Mostra de Saúde: em busca do tesouro da saúde, enquanto prática pedagógica gamificada, teve como objetivo principal dialogar e refletir sobre os aspectos inerentes à saúde do adolescente e jovem por meio de um *game* cujo objetivo é alcançar o tesouro da saúde. Com a ideia de propiciar aos estudantes uma vivência pedagógica significativa, o planejamento da prática pedagógica teve como elementos basilares as construções fomentadas durante a oficina de gamificação, parte integrante do curso de extensão promovido pelo ForTEC/Uneb³⁷, mediada pela professora Marcelle Minho.

³⁷Curso de Formação Continuada Currículo e Espaços Escolares Socioeducativos do Município De Salvador: Práticas Curriculares Socializadoras como Inovação Pedagógica, ofertado no âmbito do Projeto do Laboratório de Tecnologias Educacionais e Práticas Inovadoras desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, Educação à Distância e Currículo (ForTEC), Linha de Pesquisa IV, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), do Departamento de Educação I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no período de 01 de março de 2019 a 20 de dezembro de 2019, com carga horária de 180 horas, na modalidade semipresencial, sob a coordenação da Professora Mary Valda Souza Sales. Participaram do curso corpo pedagógico da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, da Escola Municipal Yves de Roussan, colaboradores da CASE Salvador e servidores da SMED/DIPE.

Dedicamos o espaço de dois Encontros Reflexivos Dialogais para as análises da prática gamificada por compreendermos que essa ação demandaria um tempo maior, por conta da complexidade das ações empreendidas e pela necessidade de nos aprofundarmos acerca da epistemologia construída a respeito da gamificação, enquanto metodologia ativa. Dessa forma, foram utilizados os conceitos chave que constituem o mapa conceitual da gamificação (figura 16, seção 3) como referência para as análises empreendidas.

Iniciando as reflexões, pensando como a prática pedagógica gamificada em análise poderia ter contribuído para a ressignificação do currículo. A ressignificação do currículo a partir da prática, da ação educativa. Essa contextualização do ponto de partida desse potencial ressignificador foi importante para compreendermos que o movimento de inovação dos processos pedagógicos eles se dão no território do que realizamos e pensamos a sala de aula. Em se tratando dos espaços formativos em contexto socioeducativo, a forma como pensamos as especificidades da EJA, abrangendo um público juvenil confinado. Nesse sentido, iniciamos o nosso diálogo

Pesquisadora: Avaliação do 1º conceito (Giraffa e Martins). Gamificamos toda a Unidade Socioeducativa Pergunta: Dentro desse processo ensino aprendizagem, envolvendo não só os nossos estudantes, mas toda a Unidade. Esse conceito nos leva para algumas questões relacionadas à gamificação: **desafios, satisfação, proatividade, interesse e responsabilidade de escolhas**. Como é que a gente avalia a Mostra dentro desses critérios? Nós fizemos uma atividade gamificada ou fizemos só um jogo?

C2: Eu acredito que seja uma atividade gamificada a partir do momento que lançamos mão de várias estratégias, não foi só o jogo pelo jogo, tanto que tivemos vários tipos de estímulos que não era só o competir e o jogar. Era também responder, também ver, no caso da minha sala que estava com vacinação. Eles viam o vídeo, as informações que faziam parte do jogo, que iam levar determinados conceitos. Acredito que tenha sido uma atividade gamificada sim.

C3: Também! Devido aos conteúdos trabalhados, a questão de uma sala dar acesso a outra sala, era um jogo complementando o outro para ele chegar no final. Em cada fase era uma aula diferente, era uma estratégia. No final do jogo ele tinha tido 4/5 aulas diferentes.

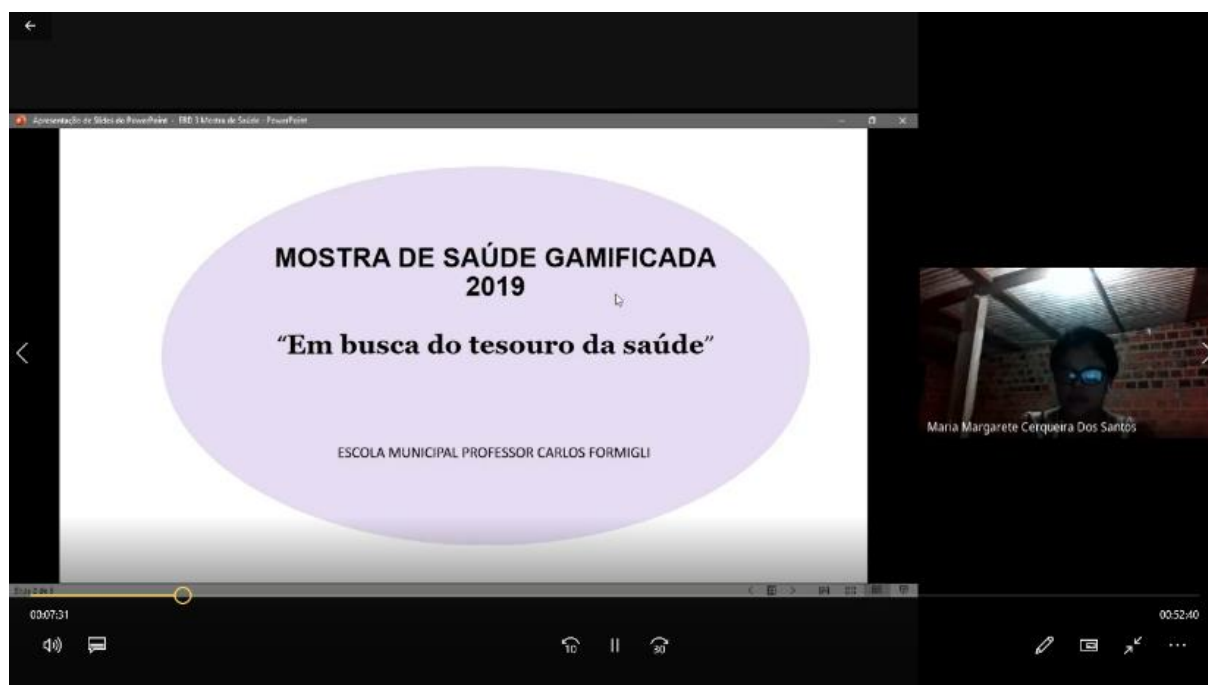
C1: É! Nesse processo experimentaram vários tipos de jogos, aplicados a cada situação desafiadora que cada ambiente daquele tinha construído para instigar o processo, para poder mobilizar essa aprendizagem com esse outro olhar, saindo dessa questão de salas cada um compartimentado em seu espaço[...] eu acredito que os princípios dos jogos tenham atravessado toda a atividade, mas, também, foi muito além de uma atividade gamificada que as pessoas falam em seus relatos de experiências. Aquela atividade ali, **ela gamificou uma escola inteira**, ela colocou cada espaço da sala de aula que normalmente, pela estrutura de escola, acontece cada um no seu quadrado, com alguns

momentos de convergência , como uma atividade comemorativa todo mundo junto. [...] porque a gente já tinha mobilizado dentro do nosso próprio planejamento do jogo, elementos que dessem essa condição para os meninos, antecipando situações que poderiam ocorrer. Eu acho que esse game, que foi feito na Carlos Formigli bem detalhado e bem descrito demonstra uma situação **que eu nunca vi descrito em lugar nenhum que tenha ocorrido, que tenha sido planejado, como planejamos em lugar nenhum.**

C3: Um outro ponto também que a gente pode citar é que **é uma atividade que extrapolou a relação professor x aluno. Engajava a todos que passavam por lá,** no momento que o jogo acontecia, era o professor, era o aluno, era o socioeducador, era o educador de medidas que tivesse, era o psicólogo, era a visita, todos participavam no mesmo tempo do jogo...

C2: A gamificação é para além do jogo certo, é para além do jogo de tabuleiro, por exemplo, fazendo uma analogia, que você tem ali as estratégias, as rotinas, as regras, as recompensas no caso ganhar ou perder, o ranking, **mas o que nós fizemos na mostra é para além do jogo porque não encerrou no jogo em si, foram construídos muito mais estágios, muito mais degraus de aprendizagem.** (Trechos – 3º e 4º ERD)

Figura 30: 3º Encontro Reflexivo Dialogal.



Fonte: Registro feito pela colaboradora C1 em 26 de fevereiro de 2021

A provocação trazida no início do nosso diálogo teve a intencionalidade de pensarmos a gamificação, transpondo a ideia do jogo pelo jogo e iniciando as reflexões com base no 1º conceito chave, que foi o de Giraffa e Martins (2015)³⁸ constante no *slide* de reflexão do encontro apresentado a seguir.

Figura 31: Conceito Gamificação – 3º Encontro Reflexivo Dialogal (ERD).



Fonte: *Slide* produzido pela pesquisadora – fevereiro de 2021.

O questionamento “como é que a gente avalia a Mostra dentro desses critérios? Nós fizemos uma atividade gamificada ou fizemos só um jogo?” Fez-se necessário, no entendimento de que as professoras colaboradoras havia tido, experiências da vivência com jogos, em suas salas de aula, em alguma medida, e precisávamos compreender a gamificação de forma mais ampliada, já que o grupo, na construção do Projeto da XI Mostra de Saúde: em busca do tesouro da saúde” ainda se referia à atividade como um *game*. Dessa forma, a reflexão a partir dos conceitos elencados e tendo como parâmetro o que o grupo tinha planejado e desenhado, o entendimento sobre a gamificação compreendida como uma metodologia, foi se fortalecendo, ao passo que avançamos nas reflexões.

³⁸O conceito encontra-se no Mapa Conceitual trazido na seção 3 desse texto.

A compreensão das professoras é de que a XI Mostra de Saúde se configurou enquanto prática pedagógica gamificada. C2 demonstra compreender a gamificação para além de um jogo, algo que envolve variadas estratégias de intervenção além do fato de não enfatizar as ações competitivas e ranqueadas. Além disso, a sua narrativa traz uma compreensão ampliada sobre a gamificação, na qual a professora demarca o espaço da metodologia gamificada, transbordando o sentido de finitude do jogo, enquanto entretenimento por si só, no qual o processo aprendente se constitui antes, durante e depois da prática pedagógica. C2 e C3 identifica a Mostra de Saúde como prática gamificada, tendo como critério o planejamento de situações variadas, geradoras de aprendizagens.

C1 compreende o sentido da gamificação, enquanto desenho metodológico, a partir do planejamento organizacional com o elemento jogo fazendo as mobilizações de aprendizagens coletivas e colaborativas, havendo, assim, uma confluência de multiespaços aprendentes integrados. A professora analisou a prática como significativa a partir do momento que gera, para os sujeitos envolvidos, o desafio de empreender ações propositivas. A compreensão da gamificação, nesse contexto socioeducativo, em específico, envolve uma construção comunicacional ampla, tendo formado, em alguma medida, uma rede de informações, interligando não somente os estudantes da escola, mas toda a comunidade socioeducativa. Esses elementos configuraram em um entendimento da gamificação, segundo C1, que ultrapassa as ideias comumente vinculadas à prática, no campo educacional: exacerbação da motivação externa (pontos, medalhas, *rankings*), a competitividade sem sentido e à associação dos processos educacionais ao fator comportamental. As narrativas trouxeram como aspecto agregador, fomentado pela prática pedagógica gamificada, ao currículo de EJA, na escola intramuros, a condição interatividade que extrapola os limites geográficos do espaço formativo e integrando, amplamente a comunidade escolar (escola e Comunidade de Atendimento Socioeducativo).

Na sequência das análises foi trazido, para refletirmos sobre a prática pedagógica gamificada, a definição de gamificação apontada por Domingues (2018, p. 13).

Figura 32: Conceito Gamificação – 4º Encontro Reflexivo Dialogal (ERD).



Fonte: *Slide* produzido pela pesquisadora para o 4º ERD – fevereiro / 2021.

Tendo como ponto de partida os sentidos identificados no conceito abordado e seus desdobramentos, seguimos com as reflexões.

Pesquisadora: Quando a gente pensa na gamificação nessa definição de Dominguez, que são as nossas práticas, o currículo, que está mexido, de qualquer forma, independente de mexer no currículo propriamente dito, mas à medida que a gente mexe nas nossas práticas modifica elas, ela vai para o currículo. Na nossa narrativa, a gente contemplou, e eu avalio que dentro dessa narrativa, que tem esses componentes, a narrativa não necessariamente algo fictício. Nós utilizamos uma ficção para que os meninos adentrassem no clima e tivessem um propósito. Mas a narrativa é justamente esse propósito que a atividade vai ter. Eu avalio que a mostra ela trata de um enredo...ela trouxe personagens. Quem foram esses personagens na nossa mostra? Vocês identificam?

C1: É...não foram, Marga, os próprios meninos protagonizando essas questões que a gente apresentou enquanto proposta, para algum nível de interação, de reflexão, de discussão, de validação ou não?

C2: **Eu já vejo os personagens como os temas de cada sala. Eu me lembro muito da oficina que professora Rose fez, Rose Lapa³⁹. Onde ela botava**

³⁹A colaboradora refere-se a uma das oficinas integrantes do Curso de Formação Continuada Currículo e Espaços Escolares Socioeducativos do Município de Salvador: Práticas Curriculares Socializadoras como Inovação Pedagógica, cuja a professora Dra. Rosemary Lapa/ Uneb conduziu a atividade.

aquelas cartas e ela dizia que o carro, a carta de tarô do carro era o que conduzia a história e o carro foi justamente toda aquela simbologia que fizemos do tesouro da saúde, e os temas que nós trouxemos para que os atingissem quase que costurando a progressão de aprendizagem e de desafios que eles tivera.

