

O lúdico no ensino de História nos anos iniciais: notas críticas entre duas prescrições curriculares brasileiras – as DCN'S (2013) e a BNCC (2017)

The ludic in teaching History in the Elementary School: critical notes between two brazilian curricular prescriptions – DCN's (2013) and BNCC (2017)

Rafael Ludwig
Diego Orgel Dal Bosco Almeida
Ivo Dickmann

Universidade Comunitária da Região de Chapecó
Chapecó-SC-Brasil

Resumo

O artigo é uma reflexão teórica e documental sobre o lúdico em dois documentos curriculares oficiais brasileiros, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN's, 2013). A análise foi realizada a partir de algumas referências teóricas e temáticas acerca do lúdico e da ludicidade tendo como foco o ensino de História nos anos iniciais. Na comparação, observamos na BNCC (2017) o apagamento da centralidade do papel do(a) professor(a) na elaboração, criação, planejamento e reflexão das práticas pedagógicas e também um retraimento das associações do lúdico a enfoques epistemológicos da educação lúdica, principalmente os ligados a dimensões críticas, coletivas e mais amplas da vida social, pressupostos para uma formação cidadã, especialmente no ensino de História.

Palavras-chave: Ensino de História; Anos iniciais; Lúdico.

Abstract

The article is a theoretical and documentary reflection on ludic in two official Brazilian curricular documents, the National Common Curricular Base (BNCC, 2017) and the National Curricular Guidelines for Elementary Education (DCN's, 2013). The analysis was carried out based on some theoretical and thematic references about ludic and ludic teaching, focusing on the History teaching in the Elementary School. In comparison, is observed in BNCC (2017) the erasure of the centrality of the role of the teacher in the elaboration, creation, planning and reflection of pedagogical practices, in addition to a withdrawal of the associations of ludic with epistemological scope of ludic teaching, mainly those that refer to critical, collective and broader dimensions of social life, premises of citizenship education, especially in teaching history.

Keywords: History teaching; Elementary School; Ludic.

1. Introdução

Não se pode menosprezar os efeitos de normatividade e controle que a BNCC, junto de todo o seu aparato burocrático, pode exercer sobre o sistema nacional de educação, as escolas, professoras/es e estudantes. Todavia, já temos décadas de pesquisas a mostrar que o currículo em ação não é a mera aplicação ou transposição do currículo prescrito, que entre a lista de conteúdos e habilidades da BNCC e a sala de aula há muita vida que pulsa, há muitas gentes, com todas as suas cores, dores, sabores, amores... (CAIMI, p. 15, 2022).

O texto que segue é resultado de uma reflexão teórica e documental sobre o lúdico no teor de dois documentos oficiais do currículo nacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (2013). A partir desses documentos, focalizamos o lúdico no ensino de História nos anos iniciais sem deixar de considerar uma visão mais panorâmica desses dois documentos e da própria bibliografia especializada sobre o lúdico e a ludicidade, tendo em vista que não se trata de um assunto restrito ao campo do ensino de História, tampouco criado a partir do surgimento da BNCC (2017) ou das DCN’S (2013).

A análise aqui circunscrita é subsidiada por uma leitura de referenciais sobre o tema do lúdico e da ludicidade. Nessa literatura específica, especialmente ponto de vista teórico, o papel desempenhado pelo(a) professor(a) foi considerado central, principalmente no que diz respeito à atenção que o(a) docente necessita conferir ao reconhecimento das necessidades dos(as) estudantes quanto às possibilidades de se ensinar e aprender. Ou seja, o papel do(a) professor(a) a partir de um espaço marcado intersubjetivamente. O papel do(a) professor(a) na leitura e na tradução dessas intersubjetividades, especialmente quando se trata de pensar uma educação lúdica.

Ao mesmo tempo, quando realizamos a análise de documentos curriculares oficiais no Brasil, das DCN’S (2013) à BNCC (2017), encontramos a diminuição do papel do(a) professor(a) como aquele(a) que pode e deve pensar o currículo. Se nas DCN’S (2013) a teoria aparece, sob o formato de orientações gerais, de modo mais claro (o que possibilitaria a reflexão sobre um determinado princípio ou mesmo pressuposto epistemológico), na BNCC (2017) o que emerge é um gradual esvaziamento teórico. Ainda que tanto as DCN’s (2013) quanto a BNCC (2017) sejam documentos curriculares surgidos na esteira do avanço das perspectivas da formação neoliberal sobre os currículos nacionais, a exemplo do que ocorreu também em outros países, é possível afirmar que a ênfase neoliberal e de controle, a partir de seu alto teor prescritivo,

se materializa, de forma mais acentuada, no documento de 2017 se comparado ao de 2013. Nessa esteira, na BNCC (2017), o lúdico e a ludicidade deixam de aparecer associados a um pressuposto geral, teórico, epistemológico e conceitual, e passam a ser compreendidos de modo restritivo como atividade prática, complementar e sem a referência mais explícita a um campo teórico e/ou epistemológico.

O deslocamento do lúdico e da ludicidade, quando se colocam, lado a lado, os dois documentos curriculares, DCN's (2013) e BNCC (2017), tende a diminuir e, por fim, apagar o protagonismo docente. O esvaziamento teórico coloca em seu lugar a lógica de controle e de avaliação que necessita descrever minuciosamente quais serão as práticas adotadas pelo(a) professor(a), pressupondo, assim, a atuação docente somente como um(a) executor(a) do currículo prescrito.

No que se refere ao ensino de História, especificamente, o lúdico guarda relação com a formação das identidades e da consciência cidadã, como consideram as pesquisas sobre ensino de História. Identidades e consciência cidadã tratam-se de dimensões coletivas da vida e, portanto, sociais, políticas, além do espaço concreto da sala de aula e da comparação com o colega mais próximo. Trata-se do exercício da liberdade criativa e imaginativa que se realiza no compromisso com uma dimensão coletiva da vida social. Exercício mediado, interpretado, conduzido e planejado pelo(a) professor(a) a partir de aspectos do trabalho pedagógico que se caracteriza pela intersubjetividade. Ao analisar o teor da BNCC (2017) em relação ao lúdico no ensino de História nos anos iniciais, quando se compara às DCN's (2013), o que se pode notar é um comprometimento dessa formação para a compreensão das identidades e da construção da consciência cidadã, tendo em vista que a dimensão coletiva da vida aparece mais restrita ao espaço da escola e da sala de aula.

