

**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE LUZIÂNIA
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

MAYCON DOUGLAS SOARES DE ARAÚJO

**A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Realidade, Possibilidades e Limites

LUZIÂNIA – GO

2022

MAYCON DOUGLAS SOARES DE ARAÚJO

**A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Realidade, Possibilidades e Limites

Trabalho de Curso (TC) apresentado como exigência parcial para obtenção do título de Licenciatura plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Luziânia.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Manoel Adão

LUZIÂNIA – GO

2022

MAYCON DOUGLAS SOARES DE ARAÚJO

**A LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

Realidade, possibilidades e limites

Trabalho de Curso (TC) apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Luziânia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura plena em Pedagogia.

Defendido e aprovado em 25 de janeiro de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Jorge Manoel Adão – Orientador
Universidade Estadual de Goiás
Unidade Universitária de Luziânia

Prof. Me. Daniel Pereira da Silva – Avaliador interno
Universidade Estadual de Goiás
Unidade Universitária de Luziânia

Prof^a. Ma. Ana Cláudia Vieira Braga – Avaliadora convidada
Universidade de Brasília

LUZIÂNIA – GO

2022

Atribuo a dedicatória desse trabalho somente a Deus por subsidiar o necessário para realizá-lo.

Agradeço ao colégio CEPLOS por ter sido acolhedor na realização do trabalho, não medindo esforços para o bom andamento da pesquisa. Agradeço inclusive ao grande amigo, professor e orientador Jorge Manoel Adão, pessoa singular que conduziu as orientações da melhor maneira possível; ao senhor professor Jorge, o meu muito obrigado. Também gostaria de registrar agradecimento a duas pessoas as quais me motivaram a dar início nesse processo, buscando na educação uma melhoria da qualidade de vida delas, minha avó Odete Eloíza da Conceição e meu cônjuge Yuri de Oliveira Lobo. Sem o apoio de vocês eu não chegaria até aqui e nem seria a pessoa que me tornei. Estejam cientes que tudo é por vocês, minha eterna gratidão.

*Devemos aprender durante toda a vida, sem
imaginar que a sabedoria venha com a velhice.*

(Platão)

RESUMO

O presente trabalho discute acerca da ludicidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a finalidade de investigar se ela está presente, e se estiver, como tem sido trabalhada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. O objetivo geral é investigar a realidade, possibilidades e limites da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos; e, especificamente, um estudo a partir do Colégio Estadual Professora Lourdes de Oliveira Sampaio (CEPLOS), localizado em Luziânia, estado de Goiás. Enquanto objetivos específicos ficou estabelecido: refletir a partir de bases teóricas sobre a ludicidade e referências teóricas e legais sobre a EJA; realizar a pesquisa de campo na escola selecionada e, por fim, contextualizar, descrever e analisar as observações e os dados coletados na pesquisa de campo. A metodologia adotada para essa pesquisa foi a qualitativa, com a modalidade de estudo de caso e a técnica de observação e entrevistas semiestruturadas. Os autores utilizados na pesquisa, que compõem o referencial teórico, em especial, são: Arroyo (2005), Freire (1967) e Luckesi (2014). Em nível de considerações finais, percebemos que a ludicidade ou a metodologia do lúdico motiva o aluno da EJA para a aprendizagem, uma vez que essa metodologia utiliza instrumentos atrativos e atividades dinâmicas, o que desconstrói a imagem negativa que o aluno da EJA tem da educação, afinal o adulto devido ao seu cabedal de experiências anteriores da escola ou suas atividades laborais, possui uma forma de aprendizagem diferente das crianças. Em contrapartida, identificamos que o lúdico na EJA é pouco presente ou quase não existe, pois o que ocorre na realidade são adaptações de metodologias que obtiveram sucesso no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação. Ludicidade. EJA. Estudo de caso.

ABSTRACT

The present work discusses about ludicity in Youth and Adult Education (EJA), with the purpose of investigating whether it is present, and if so, how it has been worked. This is a qualitative research. The general objective is to investigate the reality, possibilities and limits of ludicity in the teaching and learning process in Youth and Adult Education; and, specifically, a study from the Colégio Estadual Professora Lourdes de Oliveira Sampaio (CEPLOS), located in Luziânia, state of Goiás. While specific objectives were established: reflect from theoretical bases on ludicity and theoretical and legal references on EJA; carry out field research at the selected school and, finally, contextualize, describe and analyze the observations and data collected in the field research. The methodology adopted for this research was qualitative, with the modality of case study and the technique of observation and semi-structured interviews. The authors used in the research, which make up the theoretical framework, in particular, are: Arroyo (2005), Freire (1967) and Luckesi (2014). At the level of final considerations, it demonstrated that the ludicity or the ludic methodology motivates the EJA student for learning, since this methodology uses attractive instruments and dynamic activities, which deconstructs the negative image that the EJA student has of education, after all, the adult, due to his background of school experiences or his work activities, has a different way of learning from children. On the other hand, we identified that the ludic in EJA is little present or almost non-existent, because what happens in reality are similarities of methodologies that were successful in Elementary School.

Keywords: Education. Playfulness. EJA. Case study.

LISTA DE SIGLAS

- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular
- CEAA:** Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CF:** Constituição Federal
- CNE/CP:** Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CNE/CEB:** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- CEPLOS:** Colégio Estadual Professora Lourdes de Oliveira Sampaio
- EAD:** Educação a Distância
- EF:** Ensino Fundamental
- EI:** Educação Infantil
- EJA:** Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA:** Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- FNDE:** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP:** Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, também conhecido como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC:** Ministério da Educação
- MESP:** Ministério da Educação e Saúde Pública (1930)
- MOBRAL:** Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PNAD:** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNE:** Plano Nacional de Educação
- PPP:** Projeto Político Pedagógico
- SENAI:** Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SENAC:** Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- UNESCO:** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E TABELAS

Quadro 1 – Políticas públicas educacionais a partir de 1930

Quadro 2 – Diferença de educação bancária e educação problematizadora

Quadro 3 – Horários dos turnos escolares do CEPLOS

Figura 1 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais em 2017

Figura 2 – Taxa de analfabetismo a nível nacional por região

Figura 3 – Evolução de matrículas na EJA entre os anos de 2017 – 2021

Figura 4 – Processo de ensino e aprendizagem do adulto a partir de Luckesi (2015)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E CONJUNTURA ATUAL DA EJA	15
1.1 Breve histórico da EJA no Brasil.....	16
1.2 Conjuntura atual da EJA.....	22
1.3 A EJA na Pandemia de Covid-19.....	28
2 ABORDAGEM TEÓRICA	32
2.1 Conceitos, teorias e legislação atual da EJA.....	32
2.2 Ludicidade e EJA.....	35
2.3 Metodologia utilizada.....	40
3 CONTEXTO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO	43
3.1 Colégio Estadual Professora Lourdes de Oliveira Sampaio (CEPLOS)	43
3.2 Descrição da Pesquisa de Campo.....	47
3.3 Análise da Pesquisa de Campo.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	57
ANEXO A – Declaração de Autenticidade	63
ANEXO B – Roteiro de Entrevistas	64

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de Trabalho de Curso (TC) possui como tema a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltada a investigar se ela está presente, e se estiver, de que forma tem sido trabalhada. Aborda também, na trajetória da pesquisa, quais as possibilidades e limites da ludicidade na EJA, bem como quais suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

Quando se pensa no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é aconselhável considerar como principal aspecto as especificidades dos discentes, das quais se destaca o insucesso escolar e questões pessoais e sociais; tendo ainda a preocupação de assegurá-los em sala de aula por intermédio de ações que não desmotivem a aprendizagem. Nessa abordagem, propõe-se que o docente mude a visão desinteressante que o aluno de EJA tem da educação.

Muitos dos alunos da EJA frequentam a escola em horário noturno, já cansados de um exaustivo dia de trabalho, cuidado com casa e filhos; portanto, estar em sala de aula torna-se um grande desafio, pois cada estudante possui um histórico social que o impediu de dar continuidade ou iniciar os estudos na idade oportuna. Por isso, é aconselhado que o professor promova um ambiente interativo, utilizando a ludicidade como recurso de aprendizagem; conforme Silva (2004, p. 15): “o lúdico não se limita apenas à diversão e/ou recreação, este pode ser utilizado como elemento educativo, permitindo ao ser humano aprender de forma descontraída”.

Já Santos (2007) enfatiza que a ludicidade é uma necessidade do ser humano, independente da faixa etária, e não deve ser vista apenas como diversão. Assim, o desenvolvimento da ludicidade facilita a aprendizagem independentemente da idade, pois desenvolve uma boa saúde mental, facilita o processo de socialização além de construir o conhecimento.

A motivação em pesquisar sobre esse assunto deu-se pelo conhecimento e convivência com alunos que frequentam a EJA, principalmente familiares, que por algum motivo de força maior evadiram da escola ou não puderam ter acesso à educação na idade oportuna. Justifica-se também como uma maneira de se mostrar a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem de forma a promover um estudo mais significativo e interativo com o público da EJA.

De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96), em seu artigo 37, a EJA enquadra-se em uma modalidade de ensino pertencente à Educação Básica, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria (BRASIL, LDBEN. 9,394/96).

Para tanto, visando atender todas as etapas da educação básica, o livro *Gestão Escolar da EJA* (2017), da Secretaria de Educação do Paraná, descreve que essa modalidade de ensino se divide em três fases, sendo elas: A fase I engloba os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo destinada àqueles que não concluíram essa etapa e atende jovens com 15 anos ou mais; podendo ser ofertada pelo Município, mas excepcionalmente pode ser ofertada também pelo estado. A fase II corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental, destinada aos que não concluíram essa etapa e atende jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos. Por fim, a fase III contempla o Ensino Médio e atende jovens com 18 anos ou mais que não concluíram essa etapa da educação básica.

A EJA possui várias funções, que são as seguintes: a reparadora para tentar mudar o aspecto social daqueles que por algum motivo tiveram o acesso à educação negado; a equalizadora para permitir a reentrada por motivo de evasão ou repetência; e, a função qualificadora, que permite concluir a educação básica, de modo que após isso, o indivíduo dê continuidade em sua carreira (OLIVEIRA, 2021).

Mesmo em idade avançada, aquele que por ventura não tenha concluído a educação básica ainda tem opção de cursá-la, pois a educação enquanto direito é sustentada pela atual Constituição Federal (CF-88) e pela atual LDBEN. O que impedirá sua conclusão, conforme citado, serão as especificidades sociais e individuais que impedem de permanecer e concluir a modalidade de ensino. Quando transgredimos essas barreiras sociais, que naturalmente são impostas ocorre uma revolução social (HOOKS, 2013).

Portanto, busca-se nessa pesquisa demonstrar como as aulas podem ser interessantes desde que haja interesse do professor e que o aluno também se mostre motivado, de modo que o professor traga mais recursos lúdicos para a aprendizagem. Dessa forma, o professor deve proporcionar um novo olhar da educação para o aluno da EJA; pois, ele já vem de um fracasso escolar que pode ser justificado por vários motivos, como retenção, motivos pessoais e posteriormente a evasão.

Diante do exposto, esta pesquisa buscará responder ao seguinte problema: a ludicidade está presente no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos? E se está presente, como é trabalhada? Assim, este trabalho de curso possui como objetivo geral: investigar a realidade, possibilidades e limites da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos; e, especificamente, um estudo a partir do Colégio Estadual Professora Lourdes de Oliveira Sampaio (CEPLOS).

Enquanto objetivos específicos ficaram estabelecidos: (a) refletir a partir de bases teóricas sobre a ludicidade e referências teóricas e legais sobre a Educação de Jovens e Adultos; (b) realizar a pesquisa de campo; e (c) contextualizar, descrever e analisar as observações e os dados coletados na pesquisa de campo.

Os autores utilizados na pesquisa que compõem o referencial teórico, em especial, são: Gadotti (2014), Luckesi (2014), Freire (1967) e Arroyo (2005). A pesquisa consiste numa abordagem qualitativa, que, de acordo com Severino (2013), resume-se em realizar o levantamento de informações em objetos de pesquisa que não são mensurados e/ou quantificados, organizando de maneira sistemática, as condições e manifestações do objeto, que se dá mediante análise do conteúdo.

Dessa forma, o presente Trabalho de Curso (TC) está composto de Introdução, Considerações Finais, Referências e Apêndices/Anexos, contendo três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Trajetória Histórica da EJA no Brasil”, faz uma contextualização de como surgiu a EJA e como ela está nos dias atuais; sobre a atual conjuntura da EJA nos aspectos de legislação e também como funcionou a EJA durante a pandemia de Covid-19.

O segundo capítulo discorre sobre as mais recentes legislações da EJA, por exemplo, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA, 2002) e o atual Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) que estabelece como meta, aumentar a escolarização da EJA em 25%, atrelando esse percentual à educação profissional. Aborda também os principais conceitos que revestem ou fazem *link* com a concepção de Educação de Jovens e Adultos, bem como algumas teorias, além de contextualizar a ludicidade dentro do processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

Concluindo, o terceiro capítulo faz uma diagnose social do colégio CEPLOS, descrevendo características particulares dessa instituição de ensino, de maneira a

contextualizar o campo de pesquisa; e, por fim, realiza uma análise dos resultados e discussões dos dados observados e coletados no campo de pesquisa.

1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E CONJUNTURA ATUAL DA EJA

O presente capítulo traz uma contextualização histórica e atual da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo a entender o tratamento dado tanto em políticas públicas, quanto em assistência ao longo da história para jovens e adultos, que por algum motivo não tiveram acesso ou conclusão à Educação Básica na idade adequada, conforme determinam as atuais legislações. Apesar de parecer contraditório, alguns teóricos, como Gadotti (2016) defendem que não há uma idade certa para se aprender:

A Educação ao Longo da Vida é a expressão recente de uma preocupação antiga. O que é novo é tudo o que vem por trás desse princípio antropológico e como ele é instrumentalizado. Daí a enorme importância de tomarmos posição frente a esse tema. Pode-se dizer que, desde Aristóteles, a educação tem sido entendida como permanente, integral, e que se dá ao longo de toda a vida. Este é um princípio básico da pedagogia e existe praticamente em todas as culturas (id. ib., p. 01).