Pesquisadora: mas será que esses temas não poderiam ser entendidos como ambiente?

C2: Sim, também.

C1: Esses temas podem ser entendidos como o Parangolé⁴⁰ de Hélio Oiticica, porque eu sei que você pegou aí a conceituação com base no autor que você está utilizando e ele traz elementos, não é isso? Os elementos que estão aí, assim eu penso que os personagens que estão aí, se a gente for fazer uma transposição para esse jogo tendo os meninos na condição de protagonistas nesse jogo a gente vai dizer que essas temáticas, enquanto parangolé, esses meninos são os autores que fazem o parangolé acontecer. **Porque perceba e esse conceito é bem conectado com o conceito de cibercultura e com a questão que está que estávamos tentando produzir ali, o lugar do analógico, como você faz todas as aprendizagens do digital conectado em rede porque o jogo ele tem esse viés, são aprendizagens de outras ambiências de outros espaços que você aplica as questões de sala de aula, no caso a atividade gamificada da gente, né? E isso traz um efeito para dentro desse espaço analógico.** Então por isso eu chamo atenção desses espaços enquanto Parangolés e os meninos enquanto personagens. Só que tira os personagens e coloca aí **uma perspectiva de autor que coloca que faz o parangolé acontecer. Porque de acordo com Oiticica, o parangolé só existe na medida que o sujeito sai da fruição que contempla a obra de arte para ir para o processo de ceder o seu corpo para acontecer uma verdadeira interação e haver completa ação e a obra só existe assim. A mesma coisa foi a mostra. A mostra a gente pensou em tudo, organizou tudo, mas naquele momento que o primeiro alojamento adentrou, cada temática dessa, cada perspectiva dessa, que foi pensada e planejada, ela só ganhou vida à medida que esses sujeitos entraram e se dispuseram a interagir mesmo, a participar. [...] os meninos enquanto autores, que interagem, que altera a cena que responde, que é interventivo e aí o processo de aprendizagem acontece, a gente tem como trabalhar, a gente trabalhou exatamente quando eles se dispuseram a vestir aquele processo ali e interagir com aquele processo e nem tudo saiu como planejado porque as construções começaram a ser elaboradas também na hora.** Eu lembro da temática que eu fiquei e que, à medida que eles respondiam a proposição, é que a coisa ia tomando formato e aí também eu podia ir fazendo a intervenção. Me ocorreu isso agora, não tinha pensado sobre isso em momento nenhum antes, viu?

⁴⁰A professora faz referência à obra ‘Parangolé’, do artista plástico brasileiro Hélio Oiticica, criada no final da década de 60, fruto de sua experiência e vivência na Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, no Rio de Janeiro. Ver em <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3653/parangole>.

O conceito de Domingues (2018, p. 13) traz um dos elementos constitutivos das práticas gamificadas – a narrativa. Na análise dos desdobramentos trazidos, no entendimento da função da narrativa na construção das aprendizagens, lançamos o nosso olhar para a composição desse fio condutor durante a XI Mostra de Saúde: em busca do tesouro da saúde, bem como as possibilidades criadas para que outros elementos (imersão e agência) pudessem se desenvolver.

No diálogo apresentado, podemos perceber o entendimento da professora C1, que nos traz em sua narrativa o protagonismo dos estudantes, na promoção da interação no encadeamento proposto pela narrativa apresentada. C2 compreende, inicialmente, os ambientes criados, nos espaços das salas de aula (fases), como sendo os fios condutores da atividade e os estudantes sendo conduzidos pela história contada, em uma posição de observação, ainda que reconhecesse, nas narrativas anteriores, que houvesse a participação deles.

C1 contrapõe a construção levantada pela professora C2, trazendo a continuidade de sua compreensão de que, no desenho da prática analisada, os estudantes atuaram como autores no processo gamificado, fazendo uma relação com a obra de Hélio Oiticica. Os Parangolés trouxeram uma ruptura na forma de se comunicar com as obras de arte, trazendo para o sujeito o movimento ativo diante do que é visto. O sujeito faz parte da arte proposta e, com isso, existe a mudança de posicionamento na comunicação e informação construída, na qual ele sai do contexto contemplativo para o propositivo. Compreendemos que é nessa perspectiva que a professora C1 contempla, em sua narrativa, os papéis dos estudantes participantes da prática gamificada. Diante desse contexto, destaca-se que nas práticas são evidentes os seguintes elementos constitutivos de práticas gamificadas que são: interatividade, autoria, imersão e uma agência não contemplativa na construção dos processos de aprendentes propostos. Silva (2003) aborda as inspirações que a ideia de Parangolés pode trazer para a educação na perspectiva apresentada pela cibercultura.

Esta concepção de arte (ou antiarte como preferia Oiticica), inconcebível fora da perspectiva da coautoria, tem algo a sugerir ao professor: mesmo estando adiante dos seus alunos no que concerne a conhecimentos específicos, propõe a aprendizagem na mesma perspectiva da coautoria que caracteriza o parangolé e a arte digital. (SILVA, 2003, n.p.)

O entendimento demonstrado pela professora C1 nos remete a importância de percebermos, nas práticas pedagógicas planejadas, em contexto da socioeducação, a parceria que se estabelece entre professor e estudante, nos processos aprendentes formativos. A

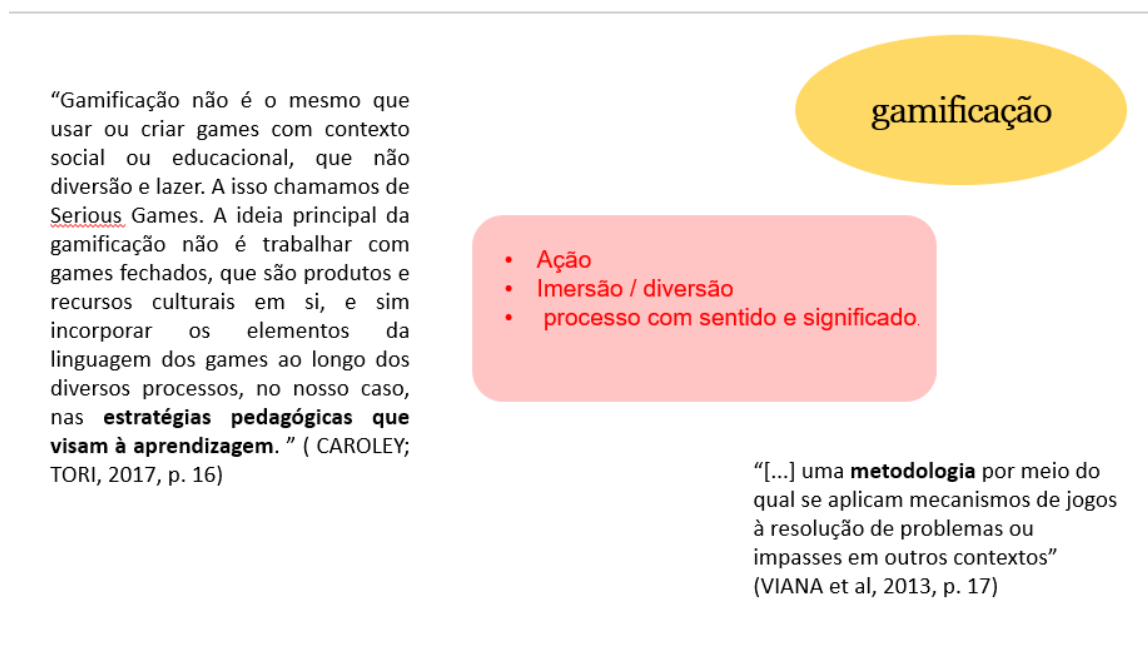
informação e a comunicação de massa, onde a recepção da ideia/conteúdo era feita de forma a haver o sistema emissor-mensagem-receptor, numa via única de fluxo, perde espaço na concepção de cibercultura e nos coloca no movimento da colaboração. (SILVA, 2004). Ou seja, o trabalho parceiro, junto, colaborado. Assim, “a co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (FREIRE, 2018, p. 228).

A professora C1 também provocou a nossa reflexão a respeito da relação analógico/digital. No contexto socioeducativo, de privação de liberdade, a vivência comum do ciberespaço e as produções geradoras de uma cibercultura, é praticamente impossibilitada para os adolescentes e jovens em medida socioeducativa de internação. A passagem pela privação de liberdade concede um hiato nessa comunicação em rede, a partir das tecnologias digitais. C1 compreende que a experiência da prática pedagógica, em análise, provocou uma transposição das vivências e interlocuções permitidas em ambientes digitais para o ambiente analógico da sala de aula, reconhecendo a existência de interatividade na relação do estudante com a ação elaborada durante as etapas proporcionadas pela metodologia gamificada.

Nesse sentido, ainda que a interatividade seja entendida como “um princípio do mundo digital e da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional baseado na internet, no site, no game, no software” (SILVA, 2001, p. 1), na compreensão da professora C1, a gamificação, enquanto metodologia ativa pode vir a proporcionar processos de aprendizagens onde o praticante/estudante tem papel fundamental em sua implementação e execução. O praticante/estudante sai da condição de receptor de conhecimento/conteúdo e o praticante/professor da condição de transmissor desse conhecimento. A aprendizagem se mostra, dessa forma, na perspectiva de uma prática pedagógica gamificada, como um processo autoria e autorizações.

Caminhando nas reflexões propostas, partimos para a análise da XI Mostra de Saúde: em busca do tesouro da saúde, tendo como orientação os princípios constitutivos da gamificação, contidos nos conceitos de Carolei e Tori (2017, p. 16) e Vianna (2013, p. 17).

Figura 33: Conceitos Gamificação – 4º Encontro Reflexivo Dialogal.



Fonte: *slide* elaborado pela pesquisadora para o 4º ERD – fevereiro 2021.

Destacamos os princípios da gamificação trazidos pelos conceitos abordados, para analisarmos a nossa prática pedagógica. As professoras compreenderam que a atividade reflexionada se apresentou desenhada a partir de um desenho envolvendo elementos de jogos e no sentido de uma metodologia. Esse entendimento foi contemplado por alguns aspectos destacados pelas narrativas apresentadas no 4º ERD, demonstradas a seguir.

Pesquisadora: Podemos considerar esses aspectos na nossa mostra?

C1: Eu acho que sim, Margarete.

Pesquisadora: Tanto quanto estratégia, como metodologia?

C1: **Porque pensar em metodologia é pensar num processo de como se faz a coisa, não é isso? A gente pensa num itinerário de construção de uma coisa. É você desenhar esse processo.** [...] mas, pensando para aquela atividade em específico, **a metodologia foi gamificada, porque do começo ao fim ali, dentro daquela semana toda a experiência vivida pelos participantes e todas as ações executadas por nós professoras ela não teve outro tipo de abordagem que não a gamificação.**

[...]Aí Marga o que eu estava falando na questão da metodologia né? Então para a Mostra de Saúde de 2019, a gamificação foi uma metodologia, diferente

da metodologia usada nas outras edições, por exemplo só que no contexto mais amplo da escola, ela tem sido estratégia pedagógica, ela não é uma metodologia de trabalho dentro da escola, **...a gamificação entrou como estratégia para gente criar possibilidades diferentes e favorecer o espaço de aprendizagem para os meninos. Para aquela edição da mostra de saúde ela foi uma metodologia também.**

É possível perceber que a professora C1 tem uma compreensão de metodologia enquanto percurso. No caso da prática pedagógica em questão, um percurso elaborado e efetivado a partir de um desenho pedagógico com elementos de jogos, tendo sido intencionalmente, pensada na proposição de uma atividade que gerasse possibilidades mais ampliadas de aprendizagem, que tivesse sentido e significado para os participantes. Seguindo o fluxo tivemos:

Pesquisadora: E quanto ao processo imersivo?

C3: Eu acho que sim, que eles participaram sim você via que eles respondiam, eles participavam, se alguém respondesse errado, ele tomava a vez da professora e queria corrigir também, eu acho que eles participaram dessa forma do conceito.

C2: Participaram também, seja por brincadeira ou não, eles se deliciavam quando recebiam a chave de papelão, **como se aquela chave fosse real, um passaporte.**

C1: Eu vou emendar em C2 aí a questão da chave era tão significativo, era para além do papel e outra coisa era para poder achar o tesouro. **Então essa coisa, essa história construída que foi passada para eles de etapa em etapa, eles compraram essa ideia e viajaram nessa ideia para encontrar o baú do tesouro.** Então eu percebo sim essa questão, eles foram imersivos sim dentro desse contexto. Outra coisa **Marga, a fofoca deles. Eles entraram tanto na proposta, que eles não guardaram consigo né? Passaram adiante a informação. Na hora que o outro grupo chegava o outro grupo já tinha uma noção do que iria viver foi tamanha, porque se não tivesse um processo imersivo eu acredito que não seria tão significativo a ponto deles passarem para o outro.**

A capacidade de engajamento e interatividade, com as etapas previstas para o desenvolvimento da Mostra de Saúde/2019 foi interpretada pelas professoras C1 e C2, como validador do processo imersivo proporcionado pela atividade. A narrativa da prática pedagógica absorveu os adolescentes e jovens participantes, trazendo a magia do fator ficcional para a ação, ainda que eles estivessem conscientes da veracidade do que estava sendo tratado. Nesse sentido, C1 nos proporciona um entendimento de que,

[...] um processo gamificado focado numa narrativa mais complexa, na vivência de papéis que possibilite projeção imersiva, pode trazer outras dimensões para o processo, sejam elas arquetípicas, de comparação contextual e até de natureza empática, na medida em que se podem assumir vários pontos de vista de uma história. (CAROLEI; TORI, 2018, p. 167).

