



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AMALEIDE LIMA DOS SANTOS

CANTE DE LÁ QUE EU CANTO DE CÁ:
A CULTURA LÚDICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Salvador

2020

AMALEIDE LIMA DOS SANTOS

**CANTE DE LÁ QUE EU CANTO DE CÁ:
A CULTURA LÚDICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito à obtenção do grau de Doutorado em Educação e Diversidade.

Linha de pesquisa: Educação e Diversidade

Orientadora: Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira

Salvador

2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Amaleide Lima dos.

Cante de lá que eu canto de cá : a cultura lúdica na educação de jovens e adultos / Amaleide Lima dos Santos. - 2020.

226 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Maria D'Ávila Teixeira.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Estudantes de educação de jovens e adultos. 3. Contexto cultural. 4. Ludicidade. 5. Prática pedagógica. I. Teixeira, Cristina Maria D'Ávila. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 374 – 23. ed.

AMALEIDE LIMA DOS SANTOS

**CANTE DE LÁ QUE EU CANTO DE CÁ:
A CULTURA LÚDICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade.

Aprovada em 28 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira – UFBA
Presidente, Orientadora

Dr. Augusto César Rios Leiro - UNEB
Examinador externo à instituição

Dra. Cilene Nascimento Canda - UFBA
Examinador interno

Dra. Mônica de Souza Massa - UNEB
Examinador externo à instituição

Dra. Sandra Maria Marinho Siqueira - UFBA
Examinador externo ao programa

Dra. Lúcia Gracia Ferreira Trindade - UFRB
Examinador externo à instituição

Dra. Giovana Cristina Zen – UFBA
Examinador interno

Esta tese é dedicada a todos os trabalhadores e trabalhadoras que estiveram, estão ou estarão como estudantes da Educação de Jovens e Adultos e aos professores e professoras dessa modalidade que militam em prol de uma educação libertadora!

AGRADECIMENTOS

Ao Universo e suas galáxias, a via Láctea e ao planeta Terra pela possibilidade de tornar-me a humana que teimo em ser.

À minha querida orientadora Dra. Cristina D'ávila pelo olhar sereno e criterioso ao conduzir este trabalho acadêmico.

Aos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade – GEPEL pela aprendizagem e convivência.

Às docentes participantes dessa pesquisa: Mandacaru, Mangueira, Jequitibá e Ipê amarelo e seus educandos pela disponibilidade e imensa contribuição.

A todos os educandos e educandas da EJA que não desistem apesar dos muitos “nãos” que a vida lhes deu.

À Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Salvador por liberar parte da minha carga horária, como direito à licença aprimoramento, nos últimos dois anos do tempo para conclusão do doutorado.

À Sandra Constantin Popoff pela sensibilidade ao interpretar minhas inquietações durante a escrita dessa tese.

À Luana Rios pela generosidade e apoio constante durante o processo de produção da pesquisa.

Às amigas Debora Adballa Santos e Anna Friedericka Schwarzelmuller por tantas “empreitadas” acadêmicas e prosas nas horas vãs.

Ao gentil e genial amigo Valessio Brito, sempre perto, por mais distante que esteja.

Às irmãs “não sanguíneas” Marcia Lago e Sayonara Lordelo. Obrigada por participarem de tudo que vivencio desde que nos conhecemos.

Às amigas de alegrias e “perrengues” como coordenadoras da EJA no Programa Sesi Educação do Trabalhador da Indústria: Fernanda Brito, Denise Nascimento, Giovana Leite, Sandra Rocha, Conceição Brasil e Joice Costa (*in memorian*).

Aos meus pais Valdelice Lima e Carlos Isidório (*in memorian*) por me ensinarem que as dificuldades da vida são apenas “treinos de resistência”.

Aos meus seis super irmãos: Jac, Elma, Vilma, Nadja Louise, Marlon e Júnior por comporem cada esforço e euforia durante meu caminhar.

Finalmente, agradeço à Priscila e Álvaro, filhos brilhantes e solidários, presentes nas conquistas e tropeços que a vida me possibilitou.

Canção para os fonemas da alegria

[...] Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente para desfraldar
este canto de amor publicamente.

Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,
e pode ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,

e descobrir que todos os fonemas
são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis gerando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.

Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:
canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.”

Thiago de Mello (1978).

SANTOS, Amaleide Lima dos. **Cante de lá que eu canto de cá: A cultura lúdica na educação de jovens e adultos.** Orientadora: Cristina Maria D'Ávila Teixeira, 2020. 226 f. Tese (Doutorado em Educação e Diversidade) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

O presente estudo nasce das inquietações vivenciadas no exercício da docência em classes de Educação de Jovens e Adultos – EJA - e revela a premissa de que nessas classes se faz necessário compreender os educandos como protagonistas da sala de aula, *lócus* onde suas histórias de vida devem ser reconhecidas e compreendidas nos campos sociais e políticos. A investigação segue o método etnográfico de abordagem qualitativa e tem por objetivo compreender como se manifesta a cultura lúdica dos educandos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, para trazer à tona o lugar que esta ocupa na prática pedagógica desse segmento de ensino. O campo empírico foi composto por duas escolas da rede municipal de ensino de Salvador. Neste estudo propõe-se, ainda: 1) analisar como os educandos da EJA expressam/evocam suas experiências provenientes da cultura lúdica no cotidiano escolar; 2) reconhecer como docentes da EJA mobilizam a cultura lúdica dos educandos em suas práticas pedagógicas; 3) contribuir para a construção de uma perspectiva pedagógica que valorize a cultura lúdica na Educação de Jovens e Adultos. O aporte teórico assenta-se em autores referendados como: ALVARES (2012), ARROYO (2005, 2008, 2012, 2017), BROUGÈRE (1998, 2002, 2010), D'ÁVILA (2005, 2008, 2013, 2016, 2017, 2018), FREIRE (1967, 1985, 1996, 1997, 2001), GADOTTI (2003, 2008, 2016), LOPES (2004), LUCKESI (2000, 2002, 2016), FORTUNA (2004; 2010), FRIEDMANN (1996), HUIZINGA (2014), KISHIMOTO (1998, 2000, 2003), MAFFESOLI (1998, 2004), dentre outros. A relevância da presente pesquisa pode ser constatada quando identificamos que, apesar da existência de estudos que contemplam as temáticas da ludicidade e cultura lúdica nas práticas pedagógicas, são raras as pesquisas que abordem tais categorias na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, revelando-se, pois, uma lacuna existente nos Programas de Pós-Graduação no Estado da Bahia e no Brasil. Os resultados indicam a constituição das classes da EJA como grupo social produtor de cultura, com forte vínculo afetivo entre docente e educandos no qual a mobilização concernente à cultura lúdica se dá pela interação, cumplicidade, partilhas e solidariedade através do processo virtuoso da conduta lúdica docente.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos - EJA. Cultura Lúdica. Ludicidade. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present study arises from the concerns experienced in teaching Youth and Adult Education classes - EJA - and reveals the premise that in these classes it is necessary to understand students as protagonists of the classroom, the locus where the stories of their lives should be recognized and understood in the social and political fields. The investigation follows the ethnographic method of qualitative approach and aims to understand how the ludic culture of students is manifested in the context of Youth and Adult Education, to bring out the place it occupies in the pedagogical practice of this segment of education. The empirical field consists of two schools in the municipal education system of Salvador. This study also proposes: 1) to analyze how EJA students express / evoke their experiences from the ludic culture in the school routine; 2) to recognize how EJA teachers mobilize the ludic culture of students in their pedagogical practices; 3) to contribute to the construction of a pedagogical perspective that values the ludic culture in Youth and Adult Education. Theoretical contribution is based on authors referenced as ALVARES (2012), ARROYO (2005, 2008, 2012, 2017), BROUGÈRE (1998, 2002, 2010), D'ÁVILA (2005, 2008, 2013, 2016, 2017, 2018), FREIRE (1967, 1985, 1996, 1997, 2001), GADOTTI (2003, 2008, 2016), LOPES (2004), LUCKESI (2000, 2002, 2016), FORTUNA (2004; 2010), FRIEDMANN (1996), HUIZINGA (2014), KISHIMOTO (1998, 2000, 2003), MAFFESOLI (1998, 2004), among others. The relevance of this research can be seen when we identify that, although there are several studies covering the themes of playfulness and ludic culture in pedagogical practices, research that aims such categories in the perspective of Youth and Adult Education is rare, revealing itself therefore, a gap existing in the Graduate Programs in the State of Bahia and in Brazil. The results indicate the constitution of the classes of EJA as a social group that produces culture, with a strong affectionate bond between teachers and students in which the mobilization concerning ludic culture occurs through interaction, complicity, sharing and solidarity through the virtuous process of teaching ludic conduct.