Em síntese, percebe-se, ao longo da história, que o ato de educar jovens e adultos estava permeado pela ideia de caridade, tanto que por determinados períodos, como a época do Brasil Império, essa modalidade de ensino era ofertada somente por instituições educacionais filantrópicas (VARGAS, VARGAS, SANTOS, 2013). As autoras acrescentam que “aulas para adultos poderiam ser estabelecidas, em caráter assistencial, aos professores que assim se propusessem, mediante autorização do presidente da província. As aulas aconteceriam nas casas onde funcionavam as escolas diurnas” (id. ib., p. 34).

Nesse sentido, foi feita uma breve abordagem histórica a partir do período de colonização do Brasil, em meados de 1500, com a chegada da Coroa portuguesa e dos Padres Jesuítas, que se dedicaram à catequização dos então nativos que aqui viviam, percorrendo até aos dias atuais; discorrendo como se organiza e estrutura a EJA nos aspectos de legislação e sociais, dando ênfase às especificidades do perfil discente, engajado nas ideias do pesquisador sobre Educação de Jovens e Adultos, Miguel Arroyo (1935) e o forte defensor de educação popular, Paulo Freire (1921).

1.1 Breve histórico da EJA no Brasil

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é um fenômeno complexo permeado por questões em diferentes níveis, como social, político, cultural e até econômico. Esses fatores estão vinculados dinamicamente ao longo da trajetória histórica da educação no Brasil, conferindo à EJA diferentes sentidos e significados em determinados períodos. Strellhow (2012, p. 49) nos lembra que:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional. Até uns anos atrás essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever. O professor que se propõe a trabalhar com adultos deve refletir criticamente sobre sua prática, tendo uma visão ampla sobre a sala de aula e sobre a escola em que vai trabalhar.

Para compreender essa trajetória histórica, é necessário começar a discorrer a partir do processo de colonização do Brasil, iniciado em 1500; percorrendo até a década de 1930 que, de acordo com Libâneo (2007), é a década que consolidou o capitalismo industrial no Brasil, fazendo com que surgissem novas exigências educacionais impostas pela Revolução Industrial. A EJA também sofreu alterações com a Ditadura Militar, ocorrida entre 1964 e 1985, período marcado pela falta de democracia, perseguição política e repressão por aqueles que eram contra o regime militar. Nesta época, tínhamos como política educacional o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) até chegar à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9394/96), que coloca a EJA como uma modalidade de ensino pertencente à Educação Básica.

No Brasil, os primeiros indícios de Educação de Jovens e Adultos foram com os Padres Jesuítas, quando vieram para o Brasil junto da Coroa portuguesa, em 1549, para catequizar e instruir os nativos, adultos e adolescentes que, até então, viviam no Brasil (BESERRA e BARRETO, 2014). A verdadeira intenção por trás disso era propagar a fé católica junto do trabalho educativo (MIRANDA et al., 2016). Posteriormente, o processo veio a avançar para alfabetização e educação dos colonos para criar um ambiente que permitisse a instalação de tribunais portugueses, o que exigia a criação de uma estrutura administrativa mais complexa.

A Reforma Pombalina trouxe consequências sobre alguns fatos da história do Brasil como o fim das capitanias hereditárias e a transferência da capital da colônia para o Rio de Janeiro. Na área da educação, Marquês de Pombal expulsou os Padres

Jesuítas, em 1757, o que ocasionou uma desorganização do ensino, voltando a ser ordenado somente no período do Brasil Império, por volta de 1822 (ARANHA, 2006).

Cabe ressaltar que a educação dos jesuítas possui a característica da oratória que ainda é muito presente no ensino, seja no Brasil ou no mundo. Os jesuítas organizaram e utilizavam o *Ratio Studiorum*, que era uma espécie de coletânea que contemplava regras de como ensinar, aprender e administrar a instituição de ensino (PAIVA, 2015). Esse documento unificava tanto os conteúdos como a forma com que eles deveriam ser ensinados. Trata-se de um documento elementar para a inauguração do ocidente, afinal este foi utilizado por aproximadamente dois séculos.

Com a promulgação do Ato Constitucional de 1834, a responsabilidade por alfabetizar as camadas inferiores, grupo composto por homens e mulheres pobres, estava a cargo das províncias, que ministravam aos jovens e adultos somente a instrução primária e secundária (STRELHOW, 2012). Nessa época educar esse público que hoje conhecemos como EJA estava permeado pela ideia de caridade; pois, de acordo com Stephanou e Bastos (2005, p. 261), “era preciso iluminar as mentes que viviam nas trevas pela ignorância para que houvesse progresso”. Aqui se percebia que a falta da educação impedia que a sociedade progredisse, e a ação de ensinar as ditas camadas inferiores era um ato solidário.

Já o período da escravidão foi marcado pelo grande massacre e exploração tanto de negros como de índios, os quais não tinham direito a nenhuma lei trabalhista ou acesso à educação. Nesse período, a educação estava restrita a elite branca. Não havia um amparo legal e nenhum movimento social que garantisse a educação para jovens e adultos independente da sua cor de pele. Paiva (1973) discorre que nesse momento não existia o pensamento de aliar a educação com o mercado de trabalho, e nos mostra como se desenvolveu esse período:

O sistema educativo não mantinha nenhuma relação com a formação de quadros profissionais para as atividades econômicas. A mão de obra necessária à indústria extrativa, ao cultivo extensivo da cana de açúcar, à criação de gado, à mineração, não parecia exigir qualquer preparo profissional específico e nem sequer o domínio das técnicas de leitura e escrita. A economia se baseava no trabalho escravo e aos escravos não se destinava qualquer sistema de educação formal. Por outro lado, o próprio regime colonial – e a centralização administrativa da metrópole não permitiam o desenvolvimento de uma burocracia local, para cujas tarefas fosse necessário preparar certo número de pessoas que soubessem utilizar adequadamente a leitura, o cálculo e a linguagem escrita. O regime de escravidão e as condições sociais do conjunto da sociedade não propiciavam um interesse especial pelo ensino. A educação pouco podia contribuir para a ascensão dos membros daquela formação social; não existia, tampouco,

grandes possibilidades de participação política para a qual a educação pudesse ser importante. Além da religião, poucos eram os motivos que atuavam em favor do desenvolvimento do ensino (id. lb., p. 58).

O ano de 1879 foi marcado por vários movimentos que excluía a pessoa analfabeta de sua participação na sociedade, capacidade de autonomia e exercício da cidadania. A Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, tratava o analfabeto como dependente e incompetente. A Lei Saraiva corroborava com essa ideia e determinou que os adultos analfabetos estariam com o direito de votar negado (STRELHOW, 2012). Ocasionalmente então uma crescente exclusão, mas principalmente um preconceito com a pessoa analfabeta. O conceito de criança até então não existia, e por muitas vezes o adulto analfabeto era comparado ao de uma criança da forma que conhecemos, pois acreditava-se que eles eram incapazes de pensar e agir por si, assim como era a concepção da ideia de uma criança que à época, era considerada uma espécie de mini-adulto, ideia advinda dos ideais europeus (ARIÈS, 1981).

A Constituição republicana de 1891 veio a piorar ainda mais as coisas, pois só tinha direito ao voto indivíduos letrados e com posses, e isso representava um pequeno grupo, que ocasionou na aceitação da discriminação dos analfabetos (STRELHOW, 2012). Só a partir do século XX, tem-se a preocupação de dar atenção a adultos não alfabetizados, porém eles considerados como os responsáveis pelos baixos números de desenvolvimento do Brasil. Em outras palavras:

Nos anos de transição do Império-República (1887-1897), a educação foi considerada como redentora dos problemas da nação. Houve a expansão da rede escolar, e as 'ligas contra o analfabetismo', surgidas em 1910, que visavam à imediata supressão do analfabetismo e vislumbraram o voto do analfabeto. O caráter qualitativo e a otimização do ensino tiveram como palco as melhorias das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar, quando foram iniciadas mobilizações em torno da educação como dever do Estado, sendo este um período de intensos debates políticos (FRIEDRICH, et al., 2010, p. 395, grifo dos autores).

Libâneo (2007) demarca que o processo de industrialização do Brasil ocorreu a partir do ano de 1930, todavia, o processo de organização do ensino no Brasil ocorreu efetivamente nesse ano, que também foi marcado por políticas públicas que mostravam atenção em alfabetizar os jovens e adultos e erradicar o analfabetismo. Nesse ponto, Friedrich *et al.* (2010) nos lembram que o ano de 1930 foi o marco para a EJA ganhar notoriedade no cenário nacional. O quadro abaixo faz um apanhado histórico dessas concepções, bem como das políticas públicas educacionais voltadas à EJA:

Quadro 1 – Políticas públicas educacionais a partir de 1930

PERÍODO/ANO	EVENTO
Revolução de 1930	- Novas exigências educacionais; - Consolidação do capitalismo industrial no Brasil; - Ensino era organizado em escolas primárias, secundárias e técnicas (ARANHA, 1989).
1930	- Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP);
1932	- Criado o manifesto dos Pioneiros da Educação. O movimento Escolanovismo sugeria mudanças na educação tradicional utilizando métodos ativos de ensino/aprendizagem (GHIRALDELLI JR., 1990, p. 25).
1934	- Criado o Plano Nacional de Educação, que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas (STRELHOW, 2012).
1930 a 1937	- Crescente industrialização; - Fortalecimento do estado-nação; - Enfoque na importância da educação; - Ações governamentais com objetivo de organizar a educação escolar em um plano nacional (LIBÂNEO, 2007, p. 131).
1938	- Criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que investigou a necessidade de alfabetizar adolescentes e adultos.
1937 a 1945	- Entra em vigor o Estado Novo, período ditatorial de Getúlio Vargas, em que a questão do poder se tornou central (LIBÂNEO, 2007, p. 134).
1942	- É criado o Fundo Nacional de Ensino Primário que estabeleceu a meta de implantar programas que ampliasse e incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.
1945	- Com a aprovação do Decreto nº 19513, de 25 de agosto de 1945, a EJA tornou-se oficial (BESERRA, BARRETO, 2014).
1942 a 1946	- Criação da reforma Capanema, que reafirmava a centralização do ensino, controlada pelas elites e o Estado; - Criação do SENAI e SENAC;
1947	- Criado a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)
1961	- Promulgada a LDBEN de 1961, Lei nº 4.024;
1967	- Promulgada a lei de criação do MOBRL, Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967
1971	- Promulgada a LDBEN de 1971, Lei nº 5.692, que prescrevia a passagem gradativa do ensino fundamental para os municípios;
1982	- Promulgada a Lei nº 7.044, que acabou com a profissionalização compulsória em nível de segundo grau.
1996	- Promulgada a LDBEN de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 9.394,

que vigora até os dias atuais.

Fontes: Libâneo (2007) e Strelhow (2012).

Nos caminhos e descaminhos, apresentados acima, nota-se que a EJA foi compreendida de diferentes maneiras. Até o ano de 1930, jovens e adultos com nenhuma escolaridade eram vistos como o motivo de atraso econômico do Brasil. Essa visão entende o analfabetismo como um trauma nacional que deve ser erradicado, enquanto o analfabeto é incompetente e inferior.

Passando para 1940, um desafio a essa visão passou a analisar o analfabetismo por outro viés: entendeu-se que isso é fruto do atraso político e econômico do Brasil. A partir daí surge o pensamento de que a educação é um direito, e discutem-se as tentativas de superação dessa situação (CURY, 2002). Ainda nesse ano, a EJA passa a ser incluída na agenda das políticas públicas, pois o tema foi registrado como responsabilidade do Estado na Constituição de 1934 (DI PIERRO *et al.*, 2001).

A partir de então, e continuando até 1950, surgem importantes iniciativas que demonstram a preocupação com os analfabetos, a exemplo da criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em 1942; o Serviço de Educação de Adultos e o Movimento de Educação de Adultos (ambos em 1947), e o Movimento Nacional de Alfabetização, em 1958.

Paulo Freire também contribuiu para a EJA com o Movimento de Alfabetização de Adultos, em 1989, pela iniciativa do Programa de Alfabetização de Adultos em Angicos. Freire trouxe a cultura popular e o reconhecimento do analfabetismo como um dos elementos centrais de produção da cultura. Suas formulações adquirem um caráter político e pedagógico; porque, além de enfatizar questões relacionadas ao domínio dos códigos escritos, também enfatiza a problematização do mundo cultural dos alunos letrados, tornando o mundo da leitura indissociável do mundo da escrita (DI PIERRO *et al.*, 2001).

Na década de 1960, com a imposição do Regime de Ditadura Militar, os fundamentos da pedagogia de Freire foram considerados subversivos e prejudiciais ao interesse nacional, acabando por prender o intelectual e promover seu exílio. Ele somente retornou ao Brasil após consolidar o processo de reabertura democrática. O Programa de Alfabetização de Adultos foi cancelado e substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), vinculado à chamada neutralidade, o que justifica

sua ação voltada para a decodificação da escrita. Criticado por seus princípios e resultados baixos, o programa foi extinto em 1985 e substituído pela Fundação Educar (FRIEDRICH, et. al., 2010).

Podemos pontuar que as origens do Mobral remetem ao início do ano de 1950, quando surgiu o método Paulo Freire, embasado numa concepção de educação libertadora, a qual sabemos que se trata da promoção do indivíduo e libertação da condição de oprimido. “O método Paulo Freire modificou a estrutura dos cursos para adultos, permitindo criar uma nova maneira de interpretar o adulto analfabeto” (SANTOS, 2014, p. 306).

Todavia, o pensamento de Freire foi rompido por advento do início do Regime Militar em 1964. De modo a fornecer o básico para o adulto analfabeto, as intenções da Ditadura Militar com o Mobral era formar mão de obra em massa alicerçado numa concepção de educação tecnicista, sem se preocupar com a consciência da população acerca da realidade que viviam (BELUZO e TONIOSSO, 2015).

Assim, o Mobral surgiu no dia 15 de dezembro de 1967, promulgado por intermédio da Lei nº 5.379, período em que o governo assumiu o controle total pela alfabetização de adultos das faixas etárias de 15 a 30 anos. À época, a Lei determinava que a alfabetização de adolescentes e adultos ocorreria em até 04 (quatro) anos sucessivos, conforme o parágrafo único do Art. 1º:

Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 04 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária (BRASIL, Lei nº 5.379, 1967).