C1 relaciona, diretamente, a narrativa empreendida e o processo imersivo estabelecido. Assim, para as professoras, a prática analisada foi significativa para os sujeitos imbricados.

Pesquisadora: O número de participantes foi bem grande, os meninos conseguiram vir....

Aí agora vem a pergunta que falei no nosso último encontro: existiu a possibilidade da gente avaliar as aprendizagens com a nossa mostra?

C1: Numa perspectiva tradicional, como muitas vezes as pessoas querem que a gente valide processos e produtos aplicados numa pesquisa, não. **Porque tem gente que quer um antes e um depois, mostrando as alterações. Só que entendemos perfeitamente que verificar aprendizagem, constatar aprendizagem, identificar aprendizagem vai muito além desses processos, organizados assim, dentro da caixinha. Quando a gente está dentro da sala de aula, com um outro momento de aprendizagem, e que há um resgate temático e que há um resgate de vivência e de experiência com a mostra, e que você percebe o fio de construção que você começa a tecer, você consegue identificar a validação daquele processo enquanto promotor de aprendizagem sim.** Eu digo isso pelo tipo de temática que eu me encarreguei na etapa da mostra de saúde, que é uma temática que acaba mexendo com o cotidiano da privação de liberdade, então a saúde mental ela está o tempo todo presente, como uma discussão, uma coisa latente ..quando você posteriormente consegue ver promoção dentro da sala, conseqüente do que a gente viveu na mostra, como não dizer que houve aprendizagem? E muitas vezes a aprendizagem não vem com a respostase o menino respondeu de forma assertiva ou não. **Na aprendizagem ele já começa a desenvolver, a fazer outras abordagens de tecer outras compreensões. E principalmente de fazer novas perguntas.**

C2: Quando você fez a pergunta no encontro anterior eu assim... Eu refleti sobre que não era o nosso objetivo... pelo menos **o meu objetivo não foi uma validação quantitativa, tradicional.** Mas como C1 falou, percebe-se sim por que eles trazem pra sala de aula a temática que foi feita ali , as questões que foram coladas durante a mostra. E eles buscam mais informações e isso é um significado de aprendizagem, quando você quer se debruçar mais sobre as questões.

C1: Na fase que eu fiquei encarregada dentro da estrutura tinha um processo de apresentação de um elemento discussão com argumentação, para se chegar numa síntese. Só pontuava quando se chegava na síntese. Quando você avança no desenvolvimento dessa estratégia dentro daquela parte daquele jogo, é um outro elemento que você não tem como dizer que não está havendo construções, elaborações, produzindo aprendizagens. Quando você relembra da participação do S6 e a postura dos meninos. **Quando você vê aquele tipo**

de interação, aquelas argumentações e aquelas transformações, como não dizer que houve processo de aprendizagem, no ato desse processo? Ali no ato a gente consegue identificar processos de construção de aprendizagem.

As reverberações das experiências vivenciadas pelos estudantes, durante a Mostra de Saúde/2019, percebidas no cotidiano da sala de aula, foram compreendidas pelas professoras C1 e C2 como a validação da avaliação da prática analisada. Para as professoras, a avaliação tradicional não poderia dar conta do alcance que a prática gamificada teve na construção dos processos aprendentes e da relação que os estudantes estabeleceram com o movimento de construção do conhecimento. A prática pedagógica gamificada foi compreendida como uma atividade de longo alcance, de múltiplas construções e não estanque. C1 demonstrou compreender o trânsito entre as zonas de desenvolvimento das aprendizagens quando identificou as diferentes etapas de construção dos sentidos e significados por parte dos estudantes.

O conceito de Santaella (2018) nos fez pensar sobre a tecnologia, seus sentidos e a relação estabelecida em espaços intramuros, como os da Escola Municipal Professor Carlos Formigli. Pensamos nas tecnologias em ambientes analógicos, característicos dos contextos de privação de liberdade, por conta da constituição desses ambientes. Refletimos, também, nos ambientes digitais onde geralmente os *games* acontecem. Dessa forma, configurou-se necessário e fundante nos debruçar sobre esses aspectos, analisando como a proposição da Mostra de Saúde/2019 abrange esses elementos.

Figura 34: Conceito Santaella (2018) – 3º Encontro Reflexivo Dialogal (ERD).



Fonte: *Slide* elaborado pela pesquisadora – fevereiro de 2021.

Os pontos levantados para a análise (*feedback, ranking, premiações, dentre outros*) estão normalmente associados ao sentido da gamificação ligado a processos competitivos e seletivos. Esse sentido, quanto à gamificação enquanto metodologia, em contexto educativo, necessita de algumas ponderações. Em se tratando do contexto socioeducativo, esses elementos podem tanto viabilizar processos de aprendizagens significativas, como, também, acentuar situações e tensões comuns ao confinamento, a exemplo das motivações externas e dos sistemas de ranqueamentos. As narrativas seguintes trazem a reflexão a respeito desses aspectos.

Pesquisadora: Eu chamei atenção para o analógico, porque a gente precisa pensar tecnologia para além dos artefatos digitais, quando se pensa em tecnologia, normalmente associamos ao produto que nasce a partir de um processo. Mas tecnologia, estamos cercados dela, é um processo humano. Eu trago aí para a gente analisar, em relação a mostrar alguns pontos: metas, regras e feedback. Mecânicas de jogos, pontos, medalhas, compartilhar, mediar. A nossa Mostra contempla esses aspectos ou ficou algum de fora? Ou ficou algum a desejar?

C2: Para mim contemplou em todos os sentidos e assim **tivemos metas, que era o acesso a próxima fase, tinha sua própria regra. E o feedback era dado pelos comentários assim pela interação que eles faziam.** Agora quando eu estava lendo aqui sobre analógico e digital eu lembro da fala de

professora Mary⁴¹ quando ela diz assim: **fazemos inovação até mesmo onde não entra um relógio de ponteiro....**

Pesquisadora: essa questão do analógico fica na cabeça ...estamos cercadas de tecnologia, inclusive as analógicas que continuam contribuindo para esse processo

C3: Eu concordo com o que C2 falou. Acho que a linha foi essa mesmo, **nós pensamos justamente, não sei se intencionalmente, mas pensamos todas essas etapas e elas se cumpriram.** Até mesmo a premiação. No primeiro dia uma passava para o outro, que passa para o outro e eles já vinham sabendo que tinha uma premiação)

C1: Eu estou aqui olhando os elementos que você colocou com base em Santaella... **nós fizemos uma atividade gamificada contemplando elementos analógicos e digitais. Foi multimodal, não ficamos limitados nem a um, nem a outro. C2 utilizou os vídeos, nos outros tivemos mais a predominância dos elementos tecnológicos. Em relação a estrutura a gente contemplou, regras, teve *feedback*, inclusive em cada fase, elas foram estruturadas para ter feedback nelas, não somente no final do jogo. Contemplou multijogos, dentro de cada fase tivemos diferentes tipos de jogos, pensando na estrutura ampla nós tivemos a pontuação porque para mudar de fase e pegar a chave eles tinham que fazer determinados tipos de pontos para chegar a fase seguinte. Em relação ao status nós tivemos a questão de níveis, mas não tivemos a questão de *rankings* a questão de *ranking*, porque não queríamos ranquear. O que a gente precisava é que todos chegassem lá. Essa era a nossa mecânica: que todos chegassem lá. Não interessava colocar o primeiro, o segundo, o terceiro lugar. Intencionalmente alteramos isso.** (Trechos 4º ERD).

Dessa forma, percebemos que as professoras C2 e C3 compreendem que a atividade foi planejada levando em consideração as etapas previstas. C1 pontua que contemplamos os elementos propostos para a análise, ressaltando o sentido da atividade planejada, no movimento da construção de aprendizagens significativas. A professora compreende que os processos de ranqueamento não foi o objetivo do grupo, ao pensar numa prática pedagógica baseada em uma

⁴¹A professora se refere à professora Dra. Mary Valda Souza Sales e aos estudos feitos acerca das práticas curriculares, nas escolas intramuros da Rede Municipal de Ensino de Salvador, durante o Curso de Formação Continuada Currículo e Espaços Escolares Socioeducativos do Município de Salvador: Práticas Curriculares Socializadoras como Inovação Pedagógica, em parceria com o ForTec/Uneb.

metodologia gamificada. As professoras demonstram que o objetivo da atividade era proporcionar experiências e vivências significativas e, nesse sentido, o ranqueamento e a distribuição dos sujeitos em pódios não são elementos contributivos para o processo pensado. Para as professoras colaboradoras o sentido da gamificação está relacionado a uma metodologia pedagógica que valoriza as construções interativas e de uma ação autônoma, propositiva e engajada, que venha possibilitar ao estudante se perceber um sujeito ativo na construção de suas aprendizagens.

A análise da XI Mostra de Saúde: em busca do tesouro da saúde, constituída como uma prática pedagógica gamificada, levou-nos a perceber as múltiplas possibilidades que a ação agregou na construção de um processo aprendente, com sentidos e significados, para os estudantes, professores e toda a comunidade que abriga a Escola Municipal Professor Carlos Formigli, pontuadas à seguir:

- A gamificação, enquanto metodologia, conferiu o sentido de inovação à atividade desenvolvida, à medida que proporcionou um movimento de ruptura nos padrões das práticas pedagógicas já desenvolvidas na escola;
- O currículo prescritivo, proposto para EJA e vivenciado em contexto socioeducativo, foi confrontado, em suas lacunas, pelas percepções do grupo de professores, a partir das reflexões empreendidas nos Encontros Reflexivos Dialogais (ERD's). Foi possível perceber que a prática pedagógica gamificada proporcionou movimentos comunicacionais que extrapolaram os espaços da escola intramuros, processos inovadores e a ressignificação do currículo de EJA, a partir da prática empreendida;
- O planejamento da atividade foi conduzido pela necessidade de se oferecer, ao estudante, a condição de participação e de construção de processos de aprendizagens múltiplas e significativas, numa experiência imersiva, geradora de ações autônomas, engajadas e interativas e promotora de transformações;
- A prática pedagógica analisada permitiu ao grupo de professores compreender a importância dos processos aprendentes não contemplativos, colaborativos e autônomos, bem como os papéis dos praticantes pedagógicos (estudantes e professores), permitindo a inversão dos processos comunicacionais cooperativos;

- A prática pedagógica reflexionada nos permitiu compreender que, nas escolas intramuros, localizadas em ambientes de confinamento e privação de liberdade, a metodologia gamificada pode operar como tecnologia educacional que permite aos estudantes vivenciar uma experiência interativa, típicas dos ambientes digitais, no ambiente analógico da escola/sala de aula, promovendo uma aprendizagem de autorias e autorizações.

5.1.3 - A Formação Continuada de Professores na potencialização do currículo de EJA na escola regular intramuros.

Durante os ERD's, ao olharmos para nós mesmas, a partir do que realizamos e produzimos (material e imaterialmente), os sentidos demandantes dos processos formacionais se fizeram presentes nas narrativas construídas nos momentos de reflexão fomentados pelo espaço dialogal. Autorizar-se foi a compreensão advinda das narrativas construídas por meio da qual, ao olharmos para os processos aprendentes de nossos estudantes, deparamos-nos com o sentido de inacabamento característicos do ser-docente dialético e crítico de sua prática. A incompletude que Freire (2008, p. 50) coloca como parte da vida, do ser humano,

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve, necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia de* mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (FREIRE, 2008, p. 50).

Desse modo, a formação continuada e permanente do professor surgiu como categoria de análise nesse trabalho, já que ao pensarmos na prática pedagógica e seus desdobramentos, pensamos nas multiplicidades de nós mesmos imbricados no sentido de experiência que trazemos; bem como a percepção de que as ações de formação potencializaram o instituinte do currículo de EJA em contexto de privação de liberdade. É importante colocarmos que, ao falarmos sobre a formação continuada, não afirmamos que existam lacunas nos processos acadêmicos formativos do professor. Não há a falta de algo. A formação é continuada por não se encerrar em si, por ser atemporal, por seguir um fluxo de experiências, o que a torna contínua e permanente. Ou seja, “ a formação contínua não deve ser encarada como um adendo à

formação que faltou. Formação contínua não é suprir deficiência de formação anterior, formação contínua é a necessidade de integrar vida e formação[...]”.(FRANCO, 2019, p. 97).

As narrativas destacadas não contemplam a finitude dos sentidos a respeito da nossa formação, enquanto ser-humano-professora, já que eles permearam todos os diálogos e reflexões estabelecidas durante todo o processo da pesquisa, culminada nos Encontros Reflexivos Dialogais. Elas nos ajudam a compreender, de maneira mais próxima, os sentidos e significados a respeito do nosso processo formativo em/com os nossos pares.

C2: Assim eu fazia logo no início, quando eu cheguei na escola, eu fazia uma atividade que tinha no livro de SEJA ainda, **que eram fatos importantes. A linha temporal e fatos marcantes na sua vida.** [...] Teve um adolescente que me marcou bem: o dia que levou o tiro, o dia que saiu, a sobrevivência. **E isso me fez questionar a forma que a gente, com que eu via aqueles adolescentes.** Uma coisa que para mim era anormal, para eles como se fosse o aniversário. Isso me marcou profundamente.

[...]

C4: Também dá uma outra visibilidade dele mesmo. O que ele é. **Porque não podemos mais enxergar o que ele fez, porque ele está ali,** é um pouco da raiz, da origem, de como ele era antes de estar ali e é bom porque a gente passa a conhecer o indivíduo, a pessoa, não pelo fato de estar ali, mas a pessoa em si, eu acho muito importante.

[...]