Keywords: Youth and Adult Education classes – EJA. Ludic culture. Playfulness. Pedagogical practices.

RESUMEN

El presente trabajo surge de las preocupaciones experimentadas en la enseñanza en las clases de Educación de Jóvenes y Adultos, EJA, y revela la premisa de que en estas clases es necesario entender a los estudiantes como protagonistas del aula, el lugar donde deberían vivir sus historias de vida. ser reconocido y entendido en los ámbitos social y político. La investigación sigue el método etnográfico de enfoque cualitativo y tiene como objetivo comprender cómo se manifiesta la cultura lúdica de los estudiantes en el contexto de la educación de jóvenes y adultos, para resaltar el lugar que ocupa en la práctica pedagógica de este segmento de la educación. El campo empírico consta de dos escuelas en el sistema educativo municipal de Salvador. Este estudio también propone: 1) analizar cómo los estudiantes de EJA expresan / evocan sus experiencias de la cultura lúdica en la rutina escolar; 2) reconocer cómo los maestros de EJA movilizan la cultura lúdica de los estudiantes en sus prácticas pedagógicas; 3) contribuir a la construcción de una perspectiva pedagógica que valore la cultura lúdica en la educación de jóvenes y adultos. La contribución teórica se basa en autores mencionados como ALVARES (2012), ARROYO (2005, 2008, 2012, 2017), BROUGÈRE (1998, 2002, 2010), D'ÁVILA (2005, 2008, 2013, 2016, 2017, 2018), FREIRE (1967, 1985, 1996, 1997, 2001), GADOTTI (2003, 2008, 2016), LOPES (2004), LUCKESI (2000, 2002, 2016), FORTUNA (2004; 2010), FRIEDMANN (1996), HUIZINGA (2014), KISHIMOTO (1998, 2000, 2003), MAFFESOLI (1998, 2004), entre otros. La relevancia de esta investigación se puede ver cuando identificamos que, aunque hay varios estudios que contemplan los temas del ludicidad y la cultura lúdica en las prácticas pedagógicas, la investigación que aborda tales categorías en la perspectiva de la Educación de Jóvenes y Adultos es escasa, revelándose por lo tanto, que existe una brecha en los Programas de Posgrado en el Estado de Bahía y en Brasil. Los resultados indican la constitución de las clases de EJA como un grupo social que produce cultura, con un fuerte vínculo afectivo entre maestros y estudiantes en el que la movilización en torno a la cultura lúdica se produce a través de la interacción, la complicidad, el intercambio y la solidaridad a través del proceso virtuoso de la enseñanza de la conducta lúdica.

Palabras clave: Clases de educación para jóvenes y adultos - EJA. Cultura lúdica. Ludicidad. Prácticas pedagógicas.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 1 | Mapa Conceitual Metodológico..... | 62 |
| Figura 2 | Poesia Mergulhei no meu brincar..... | 66 |
| Figura 3 | Turmas pesquisadas..... | 70 |
| Figura 4 | Construção de biografias lúdicas..... | 80 |
| Figura 5 | Capa do Documento Projeto Político Pedagógico..... | 86 |
| Figura 6 | Ilustração do Processo de Análise de Conteúdo..... | 89 |
| Figura 7 | Mapa Regional Cabula..... | 94 |
| Figura 8 | Subdivisão do bairro e escolas com oferta de EJA..... | 97 |
| Figura 9 | Mapa Regional Pirajá..... | 102 |
| Figura 10 | Nuvem de palavras: dificuldades de trabalhar com a EJA..... | 109 |
| Figura 11 | Nuvem de palavras: ocupações dos educandos..... | 117 |
| Figura 12 | Atividade realizada em classe com educandos..... | 142 |
| Figura 13 | Escrita biográfica da educanda..... | 157 |
| Figura 14 | Nuvem de palavras: representações de ludicidade para as docentes..... | 161 |
| Figura 15 | Desenho biografia lúdica..... | 216 |
| Figura 16 | Pintura biografia lúdica | 216 |
| Figura 17 | Mapa da Bahia com alunos..... | 218 |