Conforme Paiva (2003), no Brasil, a educação sempre foi uma ferramenta de reprodução dos ideais políticos, e a intenção por trás do Mobral era tentar superar as tentativas sem sucesso de programas de alfabetização implantados anteriormente. Santos (2014, p. 308) aponta que:

O Mobral tinha o intuito de alfabetizar adolescentes e adultos em um período tido como breve – dez anos – erradicar o analfabetismo do país e se sobressair diante do peso do fracasso de dezenas de programas anteriores. Buscava-se atender a população urbana entre 15 e 35 anos, caracterizada pela faixa etária de pessoas que atenderia a demanda por mão-de-obra.

Na atual Constituição Federal de 1988, a EJA passou a ser entendida como um direito, conforme aponta o Art. 208, inciso I, que garante “o ensino fundamental obrigatório e gratuito, incluindo a educação para todas as pessoas que não puderam

obtê-la na idade adequada” (BRASIL, CF, 1988). Apesar da evolução nas legislações, notamos que até hoje a EJA continua subordinada e seus sujeitos continuam ignorados pela política educacional. De acordo com Paiva et al. (2004, p. 205):

[...] a educação e a aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável.

Portanto, percebemos que a EJA tem passado por caminhos e descaminhos por parte de governos que ora afirmaram sua responsabilidade pelo direito à educação de forma mais abrangente, ora se calaram, quanto mais a negaram. É notável que essa dinâmica perpassou toda a história do nosso país e continua sendo um desafio atual. A negação da educação é o que impulsiona a necessidade de movimentos que reivindicam o que lhes são negados, e a EJA insere-se nessa premissa.

1.2 Conjuntura atual da EJA

Nesse tópico, apontamos as especificidades do perfil discente da EJA para compreender melhor os números alarmantes de adultos analfabetos demonstrados por pesquisas do IBGE nos últimos anos. Abaixo são abordados esses dois aspectos.

Inicialmente, destacamos que é um desafio trabalhar com um grupo de alunos de diversas faixas etárias, pois muitas vezes são aqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar no processo de escolarização, ou que não tiveram uma carreira estudantil de sucesso e viram na EJA uma oportunidade para atingir sua conclusão escolar. O perfil desses alunos costuma ter um ponto de convergência onde vivenciam com a experiência anterior de insucesso escolar, e hoje encontram-se na condição de trabalhadores (as) que exercem atividades laborais durante o dia e chegam à escola à noite, exaustos e sem condições físicas propícias à aprendizagem (ARROYO, 2007).

Como já abordado, a EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica para jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade adequada. Parte do motivo da não conclusão são as condições socioeconômicas; isto é, abandonar o estudo para trabalhar e cooperar financeiramente com a família. Em outras palavras, o processo de escolarização compreende a preparação de jovens e adultos para o ingresso no mercado de trabalho e para que possam conviver no meio social. (CANDAU, 2008).

O que é notável hoje, é que jovens e adultos, ao concluírem a educação básica, acabam vivendo a mesma vida e exercendo as mesmas funções de antes, ao invés de buscarem dar continuidade ao processo de aperfeiçoamento pessoal e profissional, o que lhes permitiria melhores condições de trabalho. São vários os fatores que contribuem para essa premissa, no entanto, é necessário que eles entendam seus direitos e deveres para que sejam capazes de se inserir como protagonistas em diferentes espaços (BRASIL, 2013).

Os alunos da EJA muitas vezes vivenciam sucessivas e variadas experiências de exclusão em ambientes sociais, e procuram a escola destinados a reverter isso. De acordo com Candau (2008), eles constroem uma espécie de autoimagem permeada por preconceitos sobre sua condição social, idade, cor, credo, cultura e muitos outros fatores, que historicamente constituíram justificativa para discriminação e naturalização da desigualdade.

Já Santos (2006, p. 462) afirma que “temos o direito de ser iguais, desde que as diferenças nos tornem inferiores; sempre que a igualdade nos descreve erroneamente, temos o direito de ser diferentes”. Dessa forma, é relevante considerar que os professores entendam o perfil dos alunos de EJA e questionem com eles as diferenças que constituem as desigualdades, entendendo assim as condições históricas que alimentaram essas desigualdades e os tornem críticos para quebrar essa barreira.

Gadotti e Romão (2011) nos lembram que ao se trazer o olhar para os diferentes conteúdos do currículo escolar, na perspectiva de descolonização ideológica, valorizando os modos de pensar e os saberes gerados pela prática social dos alunos, os professores colaboram para superar a dicotomia da separação entre teoria e prática existente no processo educativo, desvalorizando o saber popular, prejudicam o saber acadêmico e promovem a separação entre pensamento e ação, conhecimento e ação. Os autores apontam que:

Estabelecer uma dicotomia entre teoria e prática faz com que se possa imaginar a formação como um espaço teórico e a ação como um espaço prático e assim, tratados separadamente, elimina-se a possibilidade de atingir o objetivo da formação que é melhorar a qualidade da prática (id. ib., 2011, p. 96).

Vale lembrar que, para superar a dicotomia a que os autores acima citados se referem, os professores devem ter clareza sobre as diferentes dimensões que compõem suas competências profissionais docentes. Segundo Rios (2001), refletindo

sobre as dimensões da EJA, a dimensão técnica refere-se às áreas de competência que tratam dos conteúdos - conceitos - comportamentos e atitudes - e as habilidades dos movimentos que constroem e reconstroem com os alunos; a dimensão política refere-se ao reconhecimento de o projeto humano e social defendido pela prática educativa para a formação docente; a dimensão moral, incluindo os valores e princípios presentes na ação docente, como igualdade, respeito e justiça, e outros relacionados ao bem comum; a estética é a dimensão relacionada à sensibilidade, atrelada à capacidade de perceber o outro e a si mesmo, em sua igualdade e diferença, em perspectiva de transformação. Já a dimensão conversacional configura-se como um referencial teórico-metodológico que pode auxiliar os professores da EJA a desenvolver uma prática educativa voltada para transformar a consciência dos sujeitos, de ingênuos a críticos. Isto é, por intermédio do diálogo ocorre a transformação.

Nesse sentido, a compreensão abrangente do ensino e o compromisso da EJA com o ensino político exigem que os professores possuam conhecimentos de natureza teórica e prática. Dadas as limitações da formação inicial, a formação continuada de professores surge como uma oportunidade de construção de novos saberes e de uma prática criticamente reflexiva, considerando essa vertente como necessária ao trabalho pedagógico e exercício profissional crítico (FONTANA, 2018).

Romper com elementos da educação tradicional ou da educação bancária em busca de uma educação problematizadora requer a compreensão das principais características e horizontes de formação política de ambas. As principais diferenças entre estas perspectivas (FREIRE, 1987) podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Diferença de educação bancária e educação problematizadora

EDUCAÇÃO BANCÁRIA	EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA
A educação é um ato de depositar	Educação é o ato de problematizar a realidade
O saber é visto como doação	O saber é fruto da mediação entre o homem com sua realidade
Busca a imersão das consciências	Busca a emergência das consciências
O educador é quem educa, os alunos são educados	O educador, enquanto educa, é educado
Conteúdos são retalhos da realidade	Os conteúdos guardam relação com o mundo
Nos alunos é valorizada a memorização	Nos alunos é valorizada a postura de investigadores críticos

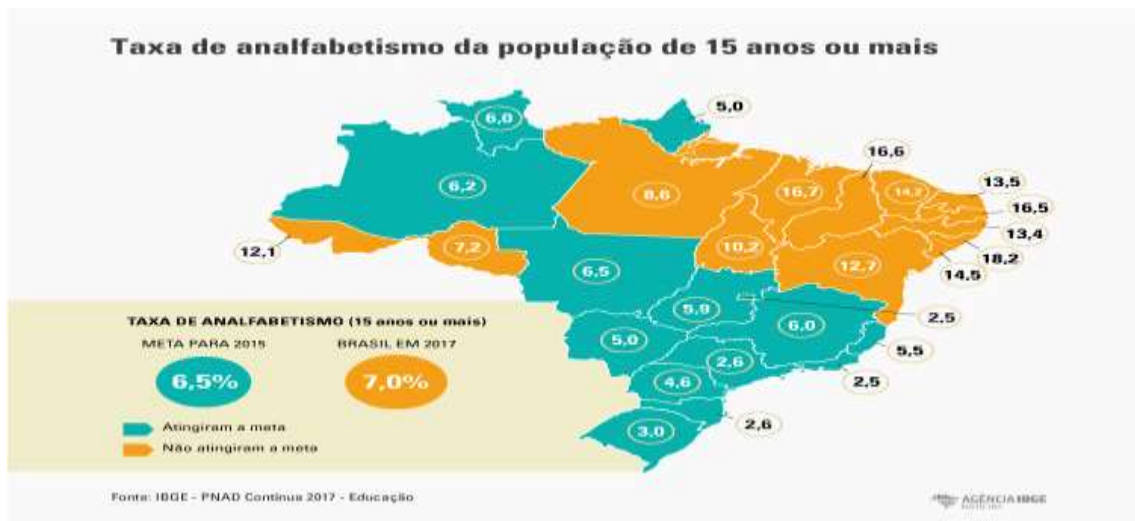
Vê um homem subjetivado, sem raízes	Considera a historicidade do homem (inacabamento)
Objetiva a adaptação	Objetiva a libertação
O educador é quem diz a palavra, os alunos escutam	Estabelecimento de uma relação dialógica
O professor é o sujeito do processo	Professor e alunos são sujeitos

Fonte: Freire (1987).

Portanto, diante do que acima foi exposto, percebemos que a conjuntura envolta com relação à EJA reflete diretamente no seu panorama atual no Brasil, ao ponto que a educação, sua disponibilização, acesso e seus componentes físicos e curriculares, são permeados e moldados por fatores que ultrapassam o ambiente escolar em si, e estendem-se para a EJA no entendimento de seu panorama atual. A atual Constituição Brasileira de 1988 (CF – 88) afirma que a educação é um direito no contexto nacional e isso é reiterado em outras legislações como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96), que democratiza a educação para o povo.

Apesar de todos os avanços e esforços do Estado por meio de políticas públicas educacionais, de acordo com o IBGE, o índice de analfabetismo de jovens com 15 anos de idade ou mais atingiu o patamar de 7,2% no ano de 2016, chegando a reduzir para 7,0% em 2017; porém, não atingiu a meta de 6,5% estipulada para o ano 2015 pelo Plano Nacional de Educação (PNE). No mapa abaixo podemos observar a escolarização dos jovens de 15 anos ou mais a nível nacional:

Figura 1 – Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais em 2017



Fonte: IBGE – PNAD Contínua 2017 – Educação

De forma paradoxal, a EJA, que deveria suprir a essa necessidade nas escolas públicas foi rejeitada, e essa negação pode ser observada no declínio de registros de matrículas dessa modalidade nos últimos anos, que caiu 26,2% entre os anos de 2007 a 2013 (BRASIL, 2014).

As autoras Beserra e Barreto (2014) discorrem que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registrou até o ano de 1910 que o direito a ler e escrever era negado a 11,5 milhões de pessoas com mais de 15 anos. Esse fator fez com que alguns grupos filantrópicos se mobilizassem para promover campanhas de alfabetização, batizadas de “ligas” (BESERRA e BARRETO, 2014). Percebe-se que não havia qualquer interesse em alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação, e consideravam que adultos analfabetos são um problema de baixo desenvolvimento do país, afinal não se tinha amparo legal e formativo para a EJA, até então.

Dados mais recentes do IBGE, apurados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) nos fornecem subsídios para entender qual foi o tratamento dado aos analfabetos, considerando o lapso temporal de 2012 a 2019, o qual registrou um percentual de 6,6% de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas, isso corresponde a 11 milhões de pessoas sem escolarização básica:

Figura 2 – Taxa de analfabetismo a nível nacional por região



REGIÃO	PORCENTAGEM
BRASIL	6,6% da população
SUDESTE	3,3%
SUL	3,3%
CENTRO OESTE	4,9%
NORTE	7,6%
NORDESTE	13,9

Fonte: Dados do IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2012-2019;

Dados do Censo Escolar mostraram que, em 2014 na EJA, havia 2.985.304 matrículas e em 2015 o número foi de 2.792.758, uma redução de 6,4% de um ano para o outro. Visto a problemática, surgiram várias propostas no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), dentre suas 20 (vinte) metas estabelecidas, uma delas

era a de ampliar para 25% as matrículas do Ensino Fundamental e Médio da EJA, atrelando isso à educação profissional.

Já os resultados apurados entre 2017 e 2021, também do Censo Escolar, apresentam declínio de matrículas dessa modalidade, fator que de acordo com a pesquisa é justificado pela migração dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, cerca de 300 mil e outros 200 mil do ensino médio. Ambos possuem uma particularidade: possuem histórico de retenção, assim, buscam formas para conclusão de maneira mais rápida do ensino fundamental e médio:

Figura 3 – Evolução de matrículas na EJA entre 2017-2021



Fonte: Censo Escolar 2021 – Diretoria de Estatísticas Educacionais

Esses dados parecem confirmar recursos analíticos de longo prazo que não completam a lista de problemas que afetam o desempenho; essas dificuldades estão bem organizadas com artigos, temas e dissertações dedicados a compor panoramas, tornando mais complexos os desafios de redefinir a Educação de Jovens e Adultos, visando à construção de ideias retrospectivas e factuais (ALVARENGA, 2016).

No entanto, ainda há dúvidas sobre o que vai acelerar o declínio das matrículas na EJA. No Brasil, nossa marcante história republicana, bem como a recente base legal do Estado Democrático, revelaram as limitações desse diálogo real para jovens e idosos, pois a classe trabalhadora é marcada por uma “inclusão ilegal” (ALVARENGA, 2016). Podemos olhar para a criação de novas identidades no perfil da EJA, que passou a atender os jovens, oriundos do ensino regular, marcados pelo fracasso e evasão. Muitos desses alunos trazem consigo a baixa autoestima da escola que é fruto do contexto da história e da privação de direitos fundamentais (COSTA e AMORIM, 2021).

O perfil de um estudante adulto é cheio de esperança, em busca de um futuro melhor, pois está repleto de luto, causado pelo fracasso escolar, assim, a EJA propicia

ara esse jovem/adulto um começo diferente. Outro tipo de perfil que se enquadra nessa categoria de educação básica é o de adultos. O crescimento do número de idosos é uma constante em nosso país e o padrão e as condições oferecidas nem sempre refletem as especificidades dessas pessoas (COSTA e AMORIM, 2021).