C2: Esse jogo de cintura, de negociar com eles, de não julgar, porque faz parte da vida deles. A mesma coisa quando a gente traz a vida sexual, eles tratam com um entendimento do senso comum, **eu tenho dificuldade de lidar com a minha filha que está na adolescência. Para eles é algo corriqueiro, o que para gente é um tabu.** Então tudo isso a gente tem que ter um jogo de cintura, até mesmo para saber até onde a gente pode puxar, desafiá-los, sobre as situações, sobre essas relações.

(Trechos do 2º ERD).

As narrativas destacadas nos mostram o perpassar do processo formativo permanente, na construção da *práxis*⁴². As professoras não apontam a experiência e o contato com o estudante, em suas nuances subjetivas e constitutivas de um ser histórico/social, enquanto processo formativo, mas compreende que a prática pedagógica, em análise no momento,

⁴²Construção compreendida ao passo que na ação docente desenvolvida nos espaços de educação formais intramuros se constitui nos processos elaborados na autoria e colaboração entre os pares. O trabalho realizado em uma sala de aula multireferencial implica ações de protagonismo e autoavaliação permanentes.

proporcionou um descortinar para o seu trabalho docente. A experiência lhes trouxe a possibilidade de reconstrução e transformação diante dos sujeitos praticantes/estudantes. A singularidade do vivenciado, da possibilidade de reinventar o olhar voltado para o outro sujeito aprendente, reverberará em si, enquanto professor/aprendente e na sua prática cotidiana. A transformação não nos dá a possibilidade de voltar atrás, de regredir. A experiência que trazemos conosco fomentará o ‘por vir’ traduzido no que nos propomos fazer. A ação educativa que empreendemos com os nossos pares nos encaminha para esse lugar subjetivo da experiência que Larossa (2011) nos aponta:

Se lhe chamo “princípio de subjetividade” é porque o lugar da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva. Contudo, se trata de um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe passe, quer dizer, que algo passe a suas palavras, a suas ideias, a seus sentimentos, a suas representações etc. Trata-se, portanto, de um sujeito aberto, sensível, vulnerável ex/posto. Por outro lado, o “princípio da subjetividade” supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, **que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio.** (LAROSSA, 2011, p. 6 – grifo nosso)

É nessa dualidade transpassada pela solidão e, ao mesmo tempo, pela colaboração que constituímos esse processo formacional contínuo e permanente. Seguindo com as análises, trazemos os trechos retirados do 3º ERD, quando iniciamos as análises da prática pedagógica gamificada, pensada e desenvolvida pelas colaboradoras. As narrativas pontuam as reverberações do Curso de Formação Continuada Currículo e Espaços Escolares Socioeducativos do Município De Salvador: Práticas Curriculares Socializadoras como Inovação Pedagógica, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a partir das ações do Grupo de Pesquisa ForTEC, coordenado pela Prof. Dra. Mary Valda Souza Sales.

Durante essa experiência, ofertada na modalidade semipresencial⁴³, realizamos uma incursão sobre as nossas práticas e as possibilidades de inovação imbricadas. A formação proposta representou a constituição de um espaço de voz e vez, no qual pudemos compreender

⁴³ O curso referido foi realizado na modalidade semipresencial, cujas ações de reflexão e estudo aconteciam durante as reuniões semanais, realizadas na escola, e no ambiente virtual no AVA Moodle da Universidade do Estado da Bahia/UNEB.

a nossa prática, com mais plasticidade, dentro do contexto da Socioeducação. Os trechos a seguir nos ajuda a compreender esse processo:

C1... Eu estou ouvindo vocês e meu pensamento foi para aquele dia da oficina de Marcelle Minho. Ela colocou aquela organização prévia que era preciso ter que era preciso considerar, eu lembro que elacolocou que foi que a gente precisava considerar que era conhecer o sujeito, para construir uma estratégia gamificada [...] aquela coisa assim, a gente não imaginou onde aquela coisa iria dar. Repare que no final, quandoa gente aprimorou aquele rabisco daquele dia, a gente conseguiu colocar no momento de desenhar esse jogo, não só o sujeito da nossa escola...aí quando Andrea fala que teve a participação de profissionais, a equipe multidisciplinar da CASE Salvador conseguimos dar conta do contexto diverso, daquela comunidade para esse negócio dar certo. E como isso é importante. Até a questão da escolha da temática atravessa aquestão da necessidade concreta daquele espaço, daqueles sujeitos. Claro que tudo o que a gente escolheu foi importante, mas fazer pensando no contexto e na necessidade concreta, deu significado base para ter esse interesse e aquela mobilização toda ...

C2: Eu acredito que a partir da própria provocação de professora Mary Valda, C1 e ela ajudam a construir aquelas fases do nosso curso e aí partimos pra oficinas fora. **E essas oficinas assim, a de Marcelle nos provocou bastante.**

Pesquisadora: Os processos formativos e lá naquela provocação que falamos na galhofa, onde estávamos numa disputa de equipes. Ali também nasceu a questão da inovação...

C1: Antes de você começar a falar Marga, deixa eu falar... **o processo da inovação está nesse movimento da formação que é construído de “nós” com nós” e que Mary Valda vem como elemento mobilizador da universidade para pensar junto.** Mas ela não veio trazendo receita, ela veio ouvindo a gente, e a partir do que a gente coloca vai a gente começa tecendo essa costura e deu no que deu. **A inovação para mim está nessa mobilização da formação com os pares, que dialoga com a universidade, mas a universidade não vem trazendo receita.**

C2: Eu vejo assim... a pró Mary sempre provocava, mesmo que ela trouxesse um texto, mesmo que ela provocava...aquela questão que ela sempre diz: **sejam autoras, se autorizem a avançar....é provocativo.**

A professora C1 inicia a sua fala se referindo à Oficina de Gamificação mediada pela professora Marcelle Minho. A formação que ocorreu, em parte, no espaço laborativo, reverberou na fomentação do sentido de inovação agregado à prática pedagógica gamificada. As professoras C1 e C2 reconhecem a gestação do desejo de mudança, na vivência do currículo de EJA, em contexto socioeducativo, a partir da experiência vivida durante o processo formativo.

C1 evidencia a importância de nos reconhecermos formadores do/com o outro. É na ação colaborativa que nos autorizamos e empreendemos movimentos de mudança necessários às transformações de padrões que se repetem no não agregamento de sentido à ação educativa empreendida. C1 nos convoca a compreender o processo formativo como construtor de identidade e sentimentos de pertença, conectando-nos não somente à nossa essência enquanto indivíduo, bem como ao nosso ser-coletivo e, nessa coletividade, construtores das dinâmicas essenciais ao movimento da vida. São as transformações provocadas pelo processo formativo evidenciadas por Josso (2007, p. 422):

Esses *auto-retratos*⁴⁴ *dinâmicos*, construídos, como se sabe, numa dialética de elaboração e de análise feita de momentos individuais e em grupo, permitem progressivamente evidenciar as dinâmicas dos processos de formação de nossa existencialidade. Uma dinâmica fundamental orienta todos os percursos. Ela nasce da confrontação entre os interesses e as lógicas individuais por um lado e, por outro, das lógicas e das pressões coletivas. Aparecem assim as potencialidades da pessoa e suas possibilidades diante das pressões de seus diferentes contextos de inserção ou de pertença simbólica. (JOSSO, 2007, p. 422).

As visões que construímos de nós mesmas, como os autorretratos trazidos por Josso (2007), permitiram-nos compreender o processo de ruptura que a formação permanente provoca. Os trechos, a seguir, coloca-nos diante dessa reflexão:

C3: Eu estava aqui tentando me lembrar de quando foi que a gente decidiu fazer nesses moldes, eu acho que foi a partir do curso...não sei...foi a partir das rixas também a gente pensou que não fosse dar pra fazer uma palestra, aí a gente pensou em fazer de uma forma mais dinâmica o processo e que atingisse mais a eles, de alguma forma estou aqui tentando me lembrar...mas eu acho que foi a partir disso mesmo, a partir do curso que foi suscitando várias coisas. A gente pensou que não fosse dar certo, mas foi de uma forma que aconteceu mesmo.

C1: Olhe Margarete eu quero falar mais um tantinho depois de C3...você mexeu em um ponto muito importante Marga sabe o que é , a escrita que eu fiz ela é muito recente. eu lembro de Mary Valda falando assim ó: vocês precisam se amostrar. A gente sabe que ela está falando isso, não é a gente está botando o carro na rua para se mostrar...não é isso. Ela está falando da gente se autorizar... quando eu fiz os questionamentos, as respostas que as meninas foram dando nas oficinastudo converge para a ruptura...eu sei que pra você inovação é romper...é a gente desconstruir algo e construir algo sobre as outras bases e a base anterior vai dar outro lastro...a ruptura, a inovação se dá quando a escola é articuladora do próprio

⁴⁴ Foi mantida a ortografia cunhada pela autora.

processo de formação e o professor que atua na escola tem voz, quando esse professor tem espaço de fala, quando esse professor tem espaço de autoria ,a inovação acontece. É só nesse momento. Enquanto todo mundo pensou que a escola não construía nada e que não dava voz, porque do lado de fora é um mundo de mais de 400 e a escola são 2(socioeducação)...mas aí quando sai desse contexto amplo e essas duas escolas tem voz e tem vez aí você vê o poder mobilizador em termos de inovação que esse professor que conhece o contexto, pode ser capaz de elaborar e de executar e de ver que dá certo. Então nessa mobilização da formação entre os pares, como professor tendo voz e vez, ele é autor do processo aí que a ruptura acontece.

As professoras ressaltam, em suas narrativas, o potencial de inovação criado a partir dos espaços dialogais de formação, promovidos no âmbito do espaço laboral. A escola é compreendida não somente como o lugar institucionalizado de validação e organização do conhecimento formal, curricular. É, também, concebida como o lugar de construções provocativas, disruptivas, onde as existências e experiências promovem a construção de autorias e autorizações. As narrativas das professoras nos remetem à escola enquanto espaço de criação dessas autorias coletivas, de formação permanente e continuada que aciona o movimento entre os pares. O movimento constitutivo da inovação. Ações coletivas e colaborativas agindo na ruptura do currículo fechado, prescritivo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas, bem como os processos formativos são então identificados como atos de currículo, enquanto experiências “densas de significantes, que definem situações educacionais, estruturam realidades curriculares e, com isso, propõem pedagogicamente”. (MACEDO, 2013, p. 116)

Pensar sobre os processos formativos em espaços laborais intramuros nos coloca em um contexto limitado pela natureza do confinamento, exponenciado pela ausência de ações formativas proporcionadas pela Rede Municipal de Ensino de Salvador, que considerem as especificidades da EJA em contexto socioeducativo. Nesse sentido, o entendimento da escola, enquanto espaço contributivo para as vozes dos sujeitos praticantes pedagógicos (professor e aluno) a referencia como potência criadora de ambientes dialogais de reflexão-ação-reflexão. Um espaço que transmuta e transforma a existência de seus sujeitos, criando as autorizações necessárias para a que o currículo, a partir da prática pedagógica reflexionada, tenha condições de romper padrões e ser ressignificado. Os movimentos autorais, decorridos das mobilizações formativas entre os pares permite à escola a vivência de um currículo autorizante, sobre o qual ela articula e constrói os seus próprios processos de formação.

O olhar lançado para si mesmo, num caminho de colaboração permanente com o outro, permite que construções identitárias sejam efetivadas, trazendo para professores e estudantes o sentido tão necessário de pertencimento e a experiencição de um currículo que é transformado em extrato cultural e que representa os percursos, as vivências e as aprendizagens dos praticantes pedagógicos no contexto da socioeducação. Isto é, o currículo instituinte.

6. DE VOLTA AO COMEÇO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja história tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”
Paulo Freire, 2008.

É nesse tempo de possibilidades, movimentado por Paulo Freire, que ensaio a tecitura de algumas compreensões construídas ao longo desse trabalho. A composição elaborada no percurso da pesquisa apresentada advém da tentativa de construir uma compreensão a respeito da ressignificação do currículo de EJA, na escola intramuros a partir da gamificação como metodologia potencializadora dessa transformação de práticas curriculares. Uma construção efetivada a partir das experiências e reflexões compartilhadas com as professoras da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, constituídas como colaboradoras do trabalho apresentado.

O percurso formativo desenvolvido durante a construção das interpretações da pesquisa buscou responder à questão medular desse trabalho: **Como as práticas pedagógicas gamificadas podem ressignificar o currículo da escola regular, em contexto socioeducativo com privados de liberdade.** O objetivo principal norteador dessa busca foi **analisar o potencial de ressignificação do currículo da escola regular, em contexto socioeducativo com privados de liberdade, mediante as práticas pedagógicas gamificadas.**

O cotidiano da sala de aula e a vivência construída na Escola Municipal Professor Carlos Formigli me trouxeram inquietações que pude perceber, no trabalho realizado com os pares, não serem inquietações presentes na minha individualidade, mas algo que permeava o coletivo de professores desta escola. Na consciência de que lidamos com processos aprendentes de pessoas que se encontram em privação de liberdade, a preocupação em ofertar a escolarização como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), a partir dos quais a escola se configura como parte essencial do Sistema de Garantias de Direitos (SGD), é permanente na ação docente, naquele espaço.

Quando ingressei na Escola Municipal Professor Carlos Formigli encontrei um grupo de professores implicados na construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Como ampliação decorrida dessa produção, debruçavam-se, junto aos professores do outro espaço de

educação formal da Rede Municipal de Ensino de Salvador, na construção colaborativa de um percurso formativo, dentro da modalidade da EJA, que estivesse em consonância com a realidade, necessidades e particularidades do processo de escolarização ocorrido em escolas intramuros. Os professores compreendiam a lacuna formalizada na proposta curricular que atendia aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa e preocupavam-se que esse atendimento ocorresse em prol dos sujeitos envolvidos. Ingressei nas discussões já adiantadas e presenciei a proposta de percurso formativo ganhar o primeiro estágio de concretude ao tornar-se a Resolução CME 001/2018.