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Tabela 1 | Matriz Curricular da EJA..... | 83 |
| Tabela 2 | Educação em números. Ano referência: 2018..... | 100 |
| Gráfico 1 | Motivos para voltar a estudar..... | 105 |
| Gráfico 2 | Abandono involuntário por classe de EJA..... | 107 |
| Gráfico 3 | Gênero nas turmas pesquisadas..... | 112 |
| Gráfico 4 | Percentual de desempregados que procuram emprego há 2 anos ou mais em 2019..... | 114 |
| Tabela 3 | Perfil das educadoras..... | 120 |
| Tabela 4 | Escola Cabula – Afirmativa sobre cultura e cultura lúdica..... | 146 |
| Tabela 5 | Escola Pirajá – Afirmativa sobre cultura e cultura lúdica..... | 146 |
| Gráfico 5 | O que mais gosta em sua turma..... | 153 |
| Tabela 6 | Opções de lazer entre educandos entrevistados..... | 171 |

LISTA DE FOTOS

| | | |
|---------|--|-----|
| Foto 1 | Mobiliário em classe de EJA..... | 104 |
| Foto 2 | Pátio interno escola Pirajá..... | 209 |
| Foto 3 | Evento qual é a música..... | 209 |
| Foto 4 | Declamação de quadrinha: docente e educando..... | 211 |
| Foto 5 | Explanação sobre a pesquisa para classe em Pirajá..... | 212 |
| Foto 6 | Explanação sobre a pesquisa para classe no Cabula..... | 214 |
| Foto 7 | Construção de biografias lúdicas..... | 215 |
| Foto 8 | Rodas de conversa | 215 |
| Foto 9 | Produção de biografias lúdicas..... | 216 |
| Foto 10 | Rodas de conversa..... | 217 |
| Foto 11 | Observações em sala de aula..... | 217 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| ALFASOL | Programa Alfabetização Solidária |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CCP | Círculos de Cultura Popular |
| CEAA | Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CENAP | Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico |
| CLT | Consolidação das Leis Trabalhistas |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONDER | Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia |
| DATAFOLHA | Instituto de Pesquisas do Grupo Folha |
| DIAP | Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| GRE | Gerência Regional de Educação |
| GEPEL | Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFRN | Instituto Federal do Rio Grande do Norte |
| INAF | Indicador de Alfabetismo Funcional |
| IPF | Instituto Paulo Freire |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação |
| MPEJA | Mestrado Profissional em EJA |
| PAS | Programa Alfabetização Solidária |
| PBA | Programa Brasil Alfabetizado |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PMS | Prefeitura Municipal de Salvador |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Contínua) |
| PNAE | Programa Nacional de Merenda Escolar |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |

| | |
|---------|--|
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PSET | Programa Sesi Educação do Trabalhador da Indústria |
| PSL | Partido Social Liberal |
| RONDESP | Rondas Especiais de Segurança Pública |
| SEA | Serviço de Educação de Adultos |
| SECULT | Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer |
| SEJA | Segmento de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SESI | Serviço Social da Indústria |
| SMED | Secretaria Municipal de Educação |
| TAP | Tempos de Aprendizagem |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1.1 | TRAJETÓRIA E ITINERÂNCIA DA PESQUISADORA..... | 27 |
| 2 | RECORTE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL..... | 39 |
| 2.1 | MARCHA À DIREITA, VOLVER!..... | 46 |
| 2.2 | A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL E A EJA PÓS 1985..... | 47 |
| 3 | PERCURSO METODOLÓGICO E SEUS EN(CANTOS)..... | 56 |
| 3.1 | ETAPAS E DISPOSITIVOS DA PESQUISA..... | 61 |
| 3.,2 | PRODUÇÃO DOS DADOS E INSTRUMENTOS..... | 64 |
| 3.3 | DISPOSITIVO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..... | 68 |
| 3.4 | TURMAS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 70 |
| 3.5 | DISPOSITIVO OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE..... | 72 |
| 3.6 | DISPOSITIVO RODAS DE CONVERSA..... | 75 |
| 3.7 | DISPOSITIVO BIOGRAFIA LÚDICA..... | 78 |
| 3.8 | PESQUISA DOCUMENTAL..... | 82 |
| 3.9 | DADOS À LUZ DA ANÁLISE DE CONTEÚDO..... | 87 |
| 4 | CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 93 |
| 4.1 | PIRAJÁ: CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 101 |
| 4.2 | EDUCANDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 103 |
| 4.3 | MANDACARU, MANGUEIRA, IPÊ AMARELO, JEQUITIBÁ: DOCENTES SEMEADORAS DE SABERES E AFETOS..... | 119 |
| 5 | CULTURA LÚDICA E EJA - APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E RESULTADOS DA PESQUISA..... | 126 |
| 5.1 | COMO A LUDICIDADE SE FAZIA PRESENTE NOS DISCURSOS E PRÁTICAS DAS CLASSES DE EJA PESQUISADAS..... | 149 |
| 5.2 | EJA COMO CONSTITUINTE DE GRUPO SOCIAL..... | 168 |
| 6 | CONDUTA LÚDICA DOCENTE NA EJA..... | 177 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA COMEÇO DE CONVERSA..... | 186 |
| | REFERÊNCIAS..... | 196 |
| | APÊNDICE A – FOTOS DOS AMBIENTES ESCOLARES PESQUISADOS..... | 208 |
| | APÊNDICE B – ATIVIDADES REALIZADAS POR DOCENTES EM | |

| | |
|---|------------|
| SALA DE AULA..... | 210 |
| APÊNDICE C – REGISTROS DA APLICAÇÃO DA PESQUISA..... | 213 |
| APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DOCENTES..... | 219 |
| APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA EDUCANDOS..... | 222 |
| APÊNDICE F– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 225 |
| ANEXO - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 226 |

1 INTRODUÇÃO

“Poeta, cantô da rua,
Que na cidade nasceu,
Cante a cidade que é sua,
Que eu canto o sertão que é meu”.

Patativa do Assaré (2011)

O verso do poeta popular Patativa do Assaré (2011) - Antônio Gonçalves da Silva (1909–2002), - que inspira o título da presente pesquisa, “cante lá que eu canto cá” demonstra através da figura de linguagem, uma antítese expressa nos termos lá/cá que nos parece pertinente ao objeto de nosso estudo. A oposição entre estas palavras, que sintetiza o distanciamento entre pessoas do campo e da cidade no poema de Patativa, também se faz presente nas classes de Educação de Jovens e Adultos - EJA – quando a diversidade da cultura lúdica de seus educandos não encontra ressonância nas propostas pedagógicas que norteiam essa modalidade de ensino e não contemplam a convergência dos en(cantos) “de cá e de lá”.

Nesta pesquisa, atemo-nos em analisar uma temática que se apresenta como necessária e que pode vir a se constituir em um novo pilar na Proposta Pedagógica da EJA; a cultura lúdica e suas manifestações de ludicidade, diante da especificidade dos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos, modalidade esta, voltada para atendimento às camadas populares e cujo entendimento vai além dos documentos normativos. Trata-se de uma modalidade de ensino demarcada por um longo processo de exclusões sociais e contornos políticos que desconsideram sua especificidade ao longo da educação brasileira.

A opção pelo estudo da temática decorre das inquietações vivenciadas no exercício da docência desta pesquisadora e percepção da lacuna existente no que se refere a estudos que contemplem a cultura lúdica como objeto de análise na EJA, compreendendo que os “cantos” não precisam ser tão distintos quanto o “lá e cá” que compõem o poema de Patativa (2011). Em nossa perspectiva, o que a escola se dispõe a ensinar também pode ser o “cantar” de seus educandos, sem que haja

necessariamente uma dissonância entre o intento pedagógico e a valorização da cultura lúdica pertinente aos sujeitos dessa modalidade de ensino.