Ao buscar compreender os lugares do lúdico no currículo oficial, a partir da análise das DCN's (2013) e da BNCC (2017), o que nos move é problematizar a temática para além das prescrições curriculares, procurando entrever o que existe entre elas, suas possibilidades e limites tendo como foco o papel desempenhado pelo(a) professor(a) como aquele(a) que é capaz de refletir acerca de suas práticas pedagógicas, de (re)pensar, criativa e criticamente, a intersubjetividade em relação aos(as) seus(as) alunos(as).

Nossa análise apoia-se, sobretudo, nos referenciais associados às teorias críticas “[...] na perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio

existente” sob um horizonte de emancipação, de seus “potenciais”, considerando os seus “obstáculos”. Não estamos, dessa maneira, optando por um ou outro documento curricular, mas utilizando-os para refletir possibilidades no “horizonte de emancipação”, entendendo que as teorias críticas possibilitam um exercício de reflexão de “prognósticos teóricos” que servem como “material elaborado” em um momento “necessário da prática” o que nos implica na criação de possibilidades de emancipação (NOBRE, 2004, p. 11-12). Valorizando a teoria como parte da reflexão do(a) professor(a) sobre as suas práticas, buscamos, no que diz respeito ao ensino de História, colocar em interlocução conceitos como os de “consciência cidadã” e “identidade” integrados a partir de uma “formação integral (intelectual, social e afetiva) das crianças e adolescentes” (PRATS, 2006, p. 196).

Ao demarcar uma conceituação como a de “consciência cidadã” (PRATS, 2006, p. 196) nos contrapomos a uma noção de cidadania cada vez mais esvaziada, especialmente nos documentos curriculares das últimas décadas. Não se trata de uma ideia nova, a de “cidadão crítico”, por exemplo, só que ela foi esvaziada de conteúdo. Vale destacar que a formação para a cidadania deveria ser “[...] meta necessária para as sociedades em transformação que exigem atuações criativas...” (BITTENCOURT, 2004, p. 19). E que o “[...] perigo de ignorar o passado público” pode resultar na “[...] perda da visão dialética da história e da vontade política que leva à crítica da construção de projetos futuros” (JANOTTI, 2004, p. 43). Isto é, a perda da dimensão mais ampla da vida, do coletivo e do social, acarreta, por fim, na interdição não só da crítica, como da possibilidade de ser criativo, de imaginar outros futuros.

Dividimos o artigo em três partes. Na primeira, procuramos construir, a partir de uma literatura sobre o lúdico e a ludicidade e seus principais pressupostos, destacar, também, o papel do(a) professor(a) que emerge dessa bibliografia. Na segunda seção, já estando a par dos principais pressupostos do lúdico e da ludicidade, procuramos analisar panoramicamente o conteúdo das DCN’s (2013) e da BNCC (2017) em relação ao lúdico e sobre o(a) professor(a) que emerge nesses dois documentos curriculares oficiais. Na última parte, voltamos nosso olhar para o lúdico nas Ciências Humanas e, especialmente, no ensino de História na BNCC (2017).

Sustentamos que o lúdico, em um currículo orientado para a emancipação, como já dissemos, não pode prescindir da consideração sobre as dimensões mais amplas e coletivas da vida social. No diz respeito ao ensino de História, essa premissa se torna fundamental,

tendo em vista que, nessa etapa da Educação Básica, seus propósitos têm relação com a formação das identidades e da consciência cidadã, dimensões inequivocadamente coletivas da vida.

2. Entre a criatividade, a afetividade e a socialização: pressupostos de uma educação lúdica e o papel protagonista do(a) professor(a)

A ludicidade pode ser compreendida como uma forma de aprender e com a qual as crianças, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem se envolver de modo afetivo com as atividades pedagógicas propostas pelo(a) professor(a), tornando o aprendizado mais significativo. Na literatura produzida sobre o assunto, boa parte dela dos anos 1990 das primeiras décadas dos anos 2000, destacou-se a educação lúdica como um meio de romper com os modelos transmissivos, ao mesmo tempo em que se ressaltou o papel protagonista do(a) professor(a) em seu trabalho pedagógico. O próprio contexto, que marca o fim da ditadura militar e o processo de democratização do país, a partir de fins dos anos 1970 até boa parte dos anos 1990, estimula um debate público e amplo sobre os caminhos da educação escolar no país e as formas de romper com os modelos de ensino pautados ao longo do período da ditadura militar (1964-1985). Assim, podemos dizer que as discussões sobre o lúdico entram em cena justamente nesse momento, de rompimento de modelos e de uma revisão crítica do papel do(a) professor(a) na educação escolar. No mesmo período, portanto, uma literatura específica se constituiu, identificando, problematizando e analisando quais seriam as dimensões do lúdico na educação escolar, destacando, na esteira do que já se discutia no campo de pesquisa sobre a formação de professores, a figura do(a) professor(a) como personagem central do planejamento e do pensar pedagógico.

As atividades lúdicas, na trajetória escolar das crianças, são ensaios preparatórios para vida, ao mesmo tempo em que devem se pautar na promoção do prazer de atuar livremente e na possibilidade de trocar experiências. A criança, dessa forma, “ensaia nos cenários lúdicos comportamentos e situações para as quais não está preparada na vida real, mas que possuem certo caráter antecipatório ou preparatório” (BAQUERO, 1998, p. 102). Assim, a atividade lúdica, justamente por pressupor ação, visa promover a interação do sujeito no meio social, ao mesmo tempo em que auxilia no processo de aprendizagem e de ensino, no qual o gostar da escola, de estudar, de buscar conhecimentos são elementos fundamentais. O lúdico, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, movimenta-se por um caminho que vai do individual ao

coletivo, insere a criança no mundo que é um espaço maior que o da família, apresentando às crianças aos diferentes espaços vividos em um cenário que é gradualmente alargado através da experiência educativa.

Podemos dizer que o lúdico admite, de um lado, a perspectiva da brincadeira como prazer criativo e imaginativo, ao mesmo tempo em que se trata também de uma parte fundamental da educação escolar que busca pela socialização da criança no mundo, além do âmbito familiar. Desse modo, entre o espaço da criatividade e o da socialização, entendemos que o trabalho pedagógico precisa estar atento a essas duas faces do lúdico como educação. Duas faces que são complementares e precisam estar juntas no que diz respeito à abertura que compreende o espaço da sala de aula.