A transformação do percurso em uma normativa que versava sobre o atendimento escolarizado formal para escolas em contextos socioeducativos gerou uma expectativa de reconhecimento da existência de sujeitos que precisam ser atendidos dentro de suas especificidades. Era a possibilidade de colocar em prática um projeto piloto que, certamente, sofreria alterações em seu processo de efetivação, mas se configuraria numa iniciativa de se perceber os estudantes como sujeitos com direito à educação em qualquer tempo da vida. Esse processo representou a reverberação dos processos formativos autorais. Mas, infelizmente, a Resolução CME 001/2018 não foi concretizada pela Rede Municipal de Ensino de Salvador e não sabemos se ainda se efetivará.

Assim, reflexionar 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. Um processo ainda lacunar visto que o contexto socioeducativo demanda de uma proposição curricular específica, bem como do entendimento de uma Educação de Jovens e Adultos (EJA) que estabeleça um diálogo profícuo com os seus sujeitos. 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.

A construção do lastro teórico da pesquisa, bem como as experiências vivenciadas ao longo da minha atuação docente em uma escola inserida em contexto de privação de liberdade trouxeram-me inquietações e angústias elaboradas em um cotidiano de uma sala de aula repleta de subjetividades e existências múltiplas, onde a minha ação pedagógica foi colocada em um movimento de reflexão-ação-reflexão. Percurso esse que foi partilhado com os meus pares, quando buscávamos entender os processos aprendentes de nossos estudantes e percebíamos as lacunas apresentadas pela proposição curricular prescritiva, instituída pela Rede Municipal de Ensino de Salvador.

De que forma a escola intramuros pode construir sentimentos de pertencimento entre os estudantes e, assim, tornar o espaço escolar concebido como espaço possível para essas pessoas foi o questionamento que me levou a necessidade de compreender a ressignificação desse currículo. Dessa forma, na partilha das reflexões estabelecidas com os pares, ao olharmos para a nossa ação docente, construída em direção de efetivação de processos aprendentes com sentido e significado, percebeu-se a importância de compreendermos as práticas pedagógicas e as suas implicações no cotidiano da nossa sala. As práticas pedagógicas gamificadas se destacaram nessa busca pelo potencial inovador percebido pelas professoras da escola *locus* da pesquisa. Processo inovador que tem ampla imbricação com os percursos formativos colaborativos estabelecidos entre os pares em seu espaço laboral.

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.

Nas ações didáticas levantadas ao longo da elaboração teórica da pesquisa, bem como nas elencadas pelas professoras, na condição de colaboradoras nesse processo empírico, o currículo ganha sentido quando pensado a partir das subjetividades e das práticas culturais construídas no processo educativo e formativo. Está na compreensão que a partir da vivência de um currículo instituinte, fomentado nas práticas pedagógicas elaboradas, formamos e nos autoformamos cotidianamente, na coexistência entre os pares. A sala de aula é desenhada a partir de outros contornos dissociados do que a convenção didática traz, transformando-se em um espaço de seguridade emocional, criatividade, afetividade e de construções pedagógicas/aprendentes fomentadoras do sentimento de pertencimento, nos sujeitos praticantes pedagógicos. Delineou-se, assim, o espaço da sala de aula, no contexto da privação de liberdade, como um lugar de convergências subjetivas, da compreensão de um tempo pedagógico exercido na hipercontração e de efetivação de práticas pedagógicas com sentido e significado para os seus praticantes, reverberando no redimensionamento do currículo instituído.

O sentido de resignificação do currículo 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 os ERD's, 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.

O processo de construção da pesquisa, a partir da perspectiva de uma Pesquisa Colaborativa, consolidou-se nos Encontros Reflexivos Dialogais (ERD's) enquanto espaço de formação entre os pares. O desenvolvimento desse percurso formativo em um momento histórico pandêmico nos trouxe o desafio de pensar o nosso fazer docente longe das presenças acolhedoras das parcerias laborais e do espaço físico materializador dessa ação. Além disso,

construído também sobre as bases das incertezas de como o processo educativo de nossos estudantes estava se concretizando, visto as limitações tecnológicas das Comunidades de Atendimento Socioeducativo. Os Encontros Reflexivos Dialogais, efetivados na distância física, criou as aproximações necessárias para compreendermos que pensar sobre as práticas pedagógicas, em destaque as gamificadas, no cotidiano da escola intramuros e suas reverberações curriculares, é uma ação que se fundamenta nos âmbitos da colaboração. É nesse movimento impulsionado pelo olhar com o outro que trago alguns sentidos e significados construídos no bojo das ações formativas/colaborativas dialogais:

√ 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;

√ 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 segurança necessária para a efetivação de processos aprendentes autorais, engajados e não contemplativos;

√ 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 ressignificado 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.

√ A gamificação, 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 ressignificou os processos educativos quanto aos seus conteúdos, metodologia e avaliação.

A composição de achados que trago, nesse momento, não tem a pretensão de encerrar os estudos acerca do currículo pensado para as escolas inseridas em contexto de medida socioeducativa de internação. Ao contrário, a pesquisa aqui apresentada compreende esse processo com o inacabamento necessário ao pensar crítico da ação pedagógica. Os sentidos e significados demonstrados nesse trabalho traz a perspectiva do convite à existência de novos olhares e novas percepções a respeito de um contexto educativo/formativo complexo, plural e multicultural. É nesse sentido do inacabado que me vejo nas ressonâncias desse processo formativo oportunizado pelo Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade / UNEB, pela formação continuada realizada no contexto profissional pelo Grupo de Pesquisa Formação, Tecnologias, EaD e Currículo (ForTEC) na minha formação, como possibilidade de evidenciar o que, geralmente, está silenciado em nossa sociedade. De “gritar” para a sociedade de modo geral que a educação regular com privados de liberdade existe, efetivada com qualidade e que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para esses adolescentes e jovens é uma possibilidade de ressignificar a vida em sociedade.

Dessa forma, componho esse trabalho na esperança de que ele se torne um veículo de comunicação social e de percepção da efetivação de um espaço formativo/colaborativo que possibilitou às professoras, envolvidas com a educação em escola intramuros, ressoassem as suas vozes e a sua autoria. Acredito que essa seja uma via de comunicação potente, aberta ao diálogo e na perspectiva do surgimento de outras pesquisas que venham colaborar para as discussões estabelecidas. Importante explicitar que tanto essa pesquisa, como as demais que ocorreram tendo como *locus* a escola inserida em contexto socioeducativo, permitiram a visibilidade da necessidade de se pensar currículos que se adequem às realidades de EJA em espaços de privação de liberdade.

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.
- ANDRADE et al. A prática do encontro reflexivo: diálogo e reflexão. *In: **III Congresso Internacional de Investigación y Práctica Profesional em Psicología***, XVIII Jornadas de Investigación Séptico Encontro de Investigadores del MERCOSUL, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia: geral e do Brasil**, 3ª edição, São Paulo: Moderna, 2006, p. 246.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território de identidade**. 5ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAHIA, **Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo – 2015-2024**.
- BAPTISTA, Myrian Veras. Um olhar para a história. *In: BAPTISTA, Myrian Veras (org.). Abrigo: **comunidade de acolhida e socioeducação***, São Paulo: instituto Camargo Corrêa, 2006, pp. 25-38.
- BAQUERO, Rute V.A. et al. Socioeducar a escola: desafio a educação de jovens e adultos. *In: **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul***, ANPED SUL, jun./2008.
- BAUMAN, Zygmunt. Comunidade. **A busca por segurança no mundo atual**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, pp. 100 – 112.
- BISINOTO, Cynthia et al. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *In: **Revista Psicologia em estudo***, vol. 20, n. 4, Universidade do Estadual de Maringá, out/dez, 2015, pp. 575-585.
- BRASIL. **Lei Federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- 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.
- BURKE, James e ORNSTEIN, Robert. **O Presente do Fazedor de Machados: os dois gumes da cultura humana**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BUSARELLO, Raul Inácio. Fundamentos da gamificação na geração e na mediação do conhecimento. *In: SANTAELLA, Lúcia et al. **Gamificação em Debate***. São Paulo: Blucher, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. *In: Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n. 1, p. 65-82, jan./jun. 2009.

CAPES – Banco de Dados. Catálogo de Teses e Dissertações.

CAROLEI, Paula; TORI, Romero. Design educacional em jogo. *In: SANTAELLA, Lúcia et al. Gamificação em debate*. São Paulo: Blucher, 2018.

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.

CARVALHO, V.R.V.; PENNA, M.G.O. A escola é o corre para você ir embora: a escolarização na perspectiva do adolescente. *Rev. Cienc. Educ.Americana*, ano XX, n. 42, p. 165-185, jul./dez. 2018.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5º edição, São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da (coord.). **Socioeducação: estrutura e funcionamento da comunidade educativa**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos humanos, 2006.

CRAIDY, Carmem Maria. Medidas Socioeducativas e educação. *In: CRAIDY, Carmem Maria e SZUCHMAN, Karine (org.). Socioeducação: fundamentos e práticas*. 2º edição, Porto Alegre: SEAD/ UFRGS, 2017, p.85.

Defensoria Pública do Estado da Bahia – **Relatório sobre o perfil dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas nas Cases Salvador/Ba**, Ed.1 – ESDEP: Salvador, 2020.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *In: Revista Educação em Questão*, n.15, v.29, Natal, mai./ago. 2007.

DOMINGUES, Delmar. O sentido da gamificação. *In: SANTAELLA, Lúcia. Gamificação em debate*. São Paulo: Blucher, 2018.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. *In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN; E.FRANCO, M.A.S. (org.). Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos compostos*. São Paulo: Loyola, 2006.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. **Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa formação: reflexão sobre as experiências formativas das professoras online**. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Natal, 2012.

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.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento das prisões**. 42. Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, pp. 223 – 225.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008, 144 pp.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65ª edição, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018, 256 pp.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem? In: IMBERNON, Francisco et al (org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**, São Paulo: Edições Hipótese, 2019, pp. 96-109.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária** – Congresso internacional de pedagogia social, Brasília, v. 18, n 1, dez, 2012, pp. 10-22.

GAUTHIER, Clermont et al. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Nova York, EUA: Zamar Editores, 1973.

GERHARDT, Tatiana Engle e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFGRS, 2009.

GIRAFFA, Lúcia Maria; MARTINS, Cristina. Gamificação nas práticas pedagógicas: teorias, modelo e vivências. In: **Nuevas Ideas em Informática Educativa**, TISE, 2015.

HETKOWSKI, Tânia Maria. **Políticas Públicas: Tecnologias da Informação e Comunicação e Novas Práticas Pedagógicas**. Tese [Doutorado], 2004, FAGED- Universidade Federal da Bahia, jan. 2004.

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.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico – metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I.M.L.M; BANDEIRA, H.M.M; ARAÚJO, F.A.M (Org). **Pesquisa Colaborativa: multireferências e práticas convergentes**. Teresina, Piauí: EDUFPI, 2016.

JOSSO, Marie Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Revista Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007

JÚNIOR, Acácio Augusto Sebastião. **Política e Polícia.** Medidas de contenção de liberdade: modulações de encarceramento contra os jovens na sociedade de controle. Mestrado [Dissertação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Learning mediated by technology.* In: **Diálogo Educacional**, Curitiba. V.4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003.

LAGO, Cristiani Castro do et al. **A escolarização no contexto das medidas socioeducativas:** caminhos para inovar na privação de liberdade. 1ª ed. Maringá: Viseu, 2019.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LIBÂNEO, 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./mar. 2012.

LIBÂNEO, J.C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramentodaescolaedo conhecimento escolar. In: **Caderno de Pesquisa.** v. 46, n. 159, SP, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. et.al. A escola, lugar de aprendizagem da profissão. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

LE MOS, André. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. In: **XXVIII Congresso de Ciências da Comunicação.** UERJ, set. 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei e MACEDO DE SÁ, Silvia Michele. A etnografia crítica como aprendizagem e criação de saberes e a etnopesquisa implicada:entrecimentos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.1, p.324-336, jan./abr. 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica:** o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MACHADO, Erica Babini Lapa do Amaral. **Socioeducação:** da ontologia à teleologia – uma ambiguidade teórica. In: **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, v.11, n. 2, 2016, pp. 531-557.

MEDEIROS, Amanda Andrade de. Organização do trabalho pedagógico. In: **Docência na Socioeducação.** Brasília, Planaltina:Unb, 2014.

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.

MCGONIGAL, Jane. **SuperBetter: a revolutionary approach to getting stronger, happier, braver and more resiliente - Powered by the Science of Games (Hardcover)**. 1 ed. Filadélfia, EUA: Pinguin Press, 2015.

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.

NININ, Maria Otília Guimarães. **Pesquisa Colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos ou ressignificando a direção escolar**. Tese [Doutorado], Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

PINTO, P.;SILVA, R. Socioeducação: que prática é essa? *In* I. L. Paiva, C. Souza & D. B. Rodrigues (Orgs.), **Justiça juvenil: teoria e prática no sistema socioeducativo**, pp. 141-160,Natal: Editora da UFRN, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, Mary Valda Souza. **Tessituras entre mediação e autoria nas práticas de currículo na formação a distância: a construção do conhecimento no contexto universitário** 281f. 2013. Tese [Doutorado] – Doutorado em Educação (FACED/UFBA), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. Da Cibercultura das mídias à Cibercultura: o advento do pós-humano. *In: Revista FAMECOS*, n.22, Porto alegre, 2003.