Para tanto, o objetivo geral traçado para a presente tese sobrevém compreender como se manifesta a cultura lúdica dos educandos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, para trazer à tona o lugar que esta ocupa na prática pedagógica dessa modalidade no primeiro segmento do ensino fundamental, considerando duas escolas que compõem a rede municipal de ensino de Salvador, localizadas em diferentes regiões da cidade. Desse modo, a problemática da presente pesquisa traz algumas indagações: como a cultura lúdica se faz presente no contexto escolar da EJA? De que forma essa cultura lúdica é percebida pelos educandos e docentes da EJA? São estes questionamentos iniciais que nos dispomos a investigar.

Segundo Brougère (2010, p. 54), a cultura lúdica não está isolada de uma cultura geral e mais abrangente, ela integra elementos externos que influenciam a cultura e o meio social. Ao responderem ao questionamento referente aos momentos e atividades nos quais promove a cultura lúdica em sala de aula e como isso acontece, as docentes entrevistadas denotam o quanto esse conceito encontra-se difuso no contexto das turmas de EJA.

Na presente tese, assumimos que a cultura lúdica pode ser compreendida como resultante do repertório de brincadeiras, interações, atividades e proposições lúdicas adquiridas ao longo da vida e compartilhadas em determinados contextos ou localidades, sendo representada no modo social de cada grupo ao qual o indivíduo pertence.

Em nossa perspectiva, a cultura lúdica se configura como um campo de possibilidades para a EJA, podendo estar inserida nas práticas pedagógicas diárias, pois apresentam componentes coerentes com os princípios que norteiam sua práxis, como criatividade, espontaneidade, expressão de saberes, sensibilidade e cultivo à solidariedade, elementos imprescindíveis para o processo formativo que, verdadeiramente, considere os direitos de jovens, adultos e idosos à educação em condições de igualdade e não “à margem” do sistema escolar.

A EJA reflete o quanto o percurso de vida de seus educandos é marcado pela realização do trabalho como condição de subsistência. No entanto, indagamos se

este trabalhador, que abdica de momentos com sua família, diversões e supera o cansaço diário para estar em sala de aula durante a noite, não estaria carregando mais um “fardo” em sua vida, quando não encontra ressonâncias no contexto escolar a partir da mobilização de sua cultura lúdica. A realidade evidencia que o educando da EJA traz consigo as histórias de suas gerações. São pais, avós e membros da família não alfabetizados ou com pouca escolaridade, um ciclo que se reproduz há séculos, apesar das evoluções tecnológicas concebidas para uma sociedade “letrada”. São jovens, adultos e idosos com trajetórias de vida marcadas pelo trabalho precoce, negação de direitos básicos como educação, moradia, alimentação e reconhecimento como cidadão em sua concepção ideal.

A consequência desse processo faz com que muitos educandos da EJA não reconheçam a educação como um direito constitucional, que lhes deveria ser garantido a qualquer tempo, enquanto observamos o encerramento da EJA em muitas escolas municipais de Salvador, sob alegação do grande número de “evasão”, cujas causas reais merecem estudos mais aprofundados e não contemplados na presente pesquisa. Outro fenômeno identificado no decorrer da pesquisa e que carece investigações específicas, diz respeito à formação de turmas da EJA no período diurno para contemplar os educandos adolescentes que não concluíram seus estudos na idade correspondente.

Essa “juvenilização” é um fenômeno crescente a cada período letivo que se inicia e cujo número foi intensificado nos últimos anos, decorrente de múltiplas repetências, reiteradas interrupções e outros fatores que evidenciam as deficiências do sistema escolar para lidar com a “juvenilização” na EJA, como destaca Ribeiro (2011):

Um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica do ensino e de sua adequação às características específicas da população a que se destina é o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenilização da clientela da EJA. (RIBEIRO, 2011, p.05)

Assim, a “juvenilização” se configura como mais um desafio para a EJA, ao tempo em que denota falhas no sistema educacional a partir dos anos iniciais de estudo, ou seja, a demanda por educação de jovens, adultos, idosos e agora adolescentes apresenta-se como campo crescente e complexo a ser analisado sob

ângulos sociais, econômicos e educacionais, dentre outros. Essas reflexões instigam nosso olhar para compreender as necessidades e particularidades dos educandos que compõem um segmento de ensino, empiricamente, ainda pouco valorizado pelas instâncias governamentais e pela sociedade brasileira contemporânea.