O brincar está associado à infância, pois a criança que “[...] não brinca, não se aventura em algo novo, desconhecido. Se, ao contrário, é capaz de brincar, de fantasiar, de sonhar, está revelando ter aceito o desafio do crescimento, a possibilidade de errar, de tentar e arriscar para progredir e evoluir” (LEBOVICI; DIATKINER, 1985, p. 7). O brinquedo e a brincadeira são fundamentais na construção do mundo infantil, pois supõem a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

As brincadeiras não estão ligadas apenas à espontaneidade e a um sistema de regras em suspenso na percepção das crianças, mas também ao sentimento, às subjetividades. A brincadeira, assim, possibilita às crianças saberem lidar com certos sentimentos acumulados como a frustração, a insegurança, a agressividade e o medo, transformando-se em:

[...] instrumento para o domínio de situações penosas, difíceis, traumáticas, que se engendram na relação com os objetos reais. Além disso, o brinquedo é substituível e permite que a criança repita, à vontade, situações prazerosas e dolorosas que, entretanto, ela, por si mesma, não pode ainda reproduzir no mundo real (ABERASTURY, 1992, p.15).

Em uma dimensão mais individual, o brincar consiste em uma linguagem que constrói a corporeidade, ou seja, a relação do corpo com o espaço, do que é “eu” e do que é “fora”. Ao mesmo tempo em que constrói a individualização, o brincar não pode ser entendido sem aquilo que está além da individualização, que considera, portanto, o que está ao redor:

[...] brincar como forma de linguagem precisa resgatar a corporeidade e o autoconhecimento com a exploração de movimentos, espaços; precisa encontrar tempo pra explorar objetos com texturas simples e naturais, para criar. Possibilitar uma prática voltada à construção da identidade corporal, afetiva, motora e social não significa, porém, não identificar as condições atuais nas quais a criança está inserida, com a tecnologia e seus recursos, que envolvem a emancipação das necessidades cotidianas de alimentação, sono,

atividades físicas, lazer, mas de perceber a contemporaneidade desses recursos em constante diálogo com o passado (RAU, 2011, p. 114).

Assim, o brincar é fundamental no desenvolvimento e na socialização com o outro, permitindo à criança conhecer a si mesma, seu corpo, sua individualidade em relação ao outro e ao mundo. Um movimento que, como dissemos, vai do individual ao coletivo, da casa à escola e ao mundo suposto, interagindo coletivamente. O lúdico tem a ver com a gradual emancipação da criança. Primeiramente em relação às necessidades cotidianas, individuais, mas que também caminha em direção à socialização:

[...] atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER apud CLARO, 2017, p. 83).

Se o brincar tem a ver com esses reconhecimentos, tanto individuais quanto sociais, em uma via de mão dupla, uma educação lúdica deve, como pressuposto, explicar as relações entre os seres humanos e seus respectivos contextos históricos. Ou seja, também emancipar no sentido social e não apenas na compreensão de sua corporeidade, de sua individualidade e de sua capacidade para realizar as tarefas cotidianas. As relações, na educação lúdica, a partir das brincadeiras, tornam-se oportunidades para o exercício de reflexões, de criação e de socialização:

A educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade (ALMEIDA, 2000, p. 31).

A educação lúdica é uma proposta na qual os(as) professores(as) podem planejar em conjunto, dando ênfase para os brinquedos, brincadeiras e jogos, proporcionando momentos de prazer entre o conhecimento e a ação. Além disso, a utilização da arte, música e expressão corporal, auxiliam no desenvolvimento emocional, intelectual e psicomotor das crianças. Isto é, um momento que responde às necessidades dos anos iniciais, considerando que a “[...] criança precisa ter espaço aberto para desenvolver sua criatividade, isto é, necessita de atividades que lhe permitam usar a imaginação, inventar coisas diferentes, fazer movimentos não habituais” (LOPES, 2001, p.46). Há, portanto, a consciência intencional do(a) professor(a)

que não necessariamente perde o caráter prazeroso da brincadeira como uma atividade. O(a) professor(a) reconhece o lúdico como uma especificidade da infância, com isso fazendo valer não apenas a descoberta que surge desse processo, mas também dirigir-se à (re)descoberta:

Reconhecer o lúdico é reconhecer a especificidade da infância: permitir que as crianças sejam crianças e vivam como crianças; é ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre; é esquecer o discurso que fala da criança e ouvir as crianças falarem por si mesmas; é redescobrir a linguagem dos nossos desejos e conferir-lhes o mesmo lugar que tem a linguagem da razão; é redescobrir a corporeidade ao invés de dicotomizar o homem em corpo e alma; é abrir portas e janelas e deixar que a inclinação vital penetre na escola, espante a poeira, apague as regras escritas na lousa e acorde as crianças desse sono letárgico no qual por tanto tempo deixaram de sonhar (MARCELLINO, 1999, p. 23).

A relação entre o lúdico e a educação escolar nos anos iniciais permite que se conjugue a gradual socialização da criança. Isto é, seu direcionamento ao mundo social, maior que o da família, com o exercício de liberdade e criatividade que os pressupostos da educação lúdica tornam, afinal, possíveis.

O papel do(a) professor(a) na educação lúdica foi problematizado pela literatura que se dedicou ao tema do “lúdico”. Desde o início do século XXI – contando também com os anos 1990 – esse papel do(a) professor(a) vem sendo redefinido. No Brasil, especialmente, a partir do campo de estudos da formação de professores, discutiu-se essa redefinição, sobretudo nos anos em que a educação, como política, passou a estar no centro de um debate público que integrou associações de professores, sindicatos, representações estudantis, pesquisadores, entre outros.

Os anos da redemocratização, a partir de 1979, mas principalmente depois de 1985 até a promulgação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 1996, foram o cenário dessa ampla discussão sem estar, contudo, livre de debates mais acalorados, de disputas pelos sentidos dessa educação nacional. No momento em que o país saía do período da ditadura militar (1964-1985), uma das questões principais residia nas críticas aos métodos “transmissivos” (DEMO, 1997, p. 17-18). Criticava-se, sobretudo, a ausência de relações entre o currículo escolar e as diferentes realidades sociais que se conjugavam na escola, as próprias contradições políticas, econômicas e culturais. A década de 1980, uma “era do repensando”, caracterizada por “pressões contra a ditadura”, foi o momento no qual se debateu o “[...] papel decisivo no redimensionamento das práticas pedagógicas” e de uma “forte crítica à estrutura dicotômica dos currículos dos cursos de formação de professores”, por exemplo. A formação profissional de professores marcada “pelo modelo da racionalidade técnica” de

“caráter instrumental” foi um dos alvos dessas críticas. Nos anos 1980, podemos dizer, houve um reconhecimento do “esgotamento de tal modelo” (CAIMI, p. 88-89, 2004).