No entanto, mesmo reconhecendo a escola como um espaço aberto para uma comunidade tão diversa, que se faz sentir até pela idade, nos deparamos com uma situação difícil de manter essa abordagem nos tempos modernos. Então, por enquanto, manter a EJA funcionando nas instituições de ensino é um desafio; pois as prefeituras dizem que há evasão o ano todo, acarretando no fechamento das salas de aula, ou fechando os turnos completos que atendem essa modalidade de ensino (COSTA e AMORIM, 2021).

1.3 EJA na pandemia de Covid-19

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) aprovou, em março de 2020, a suspensão do ensino presencial em todas as instituições que fazem parte do sistema de ensino, por imposição das restrições sociais advindas da pandemia de Covid-19, o qual foi um cenário recorrente nos âmbitos regional e municipal. A partir desse ponto, a lei educacional brasileira começou a mudar com frequência (GONÇALVES, 2020).

No contexto da pandemia de Covid-19, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentou-se como uma das mais vulneráveis devido à interrupção das atividades escolares, visto que este campo da educação é caracterizado pela negligência do governo, e representa um grande desafio para os sistemas educacionais (GONÇALVES, 2020). Os desafios a serem superados são ainda maiores, pois ainda não se promove políticas que garantam o acesso integral e a permanência para jovens e adultos nessa modalidade de ensino.

Criar políticas que garantam a acessibilidade e permanência dos alunos da EJA ainda é o primeiro passo para a garantia de direitos constitucionais, que ainda não foram implementados. Na visão de Cunha Júnior (2020), o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 05/2020, ao contrário de outras alternativas, não houve diretrizes ou recomendações para o desenvolvimento do trabalho docente na EJA durante a pandemia e o ensino não é explicitado. Menciona-se somente o ensino a distância como alternativa ao ensino presencial e o texto enfatiza apenas a necessidade de olhar para a lei em vigor.

A igualdade de acesso aos formatos de educação não presencial exige a consideração do perfil dos alunos incluídos no processo, destacado no Documento Base Nacional: Desafios da Educação de Jovens e Adultos (2008). Trata-se de um método de ensino que abrange negros, brancos, indígenas; amarelos e mestiços; mulheres e homens; jovens, velhos e idosos; quilombola, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores e agricultores; trabalhadores ou desempregados - de diferentes setores da sociedade; origem urbana ou rural; que vivem em uma pequena cidade ou campo; que é livre ou privado de sua liberdade por violação da lei; pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

Essa falta de direcionamento de abordagens confirma os perigos desse campo da educação: por um lado, sujeitos sem formação para capacitações, por exemplo, aqueles que não possuem habilidades técnicas e/ou que nem sequer têm acesso a elas; e por outro, que não trabalham, sendo jovens e idosos ou aqueles que sofreram consequências sociais diretas do desemprego causado pela recessão. Além de repentino, a introdução do ensino remoto, sem os fundamentos e intervenções necessárias para alcançá-lo, ignora todas as especificidades e exigências não só da EJA, mas de toda educação, tornando mais difícil o cenário para a Educação de Jovens e Adultos (SAVIANI e GALVÃO, 2021).

Além disso, pensando em mudar o ensino presencial, mesmo em tempos de pandemia, é preciso primeiro formar profissionais acadêmicos na especificação dessa profissão, para depois desenvolver alternativas pensadas para a educação a distância e/ou ensino a distância (CUNHA JÚNIOR, 2020).

No âmbito da EJA, fica claro que o sistema educacional brasileiro, que introduz uma série de métodos de ensino a distância em tempos de pandemia, ignora as especificidades dessa abordagem, ao mostrar a total falta de familiaridade com as salas de aula disponíveis nos canais de comunicação digital, que também exigem atenção. É importante ressaltar que as aulas oferecidas, em diversas ocasiões, são baseadas no Livro Didático disponibilizado às crianças, materiais que podem ser utilizados na EJA pelo próprio aspecto da modalidade, que exige flexibilidade pedagógica diferenciada (LIMA et al., 2020).

Além desses métodos, outra medida muito comum da prática de ensino indireto foi a disponibilização dos serviços como o Google Classroom e Google Forms, vinculados a e-mails escolares. Pensa-se que, neste momento, também as desigualdades sociais e econômicas dos alunos da rede de mídia social da

modalidade EJA também foram negligenciadas; pois, as ferramentas do Google exigem que o conhecimento técnico tanto do professor como do aluno, assim como tornar os tutoriais mais acessíveis e entendíveis (CEPAL et al., 2020).

A partir dessa análise das propostas e experiências na EJA, são identificadas as diferenças entre teoria e prática, levando em consideração as dificuldades que os alunos enfrentam para permanecer no sistema escolar durante a pandemia, o que pode exigir aulas sólidas para melhor compreensão dessa situação. São muitos os problemas, entre eles a falta de internet e a falta de memória do celular para ligar, armazenar e responder tarefas – considerando que metade desses alunos, são pais e mães, que possuem apenas um celular, o que não dá conta de atender as necessidades escolares, pessoais e profissionais deles e dos filhos (LIMA et al., 2020). Há também o fato de que o auxílio de um computador subsidiaria uma aprendizagem mais ergonômica, pois o celular de certa forma é uma ferramenta pequena.

A dificuldade é ainda maior quando se trata de alunos não remunerados, pois faltam recursos para ir até a escola; e, em muitos casos, a ausência deste está foi visível durante o isolamento social, assim como atividades impressas disponibilizadas ao aluno, e isso indica permanecer ou fugir do processo escolar. Inúmeros foram os problemas que assolaram os estudantes brasileiros, e os estudantes da EJA, em especial, ao enfrentarem a pandemia de Covid-19, já possuíam fragilidades existentes em suas vidas econômicas, sociais, culturais e digitais (LIMA et al., 2020).

Dessa forma, a análise aqui desenvolvida nos permite perceber que a educação presencial poderia ser uma opção viável para a EJA, mas observamos que mesmo o ensino presencial já não funcionava como esperado, uma vez que naturalmente os índices de evasão dessa modalidade são gritantes; dada a diversidade da pandemia, se as práticas desenvolvidas, utilizadas e estabelecidas, fossem realmente voltadas aos alunos da EJA, atenderiam à sociedade, considerando as condições culturais e econômicas, do mundo cada vez mais conectado.

No entanto, em sua forma original, mostrou-se uma fragilidade onde se pudesse considerar o perfil claro dos sujeitos matriculados nessa modalidade de ensino, no sentido de fazer valer o direito à permanência no ambiente escolar, direito ignorado em alguns casos.

Portanto, algumas medidas foram tomadas em relação à difícil situação da pandemia de Covid-19, mas de forma negativa, direta, carente de diálogo com a

comunidade escolar; professores e alunos, protagonistas desse processo, agora teriam que impositivamente aderir às tecnologias para continuar os trabalhos escolares, o que de certa forma não garantiu que os trabalhos escolares tivessem continuidade.

2 ABORDAGEM TEÓRICA

Intitulamos o presente capítulo de “Abordagem Teórica” por entender juntamente com o orientador, que desta forma a contextualização se torna mais abrangente do que nomear como “Referencial Teórico”; e, por isso, faz parte deste capítulo a “Metodologia Utilizada”.

O presente capítulo descreve os aspectos políticos e de legislação que fizeram com que a EJA tivesse notoriedade baseado nas políticas públicas educacionais mais recentes e teorias de alguns pesquisadores. Assim, o primeiro tópico arrola questões de legislação e demonstra que, na construção dessas, a teoria por trás aponta cada vez mais a necessidade de reconhecer o aluno de EJA como ator central no processo de ensino e aprendizagem; além da consideração de sua vivência anterior à escola e a bagagem que construiu ao longo dos anos. Percebemos que, tanto para os teóricos como para as legislações, importa reconhecer também a diversidade e multiplicidade dos sujeitos que a compõem, pois esses são alguns aspectos que reforçam a atualização no atendimento educacional para o público da EJA.

Já o segundo tópico faz uma breve explicação de como entender a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem para jovens e adultos, não se limitando somente ao sentido de lúdico, que é jogo, brinquedo e brincadeira; mas sim trazer interpretações para esse conceito e sua aplicabilidade associada a ludicidade na EJA. De maneira geral, nota-se que o suporte teórico entende o lúdico como o fenômeno material observável, já a ludicidade seria a manifestação ou experiência do que se vivencia ao experienciar uma atividade lúdica, fator que por si não é observável, pois parte da subjetividade humana (LUCKESI, 2015).

2.1 Conceitos, teorias e legislação atual da EJA

As principais terminologias e conceitos no contexto da EJA são permeados por lutas e conquistas históricas por partes dos menos favorecidos, no sentido de reivindicar o direito à educação que até então lhes foi negado. Gadotti (2013, p. 15) afirma que “não priorizar a Educação de Jovens e Adultos é penalizar duplamente os analfabetos”. Nesse sentido, um dos conceitos necessários a essa contextualização é o próprio conceito de educação, mas, principalmente, a educação popular definida por Freire, uma vez que o acesso, permanência e conclusão da Educação Básica como conhecemos, historicamente, não foi um direito de todos.

Observamos, inclusive, que a Teoria Histórico-Cultural, defendida por Vygotsky (1896), fornece subsídios para o entendimento da EJA, bem com suas contribuições para o trabalho pedagógico com o público dessa modalidade. Tal teoria estuda o comportamento do homem no meio psicológico e suas evoluções, pois seu objeto de estudo está em atrelar e/ou entender a relação desse desenvolvimento psicológico com o meio social, econômico e cultural do sujeito (ALVES e MANTAGNOLI, 2020).

Por ocasião da promulgação do último Documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal, em 1º de maio de 2021, percebemos uma organização sistematizada dos módulos que compõem a Educação Básica para a EJA, descritas no documento como Segmentos da Educação de Jovens e Adultos Presencial e a Distância que os alunos de EJA tem de percorrer para concluí-la.

O Parecer, acima citado, possui a finalidade de implantar novas exigências educacionais para o atendimento de jovens e adultos, visto a necessidade de se considerar a heterogeneidade dos sujeitos, bem como sua relação com o mercado de trabalho:

Há, necessariamente, a inserção da flexibilidade, diversidade e pluralidade dos sujeitos da EJA no âmbito da Educação Básica pelos sistemas de ensino para que seja possível pensar e pôr em prática este objetivo e direito por meio de políticas públicas educacionais (BRASIL, Resolução CNE/CEB, p. 09, 2021).

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é fruto de determinações contidas nos Art. nº 206 e 208 da Constituição Federal e no Art. nº 37 da atual LDBEN, a qual é baseada nos princípios de educação de qualidade, acesso, permanência e conclusão; bem como a consideração das especificidades dos sujeitos e a história de vida dos estudantes dessa modalidade (BRASIL, Resolução CNE/CEB, 2021).

Ainda sobre a Resolução do CNE/CEB Nº 01, de 2021, percebemos que sua fundamentação se alicerça nos ideais de alguns teóricos que pesquisam sobre a educação de jovens e adultos e educação popular; pontuando as especificidades sociais dos alunos, sua história de vida antes e depois do contato com a escola bem como se dá o atendimento educacional para esse público. Acordante a isso, Gadotti (2014, p.18) pontua que “na educação de adultos é preciso harmonizar e interconectar o formal e o não formal. Como dizia Freire, “a conscientização precede a alfabetização, a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FURIM, 2019, p. 251).

Zamperetti e Neves (2013) reforçam essas especificidades sociais de alunos de EJA e nos sugerem a maneira com que o professor lide no processo de ensino e aprendizagem para esse público:

Os saberes adquiridos através da (s) experiência (s) são pontos de partida fundamentais para a construção do conhecimento dos professores em diferentes situações, principalmente, na docência em EJA. Por questões históricas, políticas e econômicas, que se traduzem em silêncio e indiferença, repercutindo na dificuldade de aquisição do conhecimento como forma de emancipação, os professores necessitam valorizar o seu próprio saber, como forma propagadora da necessidade de aprendizagem discente (id, ib., p. 14).

Necessariamente, esse aspecto da bagagem de vida dos jovens e adultos, nos remonta a teoria dos conhecimentos prévios defendida por David Ausubel, uma vez que o cabedal de informações e conhecimentos que o aluno de EJA possui já estar mais maturado, devido boa parte já terem frequentado a escola, além disso, esses sujeitos desenvolvem diuturnamente atividades laborais em seu local de trabalho.

Podemos, assim, afirmar que o embrião gerador para as legislações que conhecemos da EJA ganhou força com os ideais de Paulo Freire e sua concepção de educação popular, esta enquanto ferramenta de emancipação do sujeito e libertação da condição de oprimido. A luta de Freire para a educação revestia-se da valorização da cultura popular enquanto ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem:

Valorizar o saber popular, entretanto, nada tem a ver com tentar 'escolarizar' o conhecimento tradicional, descontextualizando-o e submetendo-o a critérios de rigor totalmente alheios ao chão onde foi produzido historicamente. Não era isso que queria Paulo Freire. O que ele queria era estabelecer pontes entre o saber primeiro e o saber sistematizado, científico, entre diferentes saberes e experiências, tendo por base critérios de relevância social e cultural (GADOTTI, 2013, p. 18, grifo do autor).

Concluindo, é correto dizer que as teorias envoltas da EJA se revestem de certa militância, lutas e conquistas; pois, Barcelos (2007) vê a EJA como uma ferramenta social de inclusão daqueles que historicamente foram excluídos, tanto do meio social como de sua participação na sociedade, conforme já foi mencionado no capítulo anterior.

2.2 Ludicidade e EJA

Ao contrário das crianças, os alunos de EJA aprendem de maneira diferenciada, pois não é comum ver o brincar ou atividades que trabalhem a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. Isso ocorre devido ao brincar estar relacionado a coisas fúteis ou atividades para passar o tempo, ou

expressões como “você está de brincadeira? ”; ou “está brincando comigo”? Os pais de muitas crianças questionam o papel do brincar e do estímulo da ludicidade como ferramenta de ensino e aprendizagem, por acreditarem que isso não tenha cunho pedagógico. A partir disso, abaixo será contextualizado em que patamar ou em qual lugar a ludicidade insere-se no processo de ensino e aprendizagem na EJA.