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, mai. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1ª ed., São Paulo : Cortez, 2013.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa:a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com cidadania. *In: XXIV Congresso Brasileiro de Comunicação*, Campo Grande/MS, set. 2001.

SILVA, Marco. Indicadores de interatividade para o professor presencial e *online*. *In: Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.4, nº 12, p. 93-109, mai./ago. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo, 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 156 p.

SILVA, Silmara Carneiro. Socioeducação e juventude: reflexos sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. *In: Serviço Social Londrina*, v.14, n. 2, p. 96-118, jun. 2012.

SILVEIRA, Denise Tolfo e CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In: GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42

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.

VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos** – A privação de liberdade na percepção do adolescente, São Paulo: Ed. Cortez, 2001

ZANELLA, Maria Nilvane. **Adolescente em conflito com a lei e escola**: uma relação possível? *In: Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 2010.

_____, Maria Nilvane e LARA, Ângela Maria de Barros. A ONU, suas normativas e o ordenamento jurídico para o atendimento de adolescentes em conflito com a lei no Brasil: as políticas de socioeducação. *In: Educação temática digital*, Campinas/SP, v. 17, n.1, pp. 176-193.

_____, Maria Nilvane. Adolescente em Conflito com a lei e escola: uma relação possível? *In: Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 2010, n. 3, pp. 4-22.

Caso aceite, o Senhor(a) será convidado, pela pesquisadora, a participar dos Encontros Reflexivos Dialogais, onde se darão as análises e reflexões acerca do objeto dessa pesquisa. A realização dessa pesquisa poderá proporcionar, aos sujeitos participantes da mesma, bem como toda a comunidade escolar, uma reflexão permanente a respeito das práticas pedagógicas que são adotadas pela escola, no atendimento a adolescentes e jovens, privados de liberdade, inseridos na Educação de Jovens e Adultos no diurno. Pensar sobre as práticas executadas, sua ressonância no trabalho cotidiano de sala de aula e na possibilidade de lançar mão em metodologias ativas, como a gamificação, para a ressignificação do currículo vivenciado, é de relevância para o trabalho docente. A pesquisa propõe um trabalho docente coletivo, o que implica na formação diária do mesmo.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela, nem tão pouco riscos ou desconfortos. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado, se essa for a sua opção. Caso queira, o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) DISCENTE: Maria Margarete Cerqueira dos Santos
Tel. (71) 99387-3528 / (71) 3384-4046 e-mail: margacsantos@gmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Prof. Dra. Mary Valda Souza Sales
Tel. (71) 98894-4998 e-mail: marysales@uneb.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End.: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **CURRÍCULO E SOCIOEDUCAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA GAMIFICADA COM PRIVADOS DE LIBERDADE NA ESCOLA REGULAR**, e ter

entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Declaro, também que:

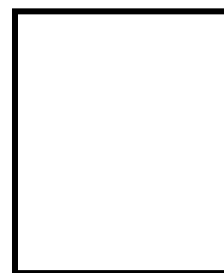
() Concordo que o meu nome verdadeiro poderá ser utilizado na pesquisa.

() Não concordo que o meu nome verdadeiro seja utilizado na pesquisa, devendo ser utilizado um pseudônimo.

Salvador, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente



Assinatura do professor responsável

Apêndice 2 – Questionário *online***QUESTIONÁRIO PANORÂMICO**

Caras colegas!

Para que a pesquisa CURRÍCULO E SOCIOEDUCAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA GAMIFICADA COM PRIVADOS DE LIBERDADE NA ESCOLA REGULAR possa traçar um panorama geral, a respeito dos sujeitos/colaboradores; bem como compreender o entendimento inicial sobre alguns elementos discutidos na dissertação, trago aqui algumas questões básicas, mas fundantes para a realização dos nossos Encontros Reflexivos Dialogais (ERD). Desde já, agradeço a importante colaboração de todas!

E-mail *

.....

1.1 - ESCOLARIDADE:

- () SUPERIOR
- () ESPECIALIZAÇÃO*
- () MESTRADO
- () DOUTORADO

* Se você assinalou ESPECIALIZAÇÃO, escreva qual:

.....

II - DADOS PROFISSIONAIS:

2.1 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR *

- () 2 - 5 ANOS
- () 6 - 10 ANOS
- () MAIS DE 10 ANOS

2.2 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR CARLOS FORMIGLI *

- () 2 - 5 ANOS
- () 6 - 10 ANOS
- () MAIS DE 10 ANOS

2.3 - SEGMENTO, DA EJA I, EM QUE ATUA: *

() TAP I

() TAP 2

() TAP 3

() 2º Regente

() 1º Regente / 2º Regente

Outro.

III - CONCEITOS PRÉVIOS:

Nessa sessão, traremos o entendimento a respeito da Prática Pedagógica, Currículo, Gamificação e Sala de Aula, no contexto socioeducativo

SOBRE OS ELEMENTOS LISTADOS ABAIXO, COMO VOCÊ DEFINIRIA:

3.1 - PRÁTICA PEDAGÓGICA: *

3.2 - GAMIFICAÇÃO *

3.3 - CURRÍCULO *

3.4 - A SALA DE AULA NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO *

AVALIANDO NOSSAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Caras colegas!

Com esse formulário, continuamos nossa pesquisa colaborativa formativa, iniciando com essa ação para os nossos Encontros Reflexivos Dialogais. Corresponderá à avaliação de uma prática pedagógica, desenvolvida em sua sala de aula, escolhida por você. Vamos lá! E-mail *

1. Prática Pedagógica Escolhida:

2. Qual o objetivo da prática escolhida?

3. Por favor, descreva, brevemente, a prática indicada: (Como ocorreu)

4. Como você avalia a interação dos estudantes com a prática descrita?

() Não houve interação

() Houve interação total

() Houve interação parcial

5. De que forma você avalia a prática descrita, no que se refere ao objetivo:
permanência do estudante em sala de aula

() Todos os estudantes permaneceram em sala, durante o tempo planejado.

() A maioria dos estudantes permaneceu em sala, durante o tempo planejado.

() A maioria dos estudantes saiu da sala antes do tempo planejado.

() Todos os estudantes saíram da sala de aula antes do tempo planejado.

6. Você iniciou e terminou a atividade na mesma aula?

7. Quais pontos, da prática descrita, você destacaria como agregadores para a efetivação da aprendizagem?

8. Quais pontos, da prática descrita, você destacaria como distanciadores para a efetivação da aprendizagem?

9. Após a realização da prática descrita, você conseguiu realizar a avaliação da aprendizagem planejada?

10. Qual o instrumento ou procedimento utilizado para efetivar a avaliação da aprendizagem dos estudantes?

11. Você considera, a prática pedagógica descrita, como potencializadora do currículo da EJA, no contexto da socioeducação? Por quê?

Apêndice 3 – Mapeamento das Práticas Pedagógicas analisadas nos ERD's – Sistematização do Questionário *Online*⁴⁵

Prática Pedagógica	Segmento (TAP) ⁴⁶	Objetivo	Pontos desafiadores	Pontos aproximadores
<i>Google street</i>	TAP I	<ul style="list-style-type: none"> Promover o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas abordando o lugar de pertencimento/residência de cada um como ponto de partida. 	<ul style="list-style-type: none"> Falar do lugar de residência/pertencimento fizeram emergir lembranças de acontecimentos que mexem com as emoções. Estudantes que tinham vivido situações mais complexas em suas cidades precisou de um acolhimento e escuta mais sensível. Para estes, a mobilização da aprendizagem passou por um certo hiato até que pudesse ser reconfigurada a abordagem desse lugar de pertencimento com eles. 	<ul style="list-style-type: none"> Abordagem significativa dos conteúdos em sala de aula; Possibilidade de um trabalho mais contextualizado e significativo para todos; Ligação com uma diversidade de elementos do currículo de EJA na socioeducação;

⁴⁵A sistematização está respeitando a descrição feita pelas professoras/colaboradoras

⁴⁶ TAP – Tempo de Aprendizagem

<p>Organizando o Churrasco</p>	<p>TAP 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, procurando dar sentido a elas. 	<ul style="list-style-type: none"> • O ponto alto foi o interesse pelo assunto discutido e a memória de algo factível. 	<ul style="list-style-type: none"> • A resistência em ir um pouco além do comum do que já se sabe.
<p>Livro do Folclore</p>	<p>TAP 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o folclore brasileiro como um patrimônio imaterial além de compartilhar o Folclore de cada região dos educandos 	<ul style="list-style-type: none"> • A pesquisa sobre o folclore da cidade deles. Os educandos gostaram muito de falar de sua região e ver as fotos das cidades. Muitas histórias foram contadas. 	<ul style="list-style-type: none"> •A recusa de muitos para construir os textos. Muitos tiveram que ser coletivos. Acredito também que faltaram recursos audiovisuais que poderiam enriquecer os trabalhos.

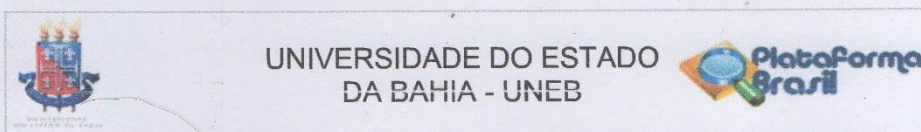
Prática Pedagógica	Descrição das colaboradoras da Atividade da atividade realizada
<p><i>Google street</i></p>	<p>“Inicialmente, dialoguei com os estudantes acerca do lugar onde residiam e tomei nota do nome de cada município. Nas aulas seguintes, levei imagens aéreas dos municípios produzidas a partir do Google Maps. A partir destas imagens, os estudantes começaram a falar de suas histórias, lugares que frequentavam, região onde moravam etc. Muitos assuntos emergiram com a experiências com tais imagens e os estudantes solicitaram "imagens de mais de perto" de lugares específicos, a exemplo da rua onde moravam. Nas aulas seguintes, levei as "imagens mais de perto" produzidas a partir do <i>Google Street</i> e a partir das mesmas foi possíveis explorar uma diversidade de possibilidades, incluindo diálogos acerca da trajetória dos estudantes que culminaram na aplicação da medida socioeducativa com privação de liberdade. O trabalho pedagógico envolvendo imagens do <i>Google Maps</i> e <i>Google Street</i> gerou possibilidade de trabalhar a partir do lugar de pertencimento de cada estudante e, a partir desta perspectiva, fazer a aproximação com diversos conteúdos do Tempo de Aprendizagem I (TAP I)”</p>
<p>Organizando o Churrasco</p>	<p>“Trabalhando uma proposta de organização de um churrasco pudemos explorar a escrita, relações matemáticas e significação social da festa.”</p>

Livro do Folclore

“Cada educando ganhou um livro em branco onde continha as seguintes páginas: personagem, dança, culinária, lendas, festas populares da minha cidade, pontos turísticos e o Folclore. O livro foi preenchido durante toda a unidade, uma vez na semana era preenchida uma página com texto e ilustração. Foi tirada uma foto de cada educando para capa, feita a pesquisa do folclore de cada cidade de cada educando com fotos dessas cidades. Houve o dia do lançamento do livro com um lanche típico.”

ANEXOS

Anexo 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CURRÍCULO E SOCIOEDUCAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA GAMIFICADA COM PRIVADOS DE LIBERDADE NA ESCOLA REGULAR

Pesquisador: MARIA MARGARETE CERQUEIRA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 37157820.0.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Educação, Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.351.567

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa de Mestrado apresentado como requisito no curso de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Orientadora: Profa. Dra. Mary Valda Sales Linha de Pesquisa 4: Educação, Currículo e Processos Tecnológicos.

Os processos metodológicos, para a pesquisa ora apresentada, perpassa por uma abordagem qualitativa, já que no trabalho explanado o pesquisador “é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas” (SILVEIRA e CÔRDOVA, 2009, p. 31), além de ser uma abordagem que comporta questões e um universo de significados que não caberiam em operações com variáveis (MINAYO, 2002). Compreendendo que a pesquisadora é também sujeito social analisado, já que compõe o quadro de professores da escola que será o campo de observação e o seu objeto necessita ser observado e explorado sob o ponto de vista social, a pesquisa de abordagem qualitativa permite um olhar de escrita e reescrita do fenômeno estudado e maiores possibilidades de utilização de instrumentos diferenciados para a realização da mesma. Quanto à natureza, se apresenta como uma pesquisa aplicada, já que almeja gerar conhecimentos que produzirão impactos na prática pesquisada. Volta-se para as questões localizadas nas atividades de uma instituição, pretendendo desenvolvimento de análise e a busca de soluções. (THIOLLENT, 2009). Em relação ao método, a pesquisa explanada se aproxima às características de uma Pesquisa Colaborativa, que traz a possibilidade de estabelecimento de um diálogo mais fluído com o

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.351.567

contexto da socioeducação e com os sujeitos da pesquisa, tendo em vista que os princípios da Pesquisa Colaborativa traz em seu bojo as questões relacionadas à formação dos sujeitos envolvidos, a partir da sua própria prática. Nessa perspectiva, nós propomos a refletir sobre as práticas pedagógicas, desenvolvidas na escola, bem como observar/refletir sobre as possibilidades trazidas pelo uso de uma metodologia ativa, tendo como base a gamificação do currículo permitirá a compreensão do contexto da EJA diurna, inserida na socioeducação, na escola regular. Os sujeitos envolvidos na pesquisa serão os professores inseridos na escolarização desenvolvida no contexto da socioeducação com privação de liberdade, vinculados à Escola Municipal Professor Carlos Formigli, Unidade de Ensino que faz parte da Rede Municipal da Educação de Salvador, pertencente à Gerência Regional Cabula. A escolha dos instrumentos de coleta de dados foi feita a partir da proposição de que os mesmos permitirão uma compreensão mais ampla do problema que norteia a itinerância metodológica. Dessa maneira, o dispositivo de produção, coiteira e acesso aos dados e informações o Encontro Reflexivos Dialogal (ERD).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar o potencial de resignificação do currículo, na socioeducação com privados de liberdade, mediante as práticas pedagógicas gamificadas.