No ensino de História, a situação é análoga. Com a redemocratização do país, nos anos 1980, especialmente, a discussão sobre o retorno das disciplinas de História e Geografia, no lugar dos Estudos Sociais, elaborados no contexto da ditadura, mobilizou lutas de grupos de estudantes, sindicatos e associações de classe. Foi, inclusive, um momento de reaproximação entre docentes da Educação Básica e do Ensino Superior.

[...] a volta da História como disciplina autônoma e obrigatória para a formação de alunos em todo seu processo escolar ocorria em meio a conflitos complexos. Os professores não estavam mais dispostos a receber “pacotes” do poder educacional e desejavam participar da elaboração de currículos possíveis para a difícil realidade escolar que enfrentavam. Não era suficiente estabelecer conteúdos que alterassem aqueles tradicionalmente ensinados ou elencar métodos mais eficientes, definidos por técnicos ou intelectuais bem intencionados (BITTENCOURT, 2004, p. 13).

É nesse contexto, como já dissemos antes, que se estende por toda a década de 1990 e meados dos anos 2000, que se produziu extensa literatura que problematiza sobre o papel do(a) professor(a). Destacamos que foi justamente nessa época que o campo de estudos da formação de professores ganha contornos mais definidos, de um “intenso debate sobre a questão” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 147). Momento no qual ocorreu uma aproximação entre docentes da Educação Básica e do Ensino Superior para repensar o currículo (BITTENCOURT, 2004, p. 13). Em relação às dimensões do lúdico na educação escolar não foi diferente. A própria ideia de ludicidade, levantada por boa parte dessa bibliografia, não deixou de também estabelecer críticas aos modelos de ensino alicerçados aos métodos transmissivos. O lúdico, então, foi uma das formas de se romper com esse modelo. Dependeria do(a) professor(a) modificar sua forma de ensinar, de dar aulas, de trabalhar o conteúdo:

O sentido real, verdadeiro da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante [...] Todos sabemos que os alunos de hoje estão na situação de só acreditarmos professores que ainda sabem participar, sabem transformar suas aulas em trabalho-jogo (seriedade e prazer) [...] de modo geral, é preciso recuperar o verdadeiro sentido da palavra “escola”: lugar de alegria, prazer intelectual, satisfação; é preciso também repensar a formação do professor (ALMEIDA, 2000, p. 63-64).

No que diz respeito às práticas pedagógicas, especialmente, o uso de técnicas lúdico-pedagógicas passa a ser considerado essencial “para aprimorar a inteligência, a socialização

e as habilidades psicomotoras das crianças” (TEIXEIRA, 2017, p. 33). As atividades lúdicas ganham, assim, centralidade nos processos educativos, não apenas nos anos iniciais, mas também em outras etapas de ensino. Novamente, o foco em uma aprendizagem significativa tornava-se um argumento subjacente importante no contexto das primeiras décadas do século XXI, sobretudo no trabalho pedagógico que o(a) professor(a) poderia elaborar a partir de “jogos e brincadeiras” como uma “necessidade”:

As atividades lúdicas são importantes em qualquer faixa etária ou nível de ensino. Entretanto, no que diz respeito a crianças e adolescentes, o trabalho com jogos e brincadeiras torna-se uma verdadeira necessidade, uma vez que essas atividades fazem parte do cotidiano dos alunos dessa faixa etária. Uma escola que se pretende séria e usa essa seriedade como justificativa para evitar atividades lúdicas é, na verdade, uma escola fora de sintonia com a vida dos educandos (VASCONCELOS, 2012, p. 110).

A atenção às práticas e ao trabalho pedagógico guarda relação tanto com propostas de atividades quanto dimensões mais gerais em termos do estabelecimento de premissas para as atividades lúdicas. O que se pode observar nessa literatura é o modo com o qual as premissas e propostas colocam o(a) professor(a) em evidência. A maneira como colocam o(a) professor(a) como protagonista na organização dessas atividades nos permite afirmar que o debate pedagógico dessa literatura considera os(as) professores(as) como interlocutores(as) fundamentais. Desse modo, as dimensões do lúdico e da ludicidade ganharam reflexões que se conjugaram a partir de dimensões epistemológicas, de métodos e que consideraram o trabalho pedagógico como central.

Também na literatura produzida nas primeiras décadas do século XXI, a compreensão do lúdico mostrava-se associada aos pressupostos da “formação integral das crianças e do atendimento às suas necessidades” a partir de “atividades significativas” que deveriam ser “pensadas” pelo(a) professor(a).

É necessário entender que a utilização do lúdico como recurso pedagógico na sala de aula pode constituir-se em um caminho possível que vá ao encontro da formação integral das crianças e do atendimento às suas necessidades. Ao se pensar em atividades significativas que respondam às necessidades das crianças de forma integrada, articula-se a realidade sociocultural do educando ao processo de construção de conhecimento, valorizando-se o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social (RAU, 2011, p. 36).

Nos últimos anos, a incidência da racionalidade neoliberal na formulação e atuação das políticas de escolarização tem concorrido para “[...] capturar o sentido crítico da ideia de

Educação Integral, deslocando-o em prol da produção de uma concepção de formação mais compatível e alinhada com esta racionalidade”. Nessa concepção neoliberal de escola não interessa a formação integral a partir de uma perspectiva além do individual, que tem como pressuposto uma totalidade que está para além do indivíduo. As personalidades forjadas na escola neoliberal são as “produtivas, resilientes e competitivas”. Trata-se de uma ideia de Educação Integral que trabalha em favor de produzir “negação e deslocamentos dos sentidos e dimensões que vinham lhe conferindo um sentido crítico e emancipatório de formação humana multidimensional” (VIANNA; SILVEIRA, 2023, p. 04-06).

Ao contrário das proposições que surgem de um conjunto de referências importantes que se contrapunham aos modelos transmissivos de ensino entre as décadas de 1990 e 2000, especialmente, as atuais prescrições curriculares esvaziam o sentido teórico e crítico do currículo colocando em seu lugar um receituário de práticas e sugestões de atividades ligadas ao lúdico. O currículo prescrito, especialmente no caso da BNCC (2017), não tem considerado, também, o papel do(a) professor(a) no trabalho de criação de suas práticas educativas. Sua percepção sobre os(as) alunos(as), seu protagonismo, afinal, tudo aquilo que diz respeito ao próprio trabalho pedagógico.

3. Uma visão panorâmica do lúdico nas DCN’S (2013) e na BNCC (2017): que professor(a) emerge desses documentos curriculares?