A priori, o presente trabalho buscou referências em autores que abordam sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como Freire (1967) e Arroyo (2005) e outros que pesquisam sobre a ludicidade Kishimoto (2008) e Luckesi (2015). Todavia, discutindo sobre a aprendizagem de jovens e adultos, se faz necessário descrever minuciosamente o conceito de ludicidade para o ensino de jovens e adultos e demonstrar, quando utilizada, colabora para uma aprendizagem relevante.

De maneira geral, a literatura associa a palavra ludicidade com a criança e ao significado etimológico do lúdico que significa jogos, brinquedos e brincadeiras. Isso ocorre devido à ludicidade não ser uma palavra dicionarizada, o que permite que se criem várias interpretações acerca desse termo. Todavia, o conceito de ludicidade é polissêmico, pois se associa ludicidade e atividades lúdicas ao mesmo significado (LEAL, 2013).

Etimologicamente, ludicidade é uma palavra latina, originada de *ludus*, cujo significado é jogo e brincadeira. Na educação, utiliza-se frequentemente o termo lúdico para se referir às brincadeiras, jogos e outros exercícios que trabalhem o aspecto imaginativo e fantasioso. Seu uso está mais frequente na Educação Infantil, pois a criança aprende brincando, todavia, para o ensino na EJA o estímulo do aspecto da ludicidade possui um significado muito mais profundo; segundo Kishimoto (2008, p. 19):

Deve-se a Winnicott a reativação de um pensamento segundo pelo o qual o espaço lúdico vai permitir ao indivíduo criar e entreter a relação aberta e positiva com a cultura: 'Se brincar é essencial é porque é brincando que o paciente se mostra criativo'. Brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação ao real, fiel, na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio de realidade. Brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real (grifo da autora).

Ainda na justificativa de inserção da ludicidade na educação de jovens e adultos, Luckesi (2002, p. 21) trata a ludicidade como “estado interno do sujeito que age e/ou vivencia uma atividade lúdica” ele afirma a ludicidade como a “plenitude da experiência”; nessa ótica ele aborda:

[...] o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena [...] Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além desta atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres e saudáveis [...] Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo (id. lb., p.21).

Dito isso, se faz necessário pontuar que lúdico é conceituado como jogos e brincadeiras que podem ser observáveis, já a ludicidade é algo que parte da subjetividade do sujeito e está contida na consciência, podendo ser observado somente a expressão externa da atividade que ora se vivencia. Luckesi (2014, p. 13) afirma que a ludicidade “está sendo inventada à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada de seu significado, tanto em conotação quanto em extensão”. Este autor também pontua que o brincar é próprio da criança, pois ela aprende brincando, já o adulto aprende por intermédio da ação ao executar determinada atividade. No processo de ensino e aprendizagem, Luckesi (2014, p. 13) traz a seguinte abordagem para a ludicidade:

Ludicidade é compreendida como experiência interna de inteireza e plenitude por parte do sujeito. Para ensinar ludicamente, o educador necessita cuidar-se emocionalmente, e cognitivamente, adquirir as habilidades necessárias para conduzir o ensino de tal forma que subsidie uma aprendizagem lúdica.

No ensino e aprendizagem de jovens e adultos importa a associação prévia da teoria para posteriormente executar a ação, pois “as aprendizagens significativas no cotidiano da vida humana dependem da exercitação compreendida” (LUCKESI, 2015, p. 132). Entende-se nessa ótica que o adulto ensina e aprende através da ação já a criança pelo movimento e manuseio do objeto que ora brinca, que é repetitivo em sua rotina. E é nesse processo, de acordo com Luckesi, que o educando seja adulto ou criança vivencia uma experiência de ludicidade.

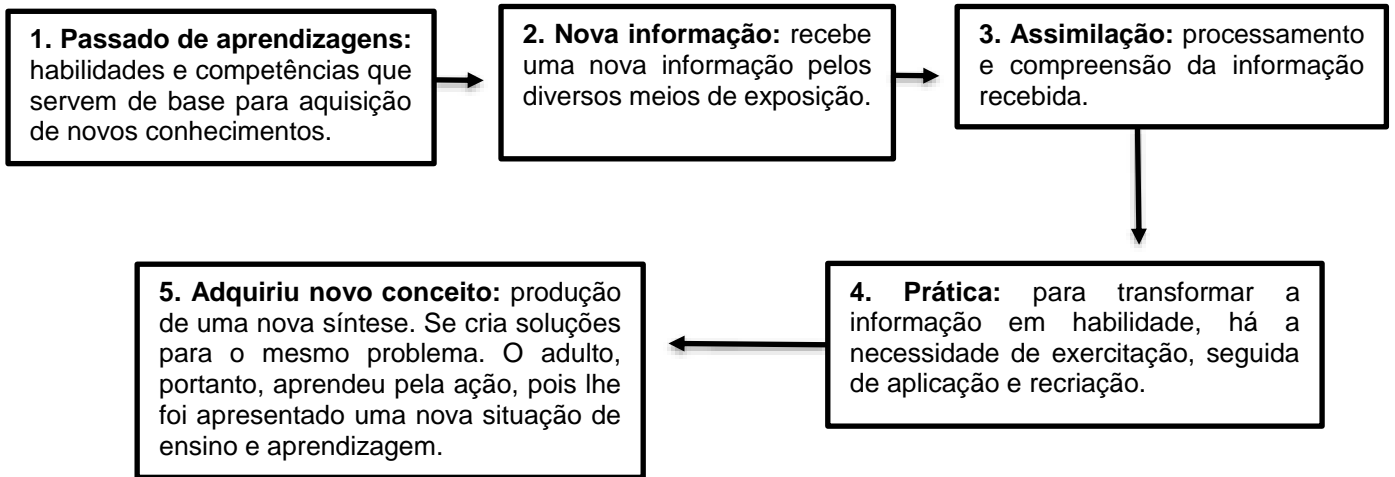
Leal (2013) assinala que o conceito de ludicidade de Luckesi está voltado a ideia do prazer na ação que ora se executa:

Luckesi parte do ponto de vista da subjetividade do sujeito. O autor associa a ludicidade a estados de consciência implicados na prática de atividades lúdicas, sintetizando-os em dois: estado de consciência focado e estado de consciência ampliado. Os seres humanos estariam, segundo o autor, usufruindo desses atos/estados ao longo da vida, mas a fixação de um ou de outro representaria algum tipo de distúrbio (id. ib., p. 50).

Por esse viés, todo o processo de ensino e aprendizagem estaria permeado pela experiência de ludicidade, até porque sempre estamos pensando em algo. Afinal de contas quando alguém nos expõe alguma ideia ou conceito, ou quando estamos

em sala de aula, na imaginação constroem-se inúmeras refutações, criação de opiniões e assimilação do que ora se ensina e aprende. Voltando ao aprendizado de jovens e adultos, Luckesi (2015) afirma que no adulto a aprendizagem se dá de maneira ativa, e, para tanto, se organiza da seguinte maneira:

Figura 4 – Processo de ensino e aprendizagem do adulto a partir de Luckesi (2015)



Fonte: Luckesi (2015, p. 134)

Em tempo, a afirmação de Luckesi sobre o conceito de ludicidade permite que se façam associações/links com vários outros autores e campos do conhecimento que estudam sobre a função de uma atividade lúdica no processo de ensino e aprendizagem. De maneira a entender o sentido micro e macro da ludicidade e trazendo a ideia de que o ensino e aprendizagem em jovens e adultos se dá por intermédio da ação proposta por Luckesi, a Filosofia Hedonista defende a busca por prazer como uma finalidade da vida humana. A partir de Dória (2007), Palhares (2014) discorre que o prazer da prática e das palavras se manifesta no corpo e no espírito:

O hedonismo expressa o que está no espírito através do corpo que vive, que escolhe o que é bom e o que é ruim, o que é feio ou que é bonito, o que é apenas para ser tocado, o que é apenas para ser visto, o que é apenas para ser provado e o que deve ser apreciado. E este corpo manifesta as emoções experienciadas por ele ao saborear um alimento por meio das expressões do rosto (PALHARES, 2014, p. 28).

Considerando, portanto, a ludicidade como a vivência plena de uma experiência, Násio (1999) aponta que Sigmund Freud atribui esse prazer da ação ao campo do inconsciente, o qual desencadeia o prazer absoluto, ocasionado pela representação das pulsões. O prazer então não teria somente apelo sexual e é sentido

em qualquer idade, não se limitando somente a coisas físicas, mas sim coisas impressas no inconsciente:

As representações inconscientes de coisa não respeitam as coações da razão, da realidade ou do tempo – o inconsciente não tem idade. Elas atendem a uma única exigência: buscar inconstantemente o prazer absoluto. Para esse fim, o sistema inconsciente funciona segundo os mecanismos de condensação e deslocamento, destinados a favorecer uma circulação fluida e rápida da energia. A energia é chamada livre, uma vez que circula com toda a mobilidade e com poucos entraves da rede inconsciente (id, ib., 1999, p. 25).

Nesse íterim, quando se fala de uma atividade que estimula o aspecto lúdico, ocorre concomitantemente o estímulo do inconsciente que é o local que se aloja a ludicidade; considerando o quão amplo é a consciência e a sensação genuína de se aprender algo com prazer, não só por mera obrigação. Para o adulto atribuir atividades práticas lúdicas acarreta num aprendizado mais significativo, até porque o cozinheiro não aprende sem cozinhar, o médico não aprende a fazer cirurgia sem praticar, um barbeiro não corta cabelo sem a prática do manuseio de uma tesoura.

Ainda sobre a ação, a educação brasileira herdou um aspecto didático dos colonizadores portugueses oriunda dos jesuítas quando vieram catequizar os nativos que então residiam no Brasil, que é ensinar utilizando a oratória. No início os jesuítas atraíam os indígenas para sua catequese com música e dança, como também pelo uso dos idiomas nativos. Contudo, o ensino somente pela verbalização atualmente não contempla a complexidade de certos conceitos. Luckesi (2015) nos lembra que os pais tendem a fazer longos discursos para ensinar uma lição para a criança, e dificilmente ela entenderá o que tem que ser aprendido:

A criança necessitará da ação como recurso de compreensão; afinal o mesmo ocorre com o adulto, com a diferença de que, no ensino do adulto, devido seu cabedal psicológico e cognitivo, poderá ocorrer uma inversão desse processo, isto é, ao invés da aprendizagem ter seu início pela ação, o tem pela fala, e a seguir pela exercitação, que conduz à compreensão e retenção da informação. Isso ocorre devido ao fato de que o adulto possui um cabedal de compreensão e entendimentos que servem de pré-requisito, base, para o entendimento de um novo desafio que ora se apresenta (id. lb., p. 135).

Enquanto educador de jovens e adultos, Paulo Freire foi um forte defensor da emancipação do sujeito e que esse processo ocorreria por intermédio da educação, isso é visível em seu método de alfabetizar que ocorreu em 1963 na cidade de Angicos, estado do Rio Grande do Norte. Em apenas 40 horas o educador alfabetizou 300 trabalhadores rurais que antes não sabiam ler nem escrever. Freire (1967) acreditava na libertação por meio da educação, e essa seria a única maneira de tornar

o povo livre, contudo, para se realizar esse feito, teria que se pensar nessa prática realizada com o povo e não para o povo.

Nota-se o aspecto da ludicidade no ensino de Freire quando ele traz a realidade profissional dos trabalhadores rurais para a sala de aula, no sentido de utilizar palavras rotineiras dos educandos, uma técnica de assimilação da palavra falada com a escrita, por exemplo, que facilita melhores compreensões e rendimento no aprendizado, além de promover uma educação mais inclusiva, voltada àqueles que não tiveram acesso à escola em idade oportuna.

Pensar na EJA nos princípios de Paulo Freire é vislumbrar uma educação inclusiva, libertadora, integradora, onde os espaços e propostas educacionais devem ser preparados em todos os aspectos para acolher educandos e promovendo de fato uma educação libertadora a partir de sua grade curricular (ALMEIDA, 2021, p.6).

Contribuir com a aprendizagem de jovens e adultos não é uma tarefa fácil, afinal a realidade da EJA à qual conhecemos demonstra que os alunos procuram a escola novamente devido à necessidade de ler e escrever satisfatoriamente, bem como atualizar-se para o mercado de trabalho (MONTEIRO, 2015). Nesse sentido, a promoção de um ambiente lúdico na EJA constrói uma esfera mais acolhedora para o aluno, isto porque além do instruendo possuir muita dificuldade e vir de um fracasso escolar, muitos não se mostram motivados em estar em sala de aula a noite.

É nesse embasamento que, utilizando o lúdico, o professor obterá sucesso ao ensinar para o público da EJA, considerando todas as possibilidades e limites atinentes desse público, pois a metodologia estará pautada em ensinar para jovens e adultos, e para isso, o professor deve ter ciência que estará ensinando para educandos de diversas gerações, considerando que tanto o professor quanto o aluno possuem autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Paulo Freire descreve que é necessário respeitar essa autonomia do educando, ainda mais no público da EJA que compõem um grupo bastante heterogêneo.

Arroyo (2005) corrobora que é necessário se pensar no ensino considerando a bagagem do adulto; para tanto, pontua que quando se valoriza as experiências que esses alunos carregam, acarreta em “propostas mais próximas das vivências dos jovens-adultos populares, propostas que veem a EJA como um tempo de direitos de sujeitos específicos em trajetórias humanas e escolares específicas” (id. ib., p. 29).

Por esse viés, conclui-se que a ludicidade está presente no inconsciente de todos os indivíduos independentemente da idade, e que se caracteriza como um

fenômeno observável a partir da subjetividade humana. Ludicidade é, portanto, uma manifestação interna do sujeito que vive determinada experiência, atribuindo-a ser parte interna do sujeito e não atividades que podem ser observadas (LUCKESI, 2020).

Do exposto, notamos que pensar em um ensino voltado para os adultos utilizando recursos lúdicos, o ensino da EJA torna-se mais significativo e dinâmico para os alunos, pois oferta os subsídios necessários à promoção de uma educação onde todos aprendem de maneira reflexiva, fantasiosa e imaginativa, além de vivenciarem uma experiência plena e de prazer definida pelos autores aqui citados como ludicidade.

2.3 Metodologia utilizada

Visando atender aos objetivos da pesquisa em tela, a metodologia adotada para o presente estudo consiste numa abordagem qualitativa; delimitada como modalidade, um estudo de caso a partir do Colégio Estadual Professora Lourdes de Oliveira Sampaio (CEPLOS), localizado em Luziânia, estado de Goiás (GO); já a técnica de pesquisa se deu por intermédio de observações e entrevistas semiestruturadas com gestores e professores do curso de EJA do colégio Ceplos.