Objetivo Secundário: - Mapear as práticas pedagógicas desenvolvidas em classe de EJA I, no locus da pesquisa, visando compreender o cotidiano do processo educativo;-Identificar as práticas pedagógicas gamificadas, potencialmente resignificadoras do currículo de EJA I, na socioeducação;-Avaliar o potencial resignificador das práticas pedagógicas gamificadas em relação ao currículo da socioeducação em classes de EJA I.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a Resolução 466/12, do Ministério da Saúde, que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, todo trabalho pode apresentar riscos aos participantes. A pesquisa tem como objetivo trabalhar questões particulares e muito específicas de cada profissional dentro de um contexto educacional, diante disso, cabe ao pesquisador responsável pela condução estabelecer dentre outras questões, o sigilo sobre tudo o que será abordado nos encontros realizados para entrevista.

Comentário: O pesquisador informa dentro da ética os riscos e benefícios, respeitando os

Endereço:	Rua Silveira Martins, 2555		
Bairro:	Cabula	CEP:	41.195-001
UF:	BA	Município:	SALVADOR
Telefone:	(71)3117-2399	Fax:	(71)3117-2399
		E-mail:	cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.351.567

princípios éticos da pesquisa. Destacamos que as linhas de raciocínio explicitadas neste parecer não são restritivas as formas de aplicar os benefícios e atenuar os riscos em campo, sempre em prol dos princípios éticos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana. A pesquisa tem uma relevância social considerável, pois irá possibilitar a reflexão sobre as práticas pedagógicas no contexto de adolescentes e jovens privados de liberdade, incentivando a formação de educadores.

Critério de inclusão e exclusão: Deixar claro no Protocolo de Informações Básicas, é sinalizado na Metodologia, mas interessante descrever de forma precisa.

O orçamento: Em conformidade.

O cronograma: Em conformidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelo do TCLE: Em conformidade.
- 7 - Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade;
- 08 – Cronograma: Ajustar datas;
- 09 – Orçamento: Em conformidade;
- 10- Termo de compromisso para coleta de dados em Arquivo: Em conformidade;

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 4.351.567

Outros	_de_dados_em_arquivo.jpg	14:42:48	CERQUEIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_coparticipante.jpg	29/08/2020 14:40:05	MARIA MARGARETE CERQUEIRA DOS	Aceito
Outros	declaracao_de_concordancia.jpg	29/08/2020 14:38:39	MARIA MARGARETE CERQUEIRA DOS	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.jpg	29/08/2020 14:31:07	MARIA MARGARETE CERQUEIRA DOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	22/07/2020 19:20:16	MARIA MARGARETE CERQUEIRA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 21 de Outubro de 2020

Assinado por:
Adervai Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

Anexo 2 – Projeto XI Mostra de Saúde - 2019 (Prática Pedagógica Gamificada analisada)



XI MOSTRA DE SAÚDE
EM BUSCA DO TESOIRO DA SAÚDE

Salvador
2019

XI MOSTRA DE SAÚDE
EM BUSCA DO TESOURO DA SAÚDE

Projeto discutido e organizado coletivamente pelos professores da Escola Municipal Professor Carlos Formigli e sistematizado por Eliane Silva Souza e Caroline Costa do Nascimento.

Salvador
2019

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO		04
.....		
1.1 OBJETIVOS		05
.....		
1.1.1 GERAL		05
.....		
1.1.2 ESPECÍFICOS		05
.....		
2 JUSTIFICATIVA		05
.....		
2.1 TEMAS ABORDADOS		07
.....		
3 CONCEPÇÕES BASILARES		07
.....		
4 METODOLOGIA		10
.....		
4.1 FASE I – BATALHA NAVAL		10
.....		
4.2 FASE II – QUIS		11
.....		
4.3 FASE III – TRILHA		12
.....		

4.4 FASE IV – BATALHA DO AMBIENTE E SAÚDE	12
.....	
4.5 FASE V – PASSA OU REPASSA	12
.....	
4.6 FINAL DO JOGO – TESOURO DA SAÚDE	13
.....	
4.7 SUJEITOS ENVOLVIDOS	13
.....	
5 CRONOGRAMA	13
.....	
5.1 PERÍODO DA MOSTRA	13
.....	
5.2 CRONOGRAMA DE PARTICIPAÇÃO	14
.....	
6 REFERÊNCIAS	15
.....	

1.INTRODUÇÃO

A mostra de saúde da Escola Municipal Professor Carlos Formigli é uma ação que visa socializar conhecimentos e saberes construídos por professores e estudantes. No período que antecede a mostra, professores e estudantes pesquisam a temática escolhida e produzem materiais para a socialização. Neste ano, a ação encontra-se em sua décima primeira edição com o título **XI Mostra de Saúde: em busca do tesouro da saúde**.

Além desse movimento interno à escola o desenvolvimento da mostra conta com parcerias para produzir oficinas e rodas de conversas com profissionais que podem fazer aprofundamento das temáticas relacionadas à saúde. Durante a semana em que a mostra acontece a escola modifica a sua dinâmica, propiciando a socialização dos saberes e conhecimentos com a totalidade de adolescentes da Case Salvador e estudantes da CASE Feminina.

Nesse ano, o desenvolvimento da mostra de saúde tem como objetivo principal dialogar e refletir sobre os aspectos inerentes à saúde do adolescente e jovem por meio de um *game* cujo objetivo é alcançar o tesouro da saúde. Nas salas de aula, serão compostas as fases do *game* e o percurso dos adolescentes e jovens envolverá desafios ao passo que explorará diferentes temáticas relacionadas à saúde do adolescente e jovem.

Este texto está composto por esta introdução, onde apresentamos o título, o objetivo geral da mostra e os sujeitos envolvidos. Na sequência, apresentamos os objetivos geral e específicos. Na seção dois, apresentamos a justificativa da ação e os temas explorados na mostra de saúde. Na seção três, trazemos as concepções basilares da ação. A metodologia é apresentada na seção quatro, na qual cada fase do jogo é descrita. Na quinta seção, o cronograma de atividades é apresentado e nela também estruturamos os momentos e atividades de cada grupo de adolescentes e jovens participantes.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 GERAL

Dialogar e refletir sobre os aspectos inerentes à saúde do adolescente e jovem por meio de um *game* cujo objetivo é alcançar o tesouro da saúde.

1.1.2 ESPECÍFICOS

- Conscientizar sobre a importância da vacinação na prevenção e controle de doenças virais e epidêmicas;
- Promover a reflexão e o diálogo sobre a saúde mental na adolescência e juventude, enfatizando a reflexão sobre o suicídio;
- Distinguir as diversas formas de aquisição das IST's/ AIDS, bem como identificar os benefícios do uso da camisinha como forma de prevenção;
- Conscientizar os estudantes participantes da XI Mostra de Saúde sobre a questão do lixo, compreendendo-o como causador de doenças, mas também como fonte de renda, impactando no meio ambiente;
- Conscientizar os educandos sobre a importância da limpeza em todas as partes do corpo, assim como no manuseio de *piercing* e aplicações de tatuagens, provocando uma reflexão sobre as consequências da falta de higiene pessoal.

JUSTIFICATIVA

A Escola Municipal Professor Carlos Formigli trabalha com um grupo específico de estudantes, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativa com privação de liberdade. Tomando por base Silva e Lopes (2009), que referenciam a concepção da Organização Mundial de Saúde,

[...] a adolescência constituiria um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se aceleraria o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrangeria as idades de 10 a 19 anos, divididas nas etapas de pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência propriamente dita (de 15 a 19 anos). Já o conceito juventude resumiria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adulto na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos. (SILVA; LOPES, 2009, p. 88)

Nesse sentido, observamos que os nossos estudantes são sujeitos imersos na privação de liberdade em uma fase de maturação e transformações biológicas e sociais requerendo, no

processo da medida socioeducativa, assistência para que lhes sejam garantidas as condições necessárias ao seu desenvolvimento, assegurando-lhes os seus direitos resguardados legalmente, dentre os quais destacamos o direito à educação e à saúde, por serem aqueles que se interconectam à ação educativa desenvolvida por meio da mostra de saúde.

Assim, a mostra de saúde é uma oportunidade para a escola e os seus estudantes socializarem conhecimentos e saberes com outros adolescentes e jovens propiciando o acesso à informação, a reflexão sobre os temas abordados, discussão para sanar as dúvidas e despertar para a necessidade de cuidados com a sua saúde e com a saúde do ambiente, tornando-se multiplicadores dos saberes e conhecimentos no contexto em que estão inseridos.

O eixo saúde do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (BRASIL, 2017) traz a necessidade de estabelecimento de parcerias com as secretarias de saúde, necessidade de garantir equidade no acesso aos serviços de saúde, a oferta de grupos de promoção à saúde, assegurar o direito à saúde de qualidade na rede pública, encaminhamentos para tratamento de dependência química, inclusão de ações de prevenção ao uso de drogas e desenvolvimento de práticas educativas que promovam a saúde sexual e saúde reprodutiva dos educandos.

Ao observar os elementos presentes neste eixo temático, entendemos que a escola regular pode ser uma articuladora de ações que colaborem com a difusão de conhecimentos e saberes relativos à saúde dos adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade, potencializando a aprendizagem significativa e as ações desenvolvidas pela Comunidade de Atendimento Socioeducativo.

2. TEMAS ABORDADOS

- Tema 1: Doenças virais - Vacinas
- Tema 2: Saúde Mental
- Tema 3: Saúde Sexual: As IST's e suas prevenções
- Tema 4: Relação Homem - Ambiente - Lixo
- Tema 5: Higiene pessoal, *piercing* e tatuagens
- CONCEPÇÕES BASILARES

O desenvolvimento da **XI Mostra de Saúde: em busca do tesouro da saúde** tem como base a concepção do sujeito imerso na escolarização no contexto da socioeducação envolvendo

adolescentes e jovens privados de liberdade, a concepção de práticas pedagógicas inovadoras e a concepção de gamificação.

Ao considerar as mudanças necessárias no contexto da escola, observamos que o desenvolvimento da ação pedagógica deve estar estruturado com base nas demandas educativas da contemporaneidade para que tenham sentido para os sujeitos. Nesse sentido, é possível pensar em práticas pedagógicas que promovam descontinuidades (FINO, 2008, 2011), apresentando caráter inovador em relação àquelas que têm se mostrado pouco efetivas junto aos estudantes do contexto educacional.

Propiciar uma experiência educativa que colabore com a superação dos efeitos advindos dos condicionantes sociais e econômicos é fator preponderante para que a escola faça sentido para os sujeitos e cumpra o seu papel de dar acesso ao conhecimento escolar potencializando as condições necessárias para os estudantes ascenderem e dominarem os conhecimentos de um currículo hegemônico. Este processo deve se constituir enquanto dispositivo para mudança em suas vidas, garantindo-lhes melhores condições para protagonizarem na luta por seus direitos, até então subtraídos.

Tais entendimentos advêm da compreensão acerca dos sujeitos imersos no contexto da privação de liberdade em virtude do cumprimento de medidas socioeducativas. Reis, Santos e Nascimento (2018) afirmam que tais sujeitos

[...] no contexto da socioeducação com privação de liberdade, são em sua maioria do sexo masculino, negros, de famílias chefiadas por mulheres, baixo nível de escolarização, com um histórico escolar marcado pela dificuldade de acesso e permanência, em sua maioria oriundos de cidades do interior da Bahia, residentes em comunidades periféricas, de origem simples, humilde, com baixa ou nenhuma renda familiar. (REIS; SANTOS; NASCIMENTO, 2018, p. 105)

Santos, Lago e Souza (2018) coadunam com a definição desse perfil do adolescente e jovem privado de liberdade e afirmam que “são sujeitos que necessitam que a escola os compreenda em sua totalidade para que possa desenvolver práticas pedagógicas significativas respeitando sua história de vida e compreendendo-os enquanto sujeitos de possibilidades” (p. 97).

A compreensão sobre esse sujeito possibilita o questionamento de determinadas práticas pedagógicas e propicia o desenvolvimento e experimentações de outras possibilidades para dar concretude às mudanças desejadas e necessárias para o contexto educacional. Trazer o jogo

para a sala de aula da EJA no contexto da socioeducação com privação de liberdade, através de atividades e dinâmicas gamificadas, tem se constituído em um processo favorável às ressignificações da prática pedagógica dos professores. Evidencia-se, através de experiências relatadas por Santos, Souza e Reis (2018), que é fértil

[...] trazer a gamificação à sala de aula de EJA do contexto socioeducativo com privação de liberdade como dispositivo ao desenvolvimento de uma metodologia ativa. A mudança da postura do estudante, com o aumento do tempo de permanência em sala, interesse e participação efetiva na atividade, interação entre os estudantes, desenvolvimento de uma atitude de colaboração, disponibilidade para competir e para superar obstáculos e desenvolvimento de uma dinâmica com o movimento focado na atividade são aspectos que foram observados durante a aplicação dos jogos. (SANTOS; SOUZA; REIS, 2018, p. 291-292)

Os aspectos observados pelas autoras, nas suas experimentações envolvendo gamificação no contexto educacional, evidenciam uma resposta positiva com a criação de elementos que podem potencializar a aprendizagem entre os adolescentes e jovens. A gamificação e os aspectos observados com sua inserção na dinâmica escolar podem ser entendidos, também, como um contraponto para as experiências escolares frustradas vivenciadas pelos estudantes em sua trajetória escolar. Nesse sentido, Santos, Souza e Reis (2018) afirmam que

Os impactos da privação da liberdade em relação ao envolvimento dos estudantes e à aprendizagem, bem como a passagem frustrante pela escola, relato recorrente no contexto educacional em questão, tem sido um desafio para os professores. O desejo de desenvolver práticas pedagógicas significativas encontra, nos elementos condicionantes desta realidade escolar, barreiras que, se não forem superadas, levará a experiência escolar do estudante privado de liberdade a se constituir em mais uma experiência frustrada. (SANTOS; SOUZA; REIS, 2018, p. 292)

Assim, a gamificação pode ser compreendida enquanto uma possibilidade que propicia descontinuidade com as práticas pedagógicas convencionais e que se consolidam como elemento vinculado às práticas pedagógicas inovadoras, propiciando uma experiência de aprendizagem significativa e a criação de uma dinâmica que favorece o acesso os conhecimentos escolares.