Apesar de a literatura sobre o lúdico avaliar como central o trabalho pedagógico do(a) professor(a), lembrando que boa parte dessas referências foram produzidas em fins dos anos 1990 e na primeira década dos anos 2000, o que podemos observar, com destaque na BNCC (2017), é o gradual apagamento da atuação do(a) professor(a) em detrimento da instauração das lógicas de avaliação e controle. Isto é, apagamento assentado em um currículo oficial cuja centralidade surge embasada na aprendizagem e, portanto, no próprio controle dos índices de aprendizagem. Essa lógica de controle, subjacente ao currículo prescrito da BNCC (2017), não considera os contextos escolares que estão além do seu próprio receituário, tomando para si um protagonismo que deveria ser do(a) docente. Isso resulta no comprometimento do espaço-tempo de atuação do(a) professor(a). De sua autonomia intelectual em relação à elaboração de aulas, de suas práticas pedagógicas, de sua reflexão alicerçada a um espaço, como a da sala de aula, que é múltiplo e rico em intersubjetividade. Assim, a própria ideia que embasa o lúdico e a ludicidade também aparecem comprometidas na BNCC (2017).

Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitos trabalhos de pesquisa têm apontado que, nas tentativas de padronização curricular, instalam-se diferentes lógicas de controle dos processos pedagógicos. Uma “arquitetura de regulação” cuja força reside, inclusive, em prescindir “do domínio dos conteúdos” admitindo diferentes “formas de improvisação, desde que obedecidas as condições postas para a consecução dos resultados esperados”. Assim, “o espaço, entre a avaliação externa e a BNCC, tende a ser preenchido por objetos de aprendizagem” (BARRETO, 2016, p. 787-788). Também a partir das análises da padronização curricular e suas ligações com a avaliações de larga escala, tem se demonstrado preocupação com o papel que será assumido pelos(as) professores(as) nesse contexto em que passam a ser não autores, mas “os outros na construção da BNCC”, desconsiderando o seu “protagonismo” (ORNELLAS; SILVA, 2019, p. 324).

Para Consaltér, Bellenzier e Fávero (2023, p. 14), ao desconsiderar os “[...] processos e contextos presentes nos contextos escolares, fazendo a investigação rigorosa e legítima perder espaço”, surge a figura do “professor padronizado” que tem sua atuação reduzida “à execução de tarefas pré-definidas pelo seu gestor, legitimando um recuo da teoria nos processos de ensino e aprendizagem”. Assim, a BNCC (2017), ao focalizar os objetos de aprendizagem acaba estabelecendo uma lógica de controle das práticas pedagógicas com vistas às avaliações de larga escala, abrindo espaço, também, para um intenso mercado de formação continuada precária, como identificam os autores quando analisam o periódico intitulado de “Aprendizagem em foco” do Instituto Unibanco (CONSALTÉR; BELLENZIER; FÁVERO, 2023, p. 19).

Com relação às dimensões do lúdico no currículo, é possível destacar que, entre os deslocamentos ocorridos, desde as DCN’s (2013) até à BNCC (2017), está a perda gradual de uma dimensão propriamente principiológica do que seria o lúdico e seu papel na educação escolar em detrimento de uma compreensão do lúdico como prática, como uma atividade complementar, como apenas uma situação de aprendizado. Ainda que as DCN’s (2013) e a BNCC (2017) possam ser vistas sob o mesmo contexto de avanços de políticas neoliberais sobre o currículo, “encerrando a política curricular ao ordenamento restritivo da expressão capitalista da relação trabalho e educação”, associando-a “às matrizes de competências e habilidades demandadas pelo mercado mundial” (GIARETTA, 2022, p. 341), nos parece algo notável o deslocamento dos lugares do lúdico nesses documentos curriculares quando são

colocados em comparação. Entre o teor das DCN'S (2013) e da BNCC (2017), podemos notar um processo de apagamento do papel protagonista do(a) professor(a), ao mesmo tempo em que se perdem também as dimensões mais teóricas (e principalmente de uma abordagem crítica) do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em suma, o que ocorre é o gradual apagamento do trabalho pedagógico docente, de um(a) professor(a) que estuda, que analisa suas práticas pedagógicas a partir da teoria.

No caso das DCN'S (2013), o lúdico é um princípio que se orienta para a “conquista da cultura da vida” com o qual se considera o “currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo...” (BRASIL, 2013, p. 37). Já na BNCC (2017), na educação infantil, o “espírito lúdico” aparece como subsídio para “promover oportunidades ricas [...] na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons, mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (BRASIL, 2017, p. 41). Assim, na BNCC (2017), ao invés do lúdico se encaminhar como subsídio ao gradual alargamento de experiências, do individual ao coletivo, como ocorria na proposta das DCN's (2013), aparece restrito apenas ao espaço da sala de aula, ao reconhecimento do corpo e de sua relação com o espaço mais próximo.

Vale também destacar que nas DCN's (2013), o lúdico integra princípios estéticos que guardam relação com dimensões críticas, através dos quais a valorização da “sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” contribui com o “trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades” (BRASIL, 2013, p. 88). Observamos, por exemplo, o termo “trabalho pedagógico” que considera o(a) professor(a) na organização, elaboração e criação dos processos educativos, bem como a necessidade se estabelecer contrapontos à cultura de massa.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, as DCN'S (2013) trazem definições mais específicas sobre os pressupostos que organizam o papel do lúdico nessa etapa da educação escolar: “reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física” (BRASIL, 2013, p. 116). Nas DCN's (2013), como já dissemos, não apenas é possível entrever concepções do “ser professor(a)”, mas também do currículo. O lúdico apresenta-se, como resultado de algumas prerrogativas dos “estudos culturais” que,

afinal, “introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares”. Essa concepção de lúdico parece acompanhar as discussões realizadas entre os anos 1990 e a primeira década do século XXI no âmbito das pesquisas, como vimos na seção anterior:

Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, pelos estudos culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares. Há, sem dúvida, em muitas escolas, uma preocupação com o prazer que as atividades escolares possam proporcionar aos alunos. Não obstante, frequentemente parece que se tem confundido o prazer que decorre de uma descoberta, de uma experiência estética, da comunhão de ideias, da solução de um problema, com o prazer hedonista que tudo reduz à satisfação do prazer pessoal, alimentado pela sociedade de consumo (BRASIL, 2013, p. 116).