Inicialmente, os teóricos Bogdan e Biklen (1994), ao descreverem sobre a investigação qualitativa na educação, fazem um apanhado histórico do trabalho de teóricos que contribuíram para a aceção mais ampla e entendimento dessa forma de pesquisa, e demarcam o final dos anos sessenta como ápice inicial para a investigação qualitativa na educação, uma vez que esse ano demonstrou problemas educativos da época, como os baixos rendimentos de escolas para crianças (1994, p.18). Dito isso, os autores nos ajudam a entender os métodos de como se originou a pesquisa qualitativa na educação:

Alguns investigadores qualitativos em educação efectuaram ‘trabalho de campo’ – observação participante, entrevistas em profundidade ou etnografia – despendendo grandes quantidades de tempo nos locais de investigação e com os sujeitos ou documentos de investigação. Registraram os seus apontamentos por escrito como modo de preservar os dados a analisar, incluindo grande quantidade de descrições, registros de conversas e diálogos. A investigação educacional possui muitos exemplos deste tipo. As observações em escolas deram origem, por exemplo a estudos sobre integração racial (id. ib., 1994, p. 20. grifo dos autores).

Assim, o trabalho desta pesquisa foi elaborado a partir da abordagem qualitativa, que segundo Godoy (1995) promove momentos de compreensão de determinadas realidades, onde o pesquisador (a) se envolve, capta e visa atender a

dinâmica social junto aos sujeitos envolvidos no processo. Já para Severino (2001, p. 20) “a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Acordante a isso, Minayo (2001, p. 22) descreve que:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa qualitativa responde questões muito particulares com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Ainda para Severino (2013), é aconselhável optar por uma abordagem qualitativa, uma vez que tal ferramenta permite utilizar um cabedal de conjuntos e/ou procedimentos metodológicos, como a pesquisa bibliográfica e análise de documentos; no caso da pesquisa em educação o Projeto Político Pedagógico (PPP), por exemplo, além das inúmeras referências teóricas, “pois com estas designações cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas” (id. ib., p. 103). Nesse viés, o autor conceitua:

A pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhando com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa. Utiliza-se o método etnográfico, descritivo por excelência (id. ib., p. 104).

Consonante a ideia acima, é fundamental entender como se processa o pensamento do pesquisador durante a coleta de informações, bem como entender seu comportamento perante o local da pesquisa. Godoy (1995) arrola essas especificidades que o pesquisador deve possuir ao adotar pela pesquisa etnográfica:

Contextualizando os dados, ou seja, colocando-os dentro de uma perspectiva mais ampla, o etnógrafo procura estar atento e receptivo aos eventos que ocorrem ao seu redor. Podemos dizer que ele deverá manter a mente aberta em relação ao grupo ou cultura que está estudando. Evidentemente isso não significa iniciar o trabalho de campo com a mente vazia. Como em qualquer trabalho de investigação, o projeto contém um conjunto básico de instruções sobre o que fazer e aonde ir durante o estudo (GODOY, 1995, p. 28).

A pesquisa qualitativa pode, portanto, ser caracterizada como um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas, ato social e fenômenos da realidade. Essas características deixam margem para percorrer vários caminhos ao longo da pesquisa; pois, conforme Godoy (1995, p. 22), é “partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos”. Apesar de ser criticada

por trabalhar numa área subjetiva, a pesquisa com abordagem qualitativa é muito utilizada nas ciências sociais e vem ocupando espaço na psicologia e educação:

Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem vindo a alargar o seu campo de atuação em áreas como a Psicologia e Educação. A pesquisa qualitativa é criticada pelo seu empirismo, subjetividade e o envolvimento emocional do pesquisador (FONSECA, 2002, p.20).

Nos últimos anos a pesquisa qualitativa vem demonstrando como responder características sociais que naturalmente são criadas pelos sujeitos que habitam no seio social, pois ela volta-se a “estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21). Portanto, a fala da autora nos mostra que a pesquisa qualitativa é utilizada para objetos de pesquisa que não podem ser mensurados e/ou quantificados devido as particularidades de manifestação do fenômeno ou do objeto de pesquisa ao longo da investigação.

O estudo de caso, para Severino (2013), centra-se na análise de um caso em particular associado a outros casos que o autor descreve como análogos e que agregam à pesquisa:

O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando interferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados (id. lb., p. 105, 2013).

3 CONTEXTO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo é iniciado por uma diagnose social do campo de pesquisa, elaborada com informações coletadas no site do colégio, conversa informal com a gestão e o próprio Projeto Político Pedagógico (PPP). Assim, a diagnose nos permite ter uma ampla contextualização acerca do panorama geral tanto do funcionamento da escola bem como de sua localização e os aspectos sociais. A segundo momento fizemos uma descrição sucinta da pesquisa de campo, apontando o passo a passo de como foi realizada a pesquisa qualitativa no colégio CEPLOS. Por fim, é feita uma análise detalhada das informações coletadas na pesquisa, tomando como base as informações levantadas no referencial teórico.

3.1 Colégio Estadual Professora Lourdes de Oliveira Sampaio (CEPLOS)

Esta diagnose foi elaborada a partir de informações coletadas no próprio Projeto Político Pedagógico (PPP, 2020) do Colégio Estadual Professora Lourdes de Oliveira Sampaio (CEPLOS). Com base nos princípios de organização do PPP, esta diagnose fez um apanhado histórico da escola, um breve diagnóstico do perfil discente e docente, bem como da localidade, missão e objetivos da escola, elementos fundamentais para entender a localidade estratégica da escola e o público que a frequenta.

Em nível geográfico, o Ceplos encontra-se atualmente em uma região próxima do centro da cidade: Parque Estrela Dalva 01, Luziânia – GO; que atende aos alunos de bairros circunvizinhos como Setor Mandu, Setor Leste, São Caetano, os Parque Estrela Dalva 2, 3, 4, 5, 7, 8 e 9 e a Vila Juracy. Inicialmente, quando elaborado o projeto do colégio, a intenção era criar uma instituição de rede estadual que atendesse as modalidades desse sistema de ensino, considerando que os poucos colégios existentes dessa natureza não estavam dando conta da demanda de alunos.

Criado em 1995, as atividades escolares do Ceplos iniciaram em fevereiro de 1996, passando a ofertar o Ensino Médio associado a cursos profissionalizantes, com as seguintes opções de cursos: Contabilidade e Habilitação para o Magistério. Visto a grande demanda e a variada oferta de cursos, o colégio também passou a atender indivíduos de outros distritos próximos, como o Jardim Ingá, Parque Alvorada e Centro da cidade. Os cursos técnicos profissionalizantes funcionaram somente até o ano de 2001, onde o colégio passou a ofertar somente os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio regularmente.

Sua infraestrutura fornece um atendimento essencial para os alunos segundo o próprio PPP, como alimentação escolar, energia da rede pública, acesso à internet banda larga, água filtrada, esgoto da rede pública, água da rede pública e lixo destinado à coleta periódica. As instalações de ensino totalizam 22 salas de aula, possui banheiro com acessibilidade para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, almoxarifado, área verde, salas da diretoria e secretaria, pátio coberto, biblioteca e despensa. Em síntese, o prédio possui a mesma arquitetura do prédio onde atualmente funciona a Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Luziânia.

Sobre as questões administrativas, o colégio funciona atualmente com um diretor, uma secretária geral, um coordenador de turno e cinco coordenadores pedagógicos; trinta e sete professores regentes, seis profissionais de apoio à inclusão, duas bibliotecárias, quatro auxiliares administrativos, cinco merendeiras, nove auxiliares de serviços gerais e dois vigias noturnos. As turmas costumam possuir um número de 32 alunos por sala, em média, perfazendo um total de 1800 alunos frequentes. Os alunos de EJA representam 160 desse efetivo. O Conselho Escolar é constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, inclusive pais e alunos (PPP, CEPLOS, 2020).

Conforme Projeto Político Pedagógico (PPP, 2020), o principal objetivo da escola é atender a comunidade local ofertando educação de qualidade, tornando-os capazes de refletir criticamente acerca de seu papel transformador na sociedade. Nos dias atuais, a instituição atende as modalidades de ensino dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e Ensino Médio (1º ao 3º Ano).

As turmas de Ensino Médio são distribuídas somente no período matutino e noturno e o 6º, 7º e 8º Ano exclusivamente no período vespertino, sobrando o 9º Ano com oferta somente no turno matutino, com a intenção de aproximar o aluno às turmas de Ensino Médio. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) funciona somente no período noturno com dois segmentos, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Abaixo está uma tabela simples de funcionamento dos turnos escolares:

Quadro 3 – Horários dos turnos escolares do CEPLOS

TURNO	HORÁRIO
Matutino	07h10 às 12h20
Vespertino	13h00 às 17h10
Noturno	19h00 às 22h30

Fonte: PPP, CEPLOS, 2020

Por estar localizada em uma região periférica e o prédio já ser demasiado antigo, percebe-se vez ou outra, sinais de vandalismo e estragos causados pelos próprios alunos, e esses alunos são os mesmos que não demonstram zelo com o mobiliário, cadeira e dependências da escola. Nota-se também certa resistência dos alunos com relação ao cumprimento de regras e disciplina, a exemplo do uso obrigatório do uniforme e a proibição do uso de aparelho celular, mesmo eles sabendo que não é autorizado (PPP, CEPLOS, 2020).

A localidade do colégio é caracterizada por uma grande diversidade de vizinhos, é próxima de posto de saúde, corpo de bombeiros, inúmeros pontos comerciais, como supermercados, variadas igrejas além de uma avenida com trânsito intenso e uma vasta área residencial, apesar da escola estar cercada de lotes abandonados. Esses marcadores, no entanto, mostram a falta de áreas de lazer e entretenimento, como quadras, ginásios ou parques, e isso faz com que os alunos se distanciem das proximidades do colégio. O PPP do colégio demonstra que tais características se ligam com os altos índices de envolvimento da sexualidade precoce, violência, uso de drogas e a criminalidade de modo geral (PPP, 2020, p. 04).

As características do corpo discente na sua grande maioria são de pessoas oriundas de famílias com baixo poder aquisitivo e renda salarial abaixo da média, fazendo com que os pais dos alunos voltem a atenção ao trabalho para o sustento familiar, não permitindo sua participação efetiva no processo de aprendizagem dos seus alunos. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na sua grande maioria, também são trabalhadores durante o dia e estudantes durante a noite (PPP, CEPLOS, 2020).

Na pesquisa de campo, notamos relatos de que os alunos de EJA são um grupo de difícil gestão, uma vez que a evasão escolar nesse grupo é gritante, e devido a heterogeneidade de faixas etárias, a gestão opta por dividir as turmas em faixas etárias semelhantes, para que o próprio professor entenda a maturação de

determinadas idades e possa direcionar o processo de aprendizagem com maior rendimento. Em outras palavras, o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2020, p. 04) do colégio nos aponta a questão:

É relevante também ressaltar a grande distorção de idade existente de um modo geral na escola, que contam com um grande número de alunos em idade avançada para a série que estão cursando, fato que gera não só a indisciplina como também, e principalmente a deficiência na aprendizagem. É fundamental observar ainda, o grande índice de evasão e repetência, visível especialmente no primeiro ano do Ensino Médio, mas presente também de forma significativa nas demais séries, no período noturno, onde o índice de falta no cotidiano é extremamente elevado, prejudicando por vezes e andamento normal das atividades escolares (id. ib., p. 04).

Assim, percebemos que a missão atribuída à escola cresce de importância uma vez que não só a escola, mas também as práticas pedagógicas auxiliam na transformação social desses alunos. Para tanto, a instituição tem buscando implantar projetos que valorizem o “aprender fazendo”, por intermédio de práticas pedagógicas que se baseiam em gincanas, debates, teatro, produção de textos, pesquisas bibliográficas na biblioteca, seminários, simulados, uso do laboratório de línguas, biologia e informática, trabalhos em grupos, exposições, palestras e oficinas:

Sobre os métodos de ensino, a ideia de ‘aprender fazendo’ deverá estar sempre presente, valorizado as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de ensino e solução de problema. Acentua-se a importância do trabalho em grupo, não apenas como técnica, mas como base do desenvolvimento mental com ajuda da dialética do professor. Desta forma, garante-se a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida (PPP, CEPLOS, 2020, p. 12, grifo do documento).

A citação acima reforça a ideia de voltar o ensino para as habilidades e competências, termos constantes quando o debate é a educação na contemporaneidade; assim como nas bases legais, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular implantada obrigatoriamente nas escolas públicas e particulares a partir do ano de 2020 (BNCC, 2017).

A seguir estão listados alguns projetos realizados pela escola ao longo do ano de 2022: Projeto Biblioteca; Projeto *Bullyng*; Projeto Festival de Talentos; Projeto Prevenção às Drogas e Violência; Projeto Prevenção da Dengue; Projeto Semana Literária; Projeto Feira do Conhecimento; Projeto Gincana Escolar; Projeto Jogos Interclasse; Projeto Semana da Criança; Projeto Família na Escola; Projeto Dia do Trânsito; Projeto Consciência Negra; Projeto Momento Cívico; Projeto Festa Junina; Projeto Conservação do Patrimônio Público.

O corpo docente, em sua grande maioria, é composto por professores efetivos e com habilitação para sua área do conhecimento, no qual boa parte já leciona no colégio há um tempo considerável. Existem também alguns professores no regime de contrato temporário, que também estão vinculados a escola há um bom tempo; todavia, o PPP sinaliza que há uma constante rotatividade de professores e um déficit desses profissionais em determinadas épocas do ano.

Por fim, a escola tenta frequentemente promover situações que aproximem a comunidade escolar para dentro do colégio, com ações que debatam os interesses dos pais para seus filhos, e dos alunos para com a escola, a exemplo da adoção na gestão, de uma reunião chamada Trabalho Coletivo, que tem a finalidade de acompanhar o rendimento do aluno debatendo com a comunidade escolar, visando apurar o rendimento. Trata-se de um *feedback* dos pais para a escola acerca do trabalho desenvolvido no tocante à aprendizagem de seus filhos. Bimestralmente, acontece ainda o Plantão Pedagógico e a Reunião de Pais e Mestres (PPP, CEPLOS, 2020).