Santos, Souza e Reis (2018) associam o caráter inovador à gamificação na escolarização, envolvendo adolescentes e jovens privados de liberdade à “[...] 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” (p. 292).

As etapas de uma estratégia educacional gamificada apresentadas por Alves, Minho e Diniz (2014) nos serviram de elementos basilares para desenvolvimento do *game*. Para as autoras, o desenvolvimento de práticas gamificadas em educação deve envolver

[...] uma exaustiva discussão dos referenciais teóricos que vem norteando essas estratégias, bem como a análise das experiências já existentes [...] a interação dos professores com o universo dos jogos, a fim de construir sentidos, que subsidiem a avaliação crítica, reflexiva e definição de quais os momentos mais adequados para inserção no cotidiano escolar destas práticas. (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 93).

Embora não tenhamos observado as recomendações das autoras em todos estes aspectos, buscamos analisar as experiências que já havíamos levado às salas de aula da escola, bem como os conhecimentos oriundos de uma oficina de gamificação que participamos com a professora Marcele Minho em 2019, propiciada pela articulação escola – ForTEC /UNEB, através da professora Mary Valda Sales que tem atuado conosco na sistematização e oferta de um curso de formação continuada desenvolvido a partir das nossas práticas curriculares.

Consideramos, portanto, que a ação educativa aqui projetada é parte integrante do nosso processo formativo e que a sua efetivação propiciará novas aprendizagens referentes à gamificação em educação, fortalecendo futuras ressignificações das práticas desenvolvidas com os estudantes.

4 METODOLOGIA

A XI Mostra de Saúde será realizada em formato de *game*. Em cada sala, será desenvolvida uma fase do jogo. Ao todo, teremos cinco fases. Para acessar a fase seguinte, o grupo ganhará uma chave de acesso. Quando chegar à quinta e última fase o grupo receberá um certificado de ouro que dará direito ao tesouro da saúde. Além do *game*, teremos uma sala preparada para o desenvolvimento de rodas de conversa em que focalizaremos o debate sobre polêmicas contemporâneas como tabagismo, alcoolismo, legalização do uso das drogas, legalização do aborto, e as IST's com seus métodos de prevenção.

O jogo acontecerá nas dependências da escola, funcionará nos dois turnos de atendimento, contemplará todos os adolescentes e jovens da CASE Salvador e estudantes da CASE Feminina e terá por base a seguinte narrativa:

Surge um surto de epidemias e endemias na Comunidade de Atendimento Socioeducativo que contagia a todos os alojamentos. Desesperados com a situação, os líderes e coordenadores dos alojamentos enviam seus adolescentes e jovens para encontrarem o tesouro que reestabelecerá a saúde de todos que usufruírem dele: o chamado “Tesouro da Saúde”.

O desenvolvimento de cada fase do *game* acontecerá conforme formato descrito a seguir:

4.1 FASE I – BATALHA NAVAL

O grupo será recepcionado com sons dos batimentos cardíacos para aguçar o sentido da audição. Após a acolhida, a professora abordará o desenvolvimento da vida por meio de slides e cartazes e passará informações pertinentes sobre as doenças virais e a importância da vacinação.

A partir daí, será proposto que o grupo se divida em duas equipes e, com base nas informações passadas, será desenvolvida uma disputa estilo batalha naval através de questões relacionadas ao tema abordado. Com a finalização da fase e conquista da pontuação necessária o grupo ganhará uma chave de pedra que dará acesso à Fase II.

4.2 FASE II – QUIZ

O grupo será recebido e dividido em duas equipes. Cada equipe elegerá um representante para jogar. Será realizado um sorteio para ver qual equipe inicia o jogo. Em seguida, a coordenadora do game – professora responsável pela fase – retira uma carta com a questão e lê em voz alta, desafiando o grupo. Os grupos terão um minuto para conversar e definir a resposta correta com base nas opções apresentadas pela coordenadora.

O representante da equipe que está sendo desafiada apresentará a resposta. A equipe adversária apresentará suas considerações, através de seu representante, sobre a resposta apresentada pelo grupo. A coordenadora apresenta a resposta correta referente à questão. Irá pontuar aquela equipe que respondeu corretamente à questão. O jogo segue com a segunda

equipe respondendo ao *Quiz* na mesma dinâmica descrita. Cada resposta correta corresponderá a um ponto.

No começo do jogo, os adolescentes e jovens serão informados que cada grupo deverá pontuar o máximo possível para ganharem os pontos necessários e ter direito à chave para a próxima fase.

Na ambientação do espaço do jogo serão expostos banners apresentando informações referentes às questões exploradas no jogo e que serão utilizadas como recursos para as discussões necessárias, tanto desenvolvidas pela equipe adversária, quanto pela coordenadora.

Durante o desenvolvimento do jogo, haverá sonorização marcando o tempo de um minuto, sons de palmas para a resposta correta e som diferenciado para a resposta errada.

Finalizado o *Quiz*, os grupos reunirão a pontuação e avaliarão se alcançaram o suficiente para ganhar a chave. Caso não tenham alcançado a pontuação necessária, a coordenadora apresentará questões “quentes” que valem uma pontuação maior e propiciará ao grupo alcançar a pontuação necessária. Com a conclusão da fase, o grupo ganhará uma chave de madeira que dará acesso à Fase III.

4.3 FASE III – TRILHA

Haverá uma trilha desenhada no chão com fita adesiva colorida. As casas da trilha irão mostrar onde estão os desafios. Cada grupo que encontrar o desafio deverá respondê-lo ou passar para o grupo oposto responder. Os desafios estarão escondidos pela sala, nos cartazes, pendurados, e/ou embaixo dos móveis. Com a conclusão da fase, o grupo ganhará uma chave de bronze que dará acesso à Fase IV.

4.4 FASE IV – BATALHA DO AMBIENTE E SAÚDE

A sala estará ambientada com a temática para que os estudantes interajam e cumpram os desafios. Serão escolhidos dois estudantes para participar do desafio que será desenvolvido em sala. Os estudantes deverão fazer a coleta do lixo que estará espalhado no chão da sala e depositará os mesmos de forma correta nas caixas coletoras.

Além de recolher o lixo, eles terão que identificar as situações de perigo e que ocasionam as doenças epidêmicas como a Dengue, Zica etc. Para dar suporte aos estudantes, teremos

vídeos e/ou imagens reflexivas, espalhados pela sala, a respeito do tema abordado. O grupo também poderá auxiliar seus colegas com dicas e sugestões. Com a conclusão da fase, o grupo ganhará uma chave de prata que dará acesso à Fase V.

4.5 FASE V – PASSA OU REPASSA

Os alunos serão recepcionados com um vídeo sobre higiene pessoal que será projetado no retroprojetor. Após a exibição, o grupo será dividido em duas equipes. Iniciará um jogo de passa ou repassa, com perguntas e respostas em que haverá a opção de pagar a resposta com uma ação orientada pela professora – prenda.

Perguntas sobre o uso de *piercing*, tatuagens e higiene pessoal serão previamente colocadas em bolas de assoprar que estarão presas ao teto da sala. A equipe estoura uma bola, lê a pergunta, responde ou passa para a outra equipe responder. Caso a outra equipe não responda, repassa de volta. Então, o grupo escolhe se responde ou paga. Se responder errado, também pagará uma prenda. A professora irá mediar a dinâmica e, com a conclusão da fase, o grupo ganhará um certificado de ouro que dará direito ao Tesouro da Saúde.

4.6 FINAL DO JOGO – TESOURO DA SAÚDE

O grupo recebe o Tesouro da Saúde. O tesouro consistirá em um baú contendo cartazes, imagens, cartilhas, folhetos e outros materiais educativos que serão levados ao alojamento e que poderão ser utilizados por adolescentes, jovens e educadores de medida no desenvolvimento de outras atividades que deem continuidades às discussões e reflexões propiciadas pela mostra.

Havendo a efetiva participação de parceiros que colaborem com a doação de sabonetes, cada participante receberá um sabonete para a higiene pessoal e cuidado com o corpo.

4.7 SUJEITOS ENVOLVIDOS

Participarão da **XI Mostra de Saúde: em busca do tesouro da saúde** todos os(as) adolescentes e jovens da Comunidade de Atendimento Socioeducativo Salvador e Comunidade de Atendimento Socioeducativo Feminina, as equipes técnicas dos alojamentos, parceiros que colaborarão com as Rodas de Conversa, estagiários e professores supervisores que estiverem

desenvolvendo atividades na escola no período da mostra e gestores, professores, equipe técnica e funcionários de apoio e portaria da Escola Municipal Professor Carlos Formigli.

5 CRONOGRAMA

5.1 PERÍODO DA MOSTRA

A **XI Mostra de Saúde: em busca do tesouro da saúde** será desenvolvida no período de 07 a 11 de outubro de 2019. O *game* e as Rodas de Conversa serão desenvolvidos conforme cronograma a seguir.

Data	Turno	Atividade
07.10.2019 (segunda-feira)	MANHÃ	Game
	TARDE	Game
08.10.2019 (terça-feira)	MANHÃ	Game
	TARDE	Game
09.10.2019 (quarta-feira)	MANHÃ	Roda de conversa
	TARDE	Roda de conversa
10.10.2019 (quinta-feira)	MANHÃ	Game
	TARDE	Game
11.10.2019 (sexta-feira)	MANHÃ	Game
	TARDE	Game

5.2 – CRONOGRAMA DE PARTICIPAÇÃO

Os (as) adolescentes e jovens da Comunidade de Atendimento Socioeducativo Salvador e da Comunidade de Atendimento Socioeducativo Feminina participarão do *game* e das Rodas de Conversa conforme cronograma a seguir.

Data	Turno	Horário	Alojamentos
07 .10.2019 (segunda-feira)	MANHÃ	8:20 às 10:00	-----
	MANHÃ	10:10 às 11:50	S4

	TARDE	13:30 às 15:10	S3 – Repensar
	TARDE	15:20 às 17:00	S8
08.10.2019 (terça-feira)	MANHÃ	8:20 às 10:00	S9
	MANHÃ	10:10 às 11:50	S2
	TARDE	13:30 às 15:10	S5
	TARDE	15:20 às 17:00	S7
09.10.2019 (quarta-feira)	MANHÃ	8:20 às 10:00	S3 – Repensar
	MANHÃ	10:10 às 11:50	Renascer
	TARDE	13:30 às 15:10	S2
	TARDE	15:20 às 17:00	S5
10.10.2019 (quinta-feira)	MANHÃ	8:20 às 10:00	S4
	MANHÃ	10:10 às 11:50	Renascer
	TARDE	13:30 às 15:10	S6
	TARDE	15:20 às 17:00	Enfermaria
11.10.2019 (sexta-feira)	MANHÃ	8:20 às 10:00	CASE – FEM
	MANHÃ	10:10 às 11:50	S10
	TARDE	13:30 às 15:10	S1
	TARDE	15:20 às 17:00	S9

6. REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. da S.; DINIZ, M. V. C. gamificação: diálogos com a educação. *In*: FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, Tarcísio (org.) **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. P. 74-97.

BRASIL, **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CANANDA. Brasília, junho de 2006. Disponível em: <<https://www.mprs.mp.br/areas/infancia/arquivos/sinase.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2017.

FINO, Carlos Manuel Nogueira. **Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação)**. Educação em tempo de mudança, p. 277-287, 2008.

FINO, Carlos Manuel Nogueira. **Investigação e inovação (em educação)**. Pesquisar para mudar (a educação), p. 29-48, 2011.

REIS, A. C. S.; SANTOS, M. M. C.; NASCIMENTO, C. C. do. Projeto político pedagógico para a EJA na socioeducação com privação de liberdade: a busca da garantia do direito à educação dos sujeitos. *In*: Pré- Abertura do 5º ALFAeEJA Salvador - BA, 2018, Salvador. **Anais do V ALFAeEJA Encontro de Pré- abertura de Salvador**. Salvador: UNEB, 2018. v. 2. p. 101-107.

SANTOS, M. M. C.; SOUZA, E.S.; REIS, A. C. S. 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, 2018, Salvador. **Anais do Seminário do ForTEC. Tecnologias Digitais, Redes e Educação: perspectivas contemporâneas**. Salvador: UNEB, DEDECI, PPGEduC, 2018. p. 282-295.

SANTOS, R. R.; LAGO, C.; SOUZA, E.S. Percurso Educativo: uma inovação curricular na EJA no contexto socioeducativo. *In*: Pré- Abertura do 5º ALFAeEJA Salvador - BA, 2018, Salvador. **Anais do V ALFAeEJA Encontro de Pré- abertura de Salvador**. Salvador: UNEB, 2018. v. 1. p. 97-104.

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, Jul-Dez 2009, v. 17, n.2, p 87-106.