É possível notar, portanto, um vocabulário que se apresenta, em diversos momentos, como contraponto a uma concepção individualizada relacionada ao lúdico e ao currículo. O prazer em aprender, ou seja, o gostar de aprender não deveria, nesse documento, prescindir do coletivo, de experiência estética em “comunhão de ideias”. Na referência à Educação Física e à Arte, por exemplo, o documento considera dimensões mais amplas do currículo e os múltiplos lugares para o lúdico, não restringindo a um ou outro componente curricular. Na BNCC (2017), ao contrário, o lúdico surge de forma mais restritiva.

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola (BRASIL, 2017, p. 213).

É curioso, de certa forma, a oposição que o teor do documento parece tentar construir entre os “saberes corporais” e os “saberes científicos” (BRASIL, 2017, p. 213). Assim, o mais recente documento que embasa o currículo nacional parece querer opor a Educação Física ao “saber científico”, ao contrário do que depreendemos em relação às DCN’S (2013), que justamente explicitam o lúdico como um meio de relacionar e de estabelecer conexões entre a “realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares” (BRASIL, 2013, p. 116). Na BNCC (2017), o lúdico, associado à Educação Física, passa a ser relacionado com algo que não seria considerado científico.

As “dimensões lúdicas” aparecem também nas competências específicas relacionadas aos diferentes componentes curriculares, como no caso da Língua Portuguesa. No que se relaciona às “Habilidades”, a “dimensão lúdica” comporta o “encantamento” em relação aos “textos literários” valorizando-os a partir de ideias como “diversidade cultural” e “patrimônio artístico da humanidade” (BRASIL, 2017, p. 97). Em Arte, na etapa do Ensino Fundamental, no que respeita as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, o lúdico ganha espaço considerando a “ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte” (BRASIL, 2017, p. 197-198). Se nas DCN’S (2013) o lúdico e a ludicidade aparecem como princípios gerais associados, de maneira mais clara, a campos teóricos menos ou mais determinados, na BNCC (2017), estão mais concentrados nos componentes de Arte, Educação Física e Língua Portuguesa.

Há, portanto, um deslocamento significativo nas concepções do lúdico entre os dois documentos curriculares, ao mesmo tempo em que também ocorre uma mudança no que se entende como o papel do(a) professor(a). Ainda que tanto as DCN’s (2013) quanto a BNCC (2017), como já dissemos, integrem um contexto de avanço das políticas neoliberais sobre o currículo escolar, no primeiro documento apresentam-se dimensões principiológicas do lúdico, sobretudo em suas concepções críticas, além de considerar o trabalho pedagógico do(a) professor(a) que parte da teoria, de pressupostos conceituais que servem para orientar suas práticas. Na BNCC (2017), acentua-se uma lógica que, fundamentada no controle e na formação neoliberal, operacionaliza um “recuo teórico” que subsidia a moldagem de um “professor padronizado” (CONSALTÉR; BELLENZIER; FÁVERO, 2023, p. 14). Assim, o “recuo teórico” precariza a formação dos(as) estudantes e desconsidera que o(a) professor(a) possa refletir conceitualmente sobre suas práticas.

Se nos parece claro que o(a) professor(a) não é mais detentor do conhecimento, isso não significa que tenha seu trabalho pedagógico desconsiderado para colocar em troca um “professor padronizado”. Além disso, vale perguntar que espaço se torna a sala de aula e que espaço ela, afinal, abre para a valorização do lúdico quando se padronizam as práticas pedagógicas e os processos que envolvem o ensinar e o aprender? No caso da História, na área das Ciências Humanas, essa situação se torna ainda mais central. Qual o espaço para o exercício de uma liberdade criativa, intersubjetiva e crítica de construção de uma consciência cidadã, pressuposto que os estudos sobre ensino de História consideram fundamental?

4. O lúdico na BNCC (2017) das Ciências Humanas nos anos iniciais: esvaziamento teórico e comprometimento da dimensão crítica no ensino de História

Ao longo da primeira seção destacamos alguns elementos importantes do lúdico em seus princípios teóricos e pedagógicos, principalmente. Vimos que, entre esses elementos, não se pode deixar de considerar o prazer, a afetividade e a criatividade. Ao mesmo tempo, esses princípios, caros à educação escolar nos anos iniciais, não podem prescindir de uma educação dirigida ao coletivo, que descentraliza o individual para o recolocar nos contextos e nos diferentes espaços que vão da casa à escola e ao mundo social. O lúdico, assim, não comportaria apenas o prazer e a criatividade individuais, mas como elas servem e dialogam com os processos de socialização, sobretudo no que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vimos também que esses princípios teóricos e pedagógicos consideraram o papel central do(a) professor(a) no que diz respeito ao planejamento, à sua capacidade de pensar o lúdico no currículo.

No que se relaciona ao currículo prescrito, das DCN's (2013) à BNCC (2017), os lugares do lúdico foram de um princípio ligado a um vocabulário conceitual de ordem mais geral, para um conjunto difuso de práticas sugeridas como atividades lúdicas. Além disso, esses lugares do lúdico foram, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, restritos ao corpo, a atividades psicomotoras e ao espaço da sala de aula, diferente do que era sugerido no teor das DCN's (2013), que se abria ao mundo da vida social, também aos espaços coletivos que estão além da escola. No ensino de história, especificamente nos anos iniciais, o lúdico é central. É nessa etapa que se deve considerar a formação das identidades e da consciência cidadã. Nesta seção, analisamos os lugares do lúdico no currículo prescrito, especialmente em relação à BNCC (2017) nas Ciências Humanas e no componente curricular de História.

Se para Joaquín Prats (2006) o ensino de História tem um papel significativo na formação da identidade e da consciência cidadã das crianças, também é preciso, segundo ele, que o(a) professor(a) busque se assegurar que a compreensão dessas categorias (identidade e consciência cidadã) se realizem de maneira crítica a partir da identificação dos diferentes contextos históricos que permeiam nossas realidades. Com relação ao lúdico, podemos dizer que essas duas categorias guardam relação com o despertar do interesse dos(as) alunos(as) pelo estudo do passado. Ou seja, ao articular presente e passado, através do lúdico, de uma

educação lúdica, o(a) professor(a) pode despertar o interesse dos(as) alunos(as) para aprender História sem, no entanto, prescindir das noções de consciência cidadã e identidade.