3.2 Descrição da pesquisa de campo

Como já explicitado no presente trabalho, a pesquisa de campo foi realizada no Colégio Estadual Professora Lourdes de Oliveira Sampaio (CEPLOS), localizado no município de Luziânia, estado de Goiás; o qual faz parte dos dois únicos colégios localizados no município que atende a modalidade de EJA. Dessa forma, foram entrevistados 03 professores de EJA mais a coordenadora pedagógica do turno noturno, a coordenadora de turno e o diretor escolar, totalizando 06 professores, todos com formação em Pedagogia. No intuito de preservar a identidade dos entrevistados, todos foram identificados da letra A até F, ficando da seguinte maneira: Professor A; Professor B; Professor C; Professor D; Professor E; e Professor F.

Assim, para atingir os objetivos propostos, utilizamos um roteiro de entrevistas semiestruturadas como ferramenta da coleta de dados, o que nos permitiu ter uma ampla visão acerca do trabalho da ludicidade na Educação de Jovens e Adultos em todos os aspectos, como o de políticas públicas, currículo, recursos pedagógicos e financeiros e capacitação profissional dos professores. Ao todo foram realizadas 06 entrevistas, gravadas com recurso de áudio.

Destacamos ainda um ponto em comum entre os entrevistados, todos possuem formação em Pedagogia e carregam vasta experiência da rotina escolar; pois, alguns

já passaram por cargos de coordenação pedagógica, outros são coordenadores e já atuaram como professores e um outro era professor e hoje está na condição de diretor. Essa característica enriquece as informações coletadas na pesquisa e nos dá uma visão ainda mais ampla da temática abordada nesse trabalho, uma vez que os entrevistados possuem experiência em vários cargos contemplados na escola, portanto suas respostas superam as perguntas realizadas.

Mencionamos também que os entrevistados abordaram as questões do roteiro de entrevistas de maneira prestativa e entusiasmada, direcionada a uma breve apresentação do local, data e hora, apresentação dos próprios entrevistados contendo as seguintes informações: nome, área de formação, tempo de experiência como professor, tempo de experiência no colégio e seu atual cargo. As demais questões foram abordadas de maneira subjetiva, com vistas a identificar como é trabalhada a temática na instituição, bem como as conquistas e desafios atinentes ao tema.

Considerando a importância que o trabalho traz, todas as questões foram submetidas a apreciação minuciosa com a finalidade de se responder a problemática; pois, conforme nos lembra Severino (2007, p. 121), esses “dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo”. Esse tipo de pesquisa é muito aplicado às ciências humanas, pois demonstra a realidade em aspectos que não podem ser mensurados, sem a interferência de características generalizantes (DELL-MASSO, et. al., 2014).

De maneira geral notamos que ambiente do campo de pesquisa é bastante acolhedor, foi recentemente reformado e conta com uma excelente infraestrutura, o que permite trabalhar em variadas metodologias que aplicam o lúdico como recurso pedagógico.

3.3 Análise da pesquisa de campo

A presente pesquisa trilhou o caminho com a finalidade de saber se a ludicidade está presente no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, e se estiver, como tem sido trabalhada. Dessa forma, iniciamos a entrevista solicitando que os professores se apresentassem:

Sou professor a 29 anos, formado em Filosofia e Educação Física, tenho pós-graduação em Gestão escolar e Administração. Por ter formação em Educação Física eu acho que posso falar um pouco sobre a ludicidade tanto na EJA como no ensino regular, que é um tema bem interessante (Professor A).

Trabalho no colégio há 06 anos. Sou formada em Pedagogia tenho pós-graduação em Gestão Escolar e Administração, e Orientação Educacional, Tecnologia em Educação e Ensino Especial. Já sou professora a 25 anos e trabalho com as três etapas da Educação Básica (Professor B).

Trabalho na instituição há 9 meses. Trabalhei mais na Creche e Pré-Escola, porém com os meninos da noite é bem tranquilo, eu senti bastante evolução deles esse ano. Minha área de formação é Pedagogia com especialização em Psicopedagogia (Professor C).

Estou na educação já há quase 34 anos. Na EJA de 2012 para cá, sendo que a princípio eu estive na coordenação pedagógica e depois professor em 2016. Sou formado em Pedagogia e Matemática (Professor D).

No momento ministro aula de Sociologia, Filosofia, História e Geografia na EJA. Como docente tenho 38 anos de carreira, sendo na instituição 10 anos. Possuo formação em Pedagogia e Matemática (Professor E).

Eu leciono a disciplina de Português e Inglês. Aqui no Ceplos estou desde 2002, mas na rede estadual estou desde 1999. Fui contratado por três anos e me efetivei na rede estadual em 1999. Sempre trabalhei com o ensino médio regular e de um tempo para cá estou trabalhando com a EJA. Possuo formação em Letras e Pedagogia. Atuo também com adultos no ensino especial tanto no município como no estado (Professor F).

As apresentações acima reafirmam o que já foi dito anteriormente. Trata-se de um grupo de profissionais com vasta experiência na área educacional, com ampla vivência profissional das diversas modalidades da Educação Básica, em especial, a EJA. Na sequência, solicitamos que os professores abordassem acerca da ludicidade na EJA, em especial, naquele estabelecimento de ensino, em como essa temática é trabalhada no processo de ensino e aprendizagem:

De forma geral, o que eu penso que funciona como um mecanismo de aprendizagem, é qualquer tipo de trabalho que você use em sala de forma diversificada que saia do contexto da aula discursiva, toda atividade que você faz que tenha participação efetiva do aluno, que o aluno possa desenvolver de forma prática, ou conteúdo específicos, ou atividades, ou algum tema que possa ser trabalhado de forma prática pelo aluno, traz mais aprendizado do que só a aula discursiva (Professor A).

O lúdico na EJA é muito pouco trabalhado; o lúdico na EJA entra como um jogo de mesa, um jogo de baralho, numa apresentação de dança seja música ou coreografia, na parte artística...; tirando essa questão infelizmente o lúdico na EJA eu posso dizer para você que não existe, pois eu trabalho na EJA desde 1997 (Professor B).

Para eles é um pouco mais difícil né, porque eles são adultos, chegam cansados, daí ficam um pouco retraídos para o trabalho com lúdico. Em contrapartida ao longo do ano é desenvolvido projetos no colégio que leva isso para eles (Professor C).

A EJA desde 2012 para cá, esses 10 anos que a gente vem atuando foram vários desafios né, tanto na área de coordenação com no próprio ensino, porque nosso principal problema sempre foi a evasão, e sempre é nossa

pauta em quase todas as reuniões. Eu por exemplo desenvolvi o projeto “Gincana Matemática” (Professor D).

Vai depender muito do público que você está atendendo. Então se o público exige dá para trabalhar, mas esbarramos no tempo, o tempo é muito curto. Então se você atende o ensino médio EJA é mais corrido ainda, aonde o meu aluno veio mesmo para pegar o diploma dele; ele veio para atender ao requisito social. Então o lúdico na EJA é muito rápido (Professor E).

A ludicidade na EJA deixa muito a desejar, pois é mais um reflexo do ensino fundamental, então tem muito adulto, tem muito senhor, pessoal de idade avançada, nós já tivemos senhor de 72 anos. Então por vezes você vai trabalhar uma brincadeira de roda e os alunos já consideram ser algo “paia” (Professor F).

A fala acima do professor “A” vai ao encontro com os 4 (quatro) conceitos estruturantes da educação previstos na BNCC (2018), a saber: o aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver. Destaca-se na fala dele que o aprender a aprender e fazer isso praticando. Isto é, o próprio aluno fazendo, desenvolve a característica que Luckesi (2014) considera essencial para um trabalho lúdico com adultos, ao afirmar que o adulto aprende através da ação ao se executar determinada atividade; em outras palavras, “as aprendizagens significativas no cotidiano da vida humana dependem da exercitação compreendida” (LUCKESI, 2015, p. 132).

Em contrapartida, os professores concordam que o público discente se demonstra de certa forma desinteressado para propostas lúdicas, uma vez que para eles se trata somente de brincadeira recreativa e que não tenha contribuição para o aprendizado. Aliado a isso, tem a realidade que os docentes se esbarram no fato do cronograma da EJA ser limitado; o prazo que os professores têm que cumprir é apertado, o colégio não dispõe de recursos para ser aplicados na EJA; e, por fim, o mais preocupante: todas as propostas são adaptações advindas de metodologias que tiveram sucesso na Educação Infantil e no Ensino Fundamental:

Às vezes até uma atividade de Educação Infantil na EJA funciona, porque justamente por causa desse fato da pessoa está com uma memória escolar muito defasada, então as vezes ele precisa retornar no básico mesmo, e com atividades lúdicas o professor consegue fazer isso, sem perder o conteúdo que ele tem que ministrar (Professor A).

Nunca houve um curso voltado para o lúdico na EJA. Então o EJA é sempre uma adaptação do ensino fundamental. Nós fizemos isso no ensino fundamental e deu certo, vamos adaptar para a EJA, e aí o próprio professor com ajuda do coordenador faz essa adaptação (Professor B).

Até os materiais para a gente não chega. Cadê o material do noturno? Até mesmo o livro didático, se sobrar do fundamental a gente trabalha na EJA (Professor F).

Já a diferença de idade é algo mencionado na fala do professor “A”, que retoma uma especificidade presente não só na EJA, mas em todas as outras etapas escolares do Colégio, que é a diversidade de faixas etárias em determinada série escolar. Esse fator é muito presente na EJA e dificulta o processo de ensino e aprendizagem de maneira geral; pois, os alunos de EJA que já estudaram a algum tempo e retornam para concluir, esbarram em inúmeras dificuldades de aprendizagem, e isto faz com que o professor despenda mais atenção àquele aluno, fazendo com o aluno que acaba de sair do ensino regular e ingressa na EJA se sinta desassistido:

O lúdico de forma especial por ser um público mais diversificado em questão de idade, questão de tempo de estudo, tem gente que estudou a muitos anos atrás, tem gente que saiu do regular por exemplo esse ano e já passou direto para o EJA, então está num nível de aprendizagem diferente (Professor A).

Você pega um público com idade-série distorcida, e você pega um público que ele quer o diploma como eu te falei, ele não está buscando o conhecimento, ele está procurando atender as leis sociais, então ele precisa aquele diploma comprovando determinada série (Professor E).

Acerca das possibilidades do trabalho com lúdico na EJA, os professores demonstraram e concordam que um ensino mais dinâmico, mais diferenciado, em que o aluno seja o centro e ele mesmo desenvolva de maneira prática as atividades, ocasiona num maior rendimento de aprendizagem:

Eu acho que o trabalho do professor de forma lúdica, recreativa, com atividade que seja lúdica, mas com intencionalidade de resultado pode trazer aprendizagem para esses dois públicos diferentes (Professor A).

O professor “D” traz em sua prática a Pedagogia de Projetos, que é uma ferramenta elementar para o trabalho de recursos lúdicos com a EJA e que oportuniza uma abordagem mais interdisciplinar dos conteúdos. Por definição a Pedagogia de Projetos considera que o estudante aprende baseado nas suas próprias experiências, agindo de forma ativa e sob a supervisão e mediação do professor (VENTURA, 2011). Dessa forma, O professor “D” ao trazer essa abordagem nos explica dois projetos que ele mesmo elaborou e implementa: “A Gincana Matemática” e “A Trilha da Matemática”:

Eu criei e apliquei em partes o projeto com nome Gincana da Matemática. O objetivo era exatamente esse de tornar a Matemática menos assustadora, mais familiar, mais próxima da realidade do aluno. Eu acredito que deu certo, algumas etapas eu consegui aplicar. Só porque ele tinha o objetivo de amenizar a evasão, diminuir a infrequência, que normalmente é muito grande (Professor D).

A gente lidava dentro do projeto como uma forma de revisar o conteúdo, principalmente na época das provas, é uma etapa que eu chamava de trilha da matemática, normalmente eu colocava mesmo uma trilha. Quatro equipes representadas pelo centro da sala, levava ali o questionário no Datashow, eles escolhiam a questão e a gente abria e eles respondiam e se pontuassem seguia a trilha. Era uma forma de fazer aquele momento lúdico (Professor D).

A fala do professor “D” retira o aluno da rotina maçante, e, apesar de certa forma não ser lúdico a resolução de uma questão de Matemática, em partes os alunos demonstravam interesse em responder as perguntas e seguir de maneira imaginativa e fantasiosa a trilha desenhada em sala de aula. Nessa abordagem entendemos o pensamento de Luckesi (2015) ao nos apresentar que o adulto aprende de maneira ativa por intermédio de cinco etapas: (A) passado de aprendizagens (cabedal); (B) nova informação; (C) assimilação e processamento dessa nova informação; (D) Prática para transformar a informação em habilidade; e (E) aquisição do novo conhecimento.

Por fim, trazemos uma preocupação que não é somente da gestão escolar em administrar todo o contexto escolar e dos professores de buscarem aperfeiçoamento para atuação na EJA, mas sim a do poder público de direcionar políticas públicas educacionais que não só contemplem recursos lúdicos para EJA, mas sim a de dar maior visibilidade para essa modalidade, pois sabemos que historicamente ele foi negada, e atualmente parece que essa cosmovisão de negação da EJA só aumenta:

Na verdade, não se aplica a você, é para a área de políticas públicas. Já que o governo disponibiliza a modalidade de jovens e adultos, apesar dele não receber recursos para aplicar na EJA, não vem uma verba específica para isso, ele retira de outras verbas que vem para um âmbito geral de políticas públicas e aplica na EJA. Que ele pensasse na EJA com mais carinho e então desenvolvesse um trabalho lúdico para capacitar o professor e coordenador para desenvolver esse trabalho na escola, e deixasse de fazer essa adaptação do ensino fundamental para o EJA, porque o público é totalmente diferente (Professor B).

Também eu acho que o próprio sistema vê isso aí, mas a EJA como é rápido, como é um sistema rápido, dá entender que é até um desperdício investir numa modalidade que transcorre tão rápido, afinal o aluno faz duas séries escolares em um ano. Não há tempo para ludicidade (Professor F).

Toda a trajetória histórica da EJA nos mostrou a negação histórica para com os jovens e adultos analfabetos, que ora teve caráter catequizador ora de caridade e/ou solidário, e com a fala dos professores, notamos que a EJA continua desassistida na contemporaneidade. Dessa forma concluímos que investigar sobre a EJA demonstra o quanto a modalidade de ensino está defasada por parte das políticas públicas direcionadas para a EJA.