- *Preparar os alunos para a vida adulta.* A História oferece um marco de referência para entender os problemas sociais, para situar a importância dos acontecimentos diários, para usar a informação criticamente e, finalmente, para viver com uma *consciência cidadã plena*.
- *Despertar o interesse pelo passado*, o que indica que a História não é sinônimo de passado. O passado é o que ocorreu, a História é a investigação que explica e dá coerência a esse passado. Por isso, a História coloca questões fundamentais sobre esse passado a partir do presente, o que não deixa de ser uma reflexão de grande contemporaneidade e, portanto, suscetível de compromisso.
- *Potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade.* Ter uma consciência das origens permite que, quando adultos, possam compartilhar valores, costumes, ideias etc. Esta questão é facilmente manipulável a partir de óticas e exageros nacionalistas. Nossa concepção de educação não pode levar à exclusão ou ao sectarismo, uma vez que a própria identidade sempre cobrará sua dimensão positiva na medida em que mobiliza na direção de uma melhor compreensão daquilo que é distinto, o que equivale a falar de valores de tolerância e de valorização do diferente (PRATS, 2006, p. 196, *grifo nosso*).

Entendemos que a consciência cidadã se trata de um pressuposto para a formação da cidadania. É necessário ter antes a consciência para ser cidadão ou cidadã. Assim o ensino de História situa o presente a partir dos potenciais usos da informação, contribuindo para a construção de posicionamentos críticos. Se a História não é o passado, mas o passado situado também no presente, ela guarda um potencial permanente de reflexão, sobre os valores, os costumes, as ideias, sobre tudo o que compõe as identidades a partir da valorização da diferença, do outro, de uma dimensão coletiva da vida que pode ser dirigida à emancipação.

Na BNCC (2017), os sentidos críticos e emancipatórios, apagados em relação às DCN's (2013), foram substituídos por habilidades e “exploração sociocognitivas” que guardam uma dimensão individualizada dos processos que envolvem a educação escolar, especialmente nos anos iniciais, assim, “ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve[-se] promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza”. As Ciências Humanas deixam de ser fundamentais nesse processo, reservando-se apenas “contribuir para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas” (BRASIL, 2017, p. 354).

Apesar de mencionar o lúdico em contextos mais amplos, coletivos, sociais, ligados a questões éticas e políticas, em boa parte do documento referente às humanidades, o lúdico aparece, nos anos iniciais, dimensionado na valorização e problematização das “vivências e

experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros”:

[...] é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. É nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e depoimentos – e o estabelecimento de comparações (BRASIL, 2017, p.355).

Na BNCC (2017), o lúdico está ligado apenas a situações práticas de aprendizagem, incluindo um aparente detalhamento, bastante difuso, sobre onde poderiam ser realizadas as atividades. Há um esvaziamento teórico que colabora para um duplo comprometimento, como já dissemos: do próprio papel do(a) professor(a) como aquele(a) que elabora o seu planejamento e reflete sobre ele; e da formação das crianças tendo o lúdico como um dos elementos que deveriam dialogar com uma concepção de educação integral na qual fossem consideradas as dimensões de uma formação humana multidimensional e em perspectivas críticas relacionadas à emancipação. Há, nesse caso, o que Silveira e Viana (2023, p. 06) chamaram de “estabelecimento de relações sinonímias entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral, bem como a negação do princípio emancipatório da Educação Integral”. Desse modo, ainda que palavras como “democracia” ou mesmo o termo “integral” constem no documento, o próprio esvaziamento teórico tende a demonstrar que não se tratam de conceitos que estruturam as propostas nele contidas, figurando apenas em uma perspectiva secundária, sonhando o referencial crítico.

A delimitação de uma espacialidade mais próxima (corpo, relação com os colegas em sala de aula ou limitada à família) no que compete ao lúdico, especialmente, compromete o ensino de História, sobretudo quando consideramos a consciência cidadã e os processos de formação das identidades, via de regra complexos, amplos e, inequivocadamente, coletivos. No que diz respeito ao ensino de História, na BNCC (2017) dos anos iniciais, é possível destacar uma ênfase do documento que recai sobre o “eu”. Ou seja, ao próprio sujeito escolar e àquilo

que lhe é familiar, reduzindo a complexidade e a empatia que envolvem a compreensão das experiências do passado:

O documento desatende às evidências de que, embora as crianças construam narrativas a partir de experiências familiares e do grupo de convivência, elas também elaboram conceitos e ideias acerca do mundo por elas experimentado, estabelecendo comparações entre as temporalidades e os espaços vividos ou não (CARIE; LIMA; GIAVARA, p. 92).

Ao reduzir o lúdico às situações práticas de aprendizagem, sem, contudo, considerar uma visão mais definida a partir de um arcabouço conceitual e teórico ligado à ludicidade e ao próprio papel de uma educação lúdica, como salientaram as considerações da literatura especializada sobre o tema, a BNCC (2017) das Ciências Humanas diminui e, até mesmo, busca apagar o papel do(a) professor(a) na criação e elaboração intelectual de seu planejamento pedagógico. Ao mesmo tempo, desconsidera outro aspecto importante do lúdico presente na educação escolar, especialmente nos anos iniciais, que é o da imaginação: ainda que as crianças tenham experiências que se circunscrevem à escola e à casa, entre os grupos que frequentam a escola e a família, mais próximos, portanto, elas não deixam de imaginar o mundo maior, dimensões mais amplas da vida que envolvem esses dois espaços, construindo referências, estabelecendo comparações, elaborando conceitos, seja sobre aquilo que vive, seja daquilo que não viveu ainda.

A consciência cidadã, sendo formada, constituída e integrada pelos sujeitos que ensinam e aprendem História, relaciona-se com a formação das identidades, com a memória e a cidadania. Trata-se, portanto, de garantir a sala de aula como um espaço de encontros intersubjetivos, criativos, a partir de exercícios de liberdade dirigidos à emancipação. Se em Prats (2006, p. 196) o ensino de História, como já dissemos, associa-se às concepções de consciência cidadã e de identidade, o lúdico não pode prescindir dos(as) protagonistas do ensinar e do aprender, professores(as) e alunos(as), a partir de uma perspectiva que possa integrar o intelectual, o social e o afetivo.

Quando tratamos do lúdico no ensino de História nos anos iniciais, é necessário levar em consideração não apenas as dimensões mais individualizadas, mas as que se abrem ao coletivo, ao mundo social que está além das relações mais próximas da criança com a família e a escola. Trata-se de olhar atentamente para os diferentes espaços (e tempos), para o seu caráter intersubjetivo e, portanto, inequivocadamente coletivo, próprio ao exercício de

liberdade de criação, base do pensamento crítico e central no ensino de História.

5. Considerações finais

Retomamos o excerto com o qual iniciamos nossa reflexão: “muita vida que pulsa, há muitas gentes...” (CAIMI, 2022, p. 15). Se não há dúvidas do alto teor prescritivo, normatizador e controlador da BNCC (2017), quando analisamos os lugares do lúdico a partir da comparação com as DCN’s (2013), também encontramos, a partir de referenciais teórico-conceituais e da análise documental, possibilidades para reflexões críticas. Espaços para reflexão documental que se remete às teorias. Em defesa da “vida que pulsa”, colocamos em movimento o próprio sentido do lúdico, tornando-o um meio para analisar o teor dos dois documentos curriculares oficiais tomados por referência em nossa investigação.

Na análise dos documentos curriculares encontramos diminuição e, arriscamos dizer, um apagamento do protagonismo do(a) professor(a) na elaboração, planejamento e criação de suas práticas pedagógicas. Isso ocorre de modo concomitante a um esvaziamento teórico, acentuado no caso da BNCC (2017). O retraimento teórico da BNCC (2017) ocorre também em relação ao lúdico nas Ciências Humanas nos anos iniciais. Deixou-se a dimensão conceitual de lado, para colocar em seu lugar um detalhamento difuso das práticas de ensino, restringindo, portanto, o espaço para a reflexão.

Em relação ao lúdico, o alto teor prescritivo das práticas, colocado no lugar da teoria, a nosso ver, busca controlar o próprio currículo em ação, apoderando-se dele e destituindo, desse modo, o protagonismo docente na elaboração, criação e planejamento de suas práticas de ensino, desconsiderando, inclusive, o trabalho pedagógico ligado à intersubjetividade, aspecto central quando se propõe ensinar com o lúdico ou a partir de uma educação lúdica. Com isso, podemos entender que a preocupação excessiva com o cumprimento de metas e objetivos, sustentada na padronização das práticas de ensino não contribui com propostas educativas que busquem, de algum modo, se associar à educação lúdica, que trabalha com o intersubjetivo, com a ordem dos sentimentos e da imaginação.

No ensino de História nos anos iniciais, é necessário levar em consideração a formação das identidades e da consciência cidadã (PRATS, 2006), como analisamos em nossa reflexão. O lúdico não poder ser compreendido apenas de um modo individualizado, como atividade prazerosa ou significativa somente ao aprendizado individual. Tampouco pode ser restrito ao que está mais próximo da criança ou a atividades psicomotoras, como propõe a BNCC (2017).

Com o lúdico no ensino de História, é necessário olhar para quem ensina e quem aprende, integrados ao mundo social, a dimensões coletivas e mais amplas da vida e não apenas ao que é familiar e mais próximo. É preciso olhar para os protagonismos dos sujeitos da educação. Assim, o lúdico pode ser visto, no ensino de História, como uma oportunidade para, a par do que nos ensina Circe Bittencourt (2004), crítica e coletivamente, exercitar o que podemos juntos imaginar e construir como sociedade.

Referências

ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 167p.

BARRETO, Raquel Goulart. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a Avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 136, p. 775-791, jul.-set. 2016). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/P3xN97CccWvpny53kwZF64k/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 jul. 2023.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe Fernandes (org). **O saber histórico em sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 11-27.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

CAIMI, Flávia Eloísa. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa (orgs.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2.ed. Passo Fundo: Editora da UPF, 2004.

CAIMI, Flávia Eloísa. Prefácio. In: PINTO JR., Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs). **A BNCC de história: entre prescrições e práticas**. Recife: Editora da UFPE, 2022, p. 11-31. Disponível em: https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=437 Acesso em: 25 jun. 2023.

CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Carolina Carvalho Ramos de; GIAVARA, Ana Paula. A BNCC de História para os Anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências. In: PINTO JR., Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (orgs). **A BNCC de história: entre prescrições e práticas**. Recife: Editora da UFPE, 2022, p. 76-

O lúdico no ensino de história nos anos iniciais: notas críticas entre duas prescrições curriculares brasileiras – as DCN'S (2013) e a BNCC (2017)

123. Disponível em: https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=437 Acesso em: 25 jun. 2023.

CLARO, Genoveva Ribas. **Fundamentos da psicopedagogia**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

CONSALTÉR, Evandro; BELLENZIER, Caroline Simon; FÁVERO, Altair Alberto. O professor padronizado: análise do gerencialismo docente no periódico “Aprendizagem em Foco” do Instituto Unibanco. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 16, n. 35, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/17433> Acesso em: 20 jul. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200013&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 23 jul. 2023.

GIARETA, Paulo Fioravante. A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal. **Cadernos de Pesquisa**. v. 29, n. 1, p. 339-356, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18984> Acesso em: 25 jul. 2023.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe Fernandes (org). **O saber histórico em sala de aula**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 42-53.

LEBOVICI, S.; DIATKINER, R. **Significado e função do brinquedo na criança**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Editora da Unijuí, 1999.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

ORNELLAS, Janaína Farias de; SILVA, Luana Cristeinsen. O Ensino Fundamental da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. **Revista Espaço do Currículo** (online), v. 12, n. 2, p. 309-325, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.43516> Acesso em: 12 abr. 2023.

PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. **Educar em Revista**, p. 191-218, Número Especial, 2006. Disponível em: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensinar_historia_ciencias_sociais_principios_basicos.pdf Acesso em: 18 jul. 2023.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2. ed. ver., atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2011.

VIANNA, Rafael de Brito; SILVEIRA, Éder da Silva. Apontamentos sobre as dimensões constitutivas da Educação Integral em perspectiva crítica. **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5786> Acesso em: 15 jul. 2023.

Sobre os autores

Rafael Ludwig

Doutorando no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Graduado em Filosofia – Licenciatura Plena pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Graduado em História pelo Centro Universitário Internacional Uninter. Especialista (curso lato sensu) em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Afirmativo de Cuiabá-MT (FAFI) e MBA em Gestão Estratégica de Cooperativas pela Faculdade Venda Nova do Imigrante do Espírito Santo-ES (FAVENI). Atualmente integra o Grupo de Pesquisa Recepção da/do pós-modernidade/pós-estruturalismo na educação brasileira e latino-americana.

E-mail: rafael.ludwig@unochapeco.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4290-1803>

Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Professor permanente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Mestre em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Possui Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas (CNPq) e integra o Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação (CNPq).

E-mail: diegodalbosco@unochapeco.edu.br Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-12422126>

Ivo Dickmann

Professor permanente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bacharel em Filosofia pelo Instituto de Filosofia Berthier (IFIBE). Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Palavração (CNPq).

E-mail: educador.ivo@unochapeco.edu.br Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6293-8382>

Recebido em: 28/01/2022

Aceito para publicação em: 05/08/2023