Para a organização e planejamento do professor, se torna um trabalho de quebra cabeça, no qual os professores têm de fazer adaptações curriculares seja de proposta lúdica ou do próprio currículo. Não há um direcionamento de conteúdo ou currículo específico que diga qual conteúdo é ensinado para a EJA; o que há são adaptações do que é ensinado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. E isso não deveria acontecer, pois o público da EJA vive outra realidade, outra faixa etária, outro mundo, que difere dos alunos do ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer desse trabalho, buscamos mostrar a importância de se trabalhar o aspecto lúdico na EJA, em especial a experiência de ludicidade defendida por Luckesi (2015), com vistas a contribuir para o ensino e aprendizagem dessa modalidade. Todavia, sabemos que há um distanciamento entre a teoria e a prática bem como outros fatores que não permitem efetivar um trabalho lúdico na EJA. A pesquisa de campo só reforçou aspectos que foram mencionados anteriormente, dentre os quais está na figura central do processo de ensino e aprendizagem: o aluno. O aluno de EJA pertence a uma realidade diferente, que apresenta elevado número de evasão, calendário escolar limitado e baixo rendimento escolar, portanto a possibilidade de lúdico nessa modalidade se torna um grande desafio.

Se fizermos um panorama geral, podemos dizer que a partir de 1500 o ato de educar esteve permeado pela ideia de caridade ou catequização dos padres jesuítas, passando para ligas e associações que desenvolviam esse trabalho de maneira filantrópica no período republicano. A EJA só veio a ganhar força no cenário nacional no ano de 1910 com o surgimento do pensamento que os analfabetos eram os responsáveis pelo atraso econômico do Brasil. O escola novista Anísio Teixeira também propôs reformulações no ensino em geral, o que contribuiu para o amparo legal da EJA com a criação do MOBRAL e da LDBEN em 1996.

Por essa ótica, podemos afirmar que a EJA foi negada tanto socialmente como legalmente ao longo da história, e propor a ludicidade nessa modalidade se torna algo transgressor; pois, sabemos que o MOBRAL, por exemplo, não primava por um ensino significativo, mas somente pela alfabetização e não do letramento, acarretando num indivíduo que sabe ler e interpretar o código alfabético, porém não consegue entender o sentido daquilo que está lendo. O acesso à cultura letrada, segundo Cabral (1998), é um dos atributos que contribuem para um ensino lúdico, pois constrói no aluno um imenso universo de significados, no qual ele atribui inúmeras interpretações.

Além disso, há também socialmente impasses que restringem o trabalho pedagógico de maneira lúdica, pois o aluno de EJA vivenciou sucessivos fracassos escolares, seja de retenção ou baixo rendimento, e esses fatores constroem para o educando uma imagem negativa da educação, desenvolvendo assim certo preconceito com determinada proposta lúdica do professor. A todo momento há uma afirmação de que o tempo passou para eles, quando na verdade podemos aprender ao longo da vida, independentemente da idade.

Por outro lado, vemos também que o currículo não contribui de certa forma para o trabalho lúdico, uma vez que corroborando com a ideia acima, ele não se apresenta de maneira atrativa, pois são complexas de interpretação e aprendizagem, principalmente nas componentes curriculares que popularmente são ditas como de difícil aprendizagem, a exemplo da Matemática, Física, Química, línguas estrangeiras e Biologia.

Em todas as disciplinas acima se pode trabalhar com recursos lúdicos, isto é, trabalhar de maneira mais atrativa e dinâmica, pois de acordo com Luckesi (2015), aprender de maneira lúdica é uma necessidade do ser humano, uma vez que propicia um rendimento significativo. E no adulto não é diferente; mais do que as crianças, o aluno de EJA precisa de estímulo educativo rotineiramente, pois a evasão escolar dessa modalidade é elevada. Por outro lado, é notável que a EJA foi criada para logo acabar, uma vez que num país desenvolvido não tem alunos matriculados fora da idade escolar adequada conforme prevê as legislações.

Com isso, o aluno que almeja concluir a Educação Básica, ao invés de procurar a EJA, opta pelo ENCCEJA, pois não precisará lidar com o processo de ensino como conhecemos, afinal ele só quer formar, e retomar os trabalhos educativos e vivenciar outra experiência de retenção poderia possivelmente excluir o último pensamento positivo que ele tinha da educação. Aqui afirmamos que o educando considera dispensável o ensinamento escolar da maneira que conhecemos ou aprender a determinados conteúdos, por sempre afirmar que “nunca vou aplicar isso na minha vida”. Apontamos essa questão no trabalho ao dizer que os sujeitos de EJA ou ENCCEJA ao concluir a Educação Básica, muitas vezes continuam nas mesmas condições, vivendo a mesma vida e exercendo as mesmas funções de antes (BRASIL, 2013).

Portanto, observando o resultado da pesquisa, podemos pontuar algumas considerações; a modalidade de EJA é comprometida no processo de ensino e aprendizagem pelo seu próprio público, o aluno. Porém o aluno não é o mau causador desse aspecto, pois ele é fruto de um sistema que não oportuniza sua continuidade e bom rendimento escolar, quem dirá a ascender a níveis mais elevados do conhecimento como acesso ao ensino superior ou ter a oportunidade de aprender de maneira mais lúdica ainda na Educação Básica, na modalidade EJA.

Assim, experienciamos na pesquisa que, apesar do comprometimento do corpo docente com o rendimento dos alunos, o público discente se caracteriza pelas classes

populares que necessitam trabalhar para manter-se, além de serem alunos que vivenciaram sucessivos fracassos escolares que poderiam ser justificados inclusive por algum transtorno de aprendizagem que não tenha sido diagnosticado.

Nota-se inclusive que trabalhar a ludicidade na EJA é algo que advém de práticas que obtiveram sucesso no Ensino Fundamental e Médio, já que os professores nos demonstraram que o que é aplicado no ensino regular, se funcionar, também é implantado para a EJA, inclusive o uso de livros didáticos; o que não deveria acontecer, pois o público da EJA vive outra realidade, outra faixa etária, outro mundo, que difere dos alunos do ensino regular.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira. **Paulo Freire e a educação de jovens e adultos (EJA)**. Ensino e Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021.

ALVARENGA, Marcia Soares de. **A educação de jovens e adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, n. 33, p. 121-138, 2016.

ALVES, Glícia Elen Pelizer. MONTAGNOLI, Gilmar Alves. **Educação de jovens e adultos e teoria histórico-cultural: por uma aprendizagem que promova o desenvolvimento humano**. Maringá, UEM, 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50. Disponível em: https://issuu.com/grupoautentica/docs/di__logos_na_educa____o_de_jovens_e
Acesso em: 12 fev. 2022.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens e adultos populares? In: **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.1, n. 0, pp. 1-108, ago. 2007. NEJA – FaE - UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007. ISSN: 1982-1514. P. 5-19.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro – SP, p. 196-209, 2015.

BESERRA, Valesca; BARRETO, Maribel Oliveira. **Trajetória da educação de jovens e adultos: histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos**. Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 164-190.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em 14 de dezembro de 2021.

BRASIL. **Documento Base Nacional: desafios da Educação de Jovens e Adultos**. Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/MEC**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, 542p.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2021** – Estabelece as Diretrizes operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal. MEC: Brasília – DF, 2021.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37, 2008.

CEPAL, N. U. **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19**. 2020. Informe Covid-19. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>. Acesso em 12 de março de 2022.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA LOURDES DE OLIVEIRA SAMPAIO. **Projeto Político Pedagógico**. Luziânia – GO. 2020.

COSTA, Ana Caroline Pinto; BUGARIM, Jonatha Pereira; DONDONI, Dayane Zanelato; BUGARIM, Maria da Conceição Pereira. **Metodologias ativas e evasão escolar na EJA: uma revisão de literaturas**. Revista Portuguesa de Gestão Contemporânea, V.1, Nº 1, p. 1-21, jan/jul. 2020.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza et al. **Educação de jovens e adultos (EJA) no contexto da pandemia de COVID-19: cenários e dilemas em municípios baianos**. Revista Encantar, v. 2, p. 01-22, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245 – 262, julho/ 2002.

DI PIERO, Iria Aparecida Storer. Ratio Studiorum, educação e ciência nos séculos XVI e XVII: matemática nos colégios da vida. UNIMEP. Dissertação de Mestrado. Piracicaba – SP. 2008.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 58-77.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. 1. ed. Ceará: UECE, 2002.

FONTANA, Maria Iolanda. A pesquisa na formação continuada de professores: desafios do programa de desenvolvimento educacional do Paraná. **Momento - Diálogos em Educação**, (2018) 27(2), 248–263. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8065>. Acesso em: 12 de jun de 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna Canavarro; BENITE, Claudio Machado; PEREIRA, Viviane Soares. **Trajectoria da escolarização de jovens e adultos no Brasil**: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio; aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr/jun. 2010.

FURIM, Mara Mone Ferreira Soares; CASTORINO, Adriano; SELUCHINESK Rosane Duarte Rosa. Leitura do mundo e leitura da palavra em Paulo Freire. **Humanidades e Inovação**. UFMT. V.6, N. 10 – 2019.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. (Org). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo. V.35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

GONÇALVES, Edneia. **Os desafios para a educação em 2020**. 2020. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/desafios-para-educacao-em-2020/> Acesso em: 21 mai. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KISHIMOTO, Tzuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. Disponível em: https://issuu.com/cengagebrasil/docs/brincar_e_suas_teorias_ Acesso em 12 fev. 2022.

LEAL, Luiz Antônio Batista. D'ÁVILA Cristina Maria. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracajú. V.1 – N2. P. 41-52. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Docência em Formação/Coordenação de Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LIMA, Francisca Vieira et al. **Educação não presencial na EJA do Paraná em tempos de pandemia: uma proposta possível?** Interações, v. 16, n. 54, p. 106-125, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados da consciência e ludicidade. **Cadernos de Pesquisa**, do Núcleo de FAGED/UFBA, vol. 2, n. 21, 1998, p. 9-25.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. **Ludopedagogia**, Salvador, BA: UFBA/FAGED/PPGE, v.1, p.9-42, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ensinar, brincar e aprender. **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista. Ano IX, n. 15 p. 131-136, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador – BA. V.3, n. 2, p. 13-23, jul/dez. 2014.

MIRANDA, Leila Conceição de Paula; SOUZA, Leonardo Tavares de; PEREIRA, Isabella Rodrigues Diamantino. **A trajetória da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade**. Montes Claros: IFNM, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASIO, Juan David. **O prazer de ler Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1999.

OLIVEIRA, Daniel Pereira de; NICOLAU, Geisi dos Santos; ARAUJO, Mairce da Silva. Articulações possíveis entre as experiências de um centro de referência em EJA e as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da DCN – EJA. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap – UERJ)**. V. 10 – N. 24, maio – agosto de 2021 – ISSN 2316-9303

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea** 1996 – 2004. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola. 1973.

PAIVA, Wilson Alves de. O Legado dos jesuítas na educação brasileira. Belo Horizonte: **Educação em Revista**. V.31, n.04, p. 201-222, 2015.

PALHARES, Virgínia de Lima. Uma geografia hedonista dos saberes e dos sabores. **Geograficidade**. V. 4, número especial, 2014, p. 25-35.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Gestão em Foco, Unidade 3 – Organização e Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no cotidiano escolar** (2017). Disponível em https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj_8-uowrX8AhXxqZUCHb2oCQIQFnoECBgQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br%2Farquivos%2FFile%2Fgestao_em_foco%2Feducacao_jovens_adultos_unidade3.pdf&usg=AOvVaw1b5EpjEenwvUQnLZU_3QJR. Acesso em 14 de maio de 2022.

PEREIRA, Dayane Loren. **Atividades lúdicas no ensino de Física para jovens e adultos**. Niterói: UFF, 2016.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar** – por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. Mobral: a representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica**, [S. l.], v. 5, n. 10, 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/2961> Acesso em: 26 jun 2022.

SANTOS, Marli Pires (Org). **O lúdico na formação do educador**. 6º ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos (Org.). **Lutas e conquistas da EJA: discussões acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos**. Rio Grande: UFRG, 2013. 165 p.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Universidade e Sociedade**. Jan/2021. p. 36-49.

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

SILVA, Renata Laudares. Lazer e gênero: suas relações com o lúdico. In: SCHWARTZ, Gisele Maria (Org). **Dinâmica lúdica: novos olhares**. Barueri: Manole Ltda., 2004.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**/Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49 59, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em 6 de maio de 2022.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. **Unesco, 2020**. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-contra-o-aumento>. Acesso em 3 de junho de 2022.

VENTURA, Paulo Cezar Santos. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 7, n. 1, jan. 2011. ISSN 2317-7756. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/31>. Acesso em: 27 nov 2022.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; NEVES, Ângela Balzano. Refletindo sobre a formação docente e a educação de jovens e adultos. **Coleção Cadernos Pedagógicos de EaD**. Rio Grande: UFRG, 2013.

ANEXO A
DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

Neste documento, declaro que este trabalho é de minha autoria e o uso de todas as fontes escritas e de material de qualquer natureza utilizado na produção deste documento foi devidamente e apropriadamente reconhecido. Também declaro aqui ter conhecimento do teor da Lei nº 9.610/98, que versa sobre o plágio de trabalho intelectual de qualquer natureza e que tenho consciência das consequências desta lei no âmbito civil e criminal.



Maycon Douglas Soares de Araújo

Discente

ANEXO B
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS
(Pesquisa Qualitativa)

- 1. Contextualização da Entrevista** (data, horário local e cargo da pessoa entrevistada);

- 2. Pedir para o entrevistado (a) se apresentar** (cargo, tempo de trabalho na instituição ou empresa, formação...);

- 3. Ver como é trabalhada a temática da Monografia/Dissertação na Instituição** (se há projetos/programas voltados à temática pesquisada);

- 4. Perguntar sobre as conquistas e desafios na temática pesquisada** (na opinião do entrevistado/a);

- 5. Perguntar se o entrevistado (a) possui mais alguma coisa para acrescentar;**

- 6. Agradecer pela entrevista concedida;**

Observação: A entrevista deve ser gravada e guardada por 05 (cinco) anos.
Luziânia – GO, novembro de 2022.

Maycon Douglas Soares de Araújo