No Brasil, a EJA se apresenta como única porta de entrada e oportunidade de educação para os “periféricos”, ao tempo em que também é a “saída de emergência” para o sistema escolar minimizar as estatísticas dos milhões de brasileiros que não tiveram acesso à escola durante a infância, chegaram à adolescência sem domínio pleno da leitura e da escrita e tornam-se jovens, adultos e idosos “precarizados” no que se refere a sua escolaridade e conhecimentos básicos de letramento necessários ao cotidiano.

Para Arroyo (2017), as identidades coletivas que se fazem presentes em uma classe de EJA caracterizam-se como:

[...] membros de famílias da classe trabalhadora, com experiências brutais de trabalho infantil e adolescente, à procura da titulação exigida para inserção no trabalho, submetidos a trabalhos informais ou rejeitados no trabalho formal porque estão sem a titulação escolar. Tensas histórias de trabalhadores, de trabalhadoras de classe que caracterizam os jovens-adultos como coletivo desde a infância. (ARROYO, 2017, p.69)

No decorrer da trajetória histórica da EJA, um olhar mais apurado sobre quem são esses jovens, adultos e idosos que compõem essa modalidade de ensino perceberá bem mais que seus percalços escolares marcados por abandonos involuntários da sala de aula, reprovações e outros elementos que configuram a história de vida desses sujeitos. Enxergar apenas esses dados fornece uma visão restritiva e não ajuda a reconfigurar uma ação educativa que abarque a diversidade e riqueza que se faz presente na EJA.

É preciso ver bem mais que amostras estatísticas fornecidas pelo sistema escolar, como afirma Miguel Arroyo:

Cada jovem e adulto que chegam à EJA são náufragos ou vítimas do caráter pouco público de nosso sistema escolar. Um espaço será público quando adaptado às condições de vida em que o povo pode exercer seus direitos (ARROYO, 2005. p.370).

Essa assertiva nos leva a muitas reflexões: até quando teremos milhares de “náufragos” na EJA, em busca de uma “tábua de salvação” na educação, quando essa se constitui como um direito universal?

No capítulo sobre o histórico da EJA pretendemos trazer à luz algumas raízes sociais e políticas que fizeram com que continuassem brotando milhões de pessoas não alfabetizadas em pleno século XXI, desvelando que, para uma parte da população, o ensino público não cumpre seu papel constitucional de direito à educação de forma equânime, arrastando para a invisibilidade um contingente de sujeitos que tiveram seu direito à educação negado em algum momento da vida. Tal aspecto, nega, por consequência, também outros direitos, como o emprego idealizado ou o almejar de crescimento profissional, visto que há uma relação sincrônica e estratificada entre escolarização e postos de trabalho. Um passo importante para o sistema público seria reconhecer o lugar que a EJA precisa ocupar no sistema escolar, admitindo a distância existente entre as condições reais de seus educandos e o que, de fato, é ofertado enquanto proposta educacional.

A relevância dessa pesquisa constata-se quando identificamos que apesar de diversos estudos que contemplam a ludicidade, o lúdico e a cultura lúdica nas práticas pedagógicas, são insuficientes as pesquisas que abordem estes conceitos na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, revelando uma lacuna existente nos programas de pós-graduação não apenas no Estado da Bahia, mas no país, conforme os refinamentos de buscas que realizamos nos principais repositórios acadêmicos do país e utilizando ferramentas como *google scholar*.

Averiguamos que pesquisas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, em sua grande maioria abordam aspectos descritivos, caracterização dos educandos e variáveis de desempenho escolar e nenhum resultado que associe a cultura lúdica à EJA como tema principal. Ao buscarmos estudos sobre a importância da cultura lúdica para a modalidade da EJA, encontramos incipientes trabalhos, demonstrando a carência de pesquisas que articulem a EJA e a cultura lúdica, pois trata-se de um fenômeno que está diretamente relacionado com a história de vida do sujeito, sua identidade, seus comportamentos e sobre a realidade em que esta cultura é representada, ou por situações lúdicas que as tornam evidentes.

Realizamos buscas no Portal de Periódicos da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, utilizando o descritivo “educação de jovens e adultos” encontramos 2.603 trabalhos, entre artigos, teses e dissertações. No entanto, ao extrairmos estudos que relacionem a EJA com a cultura lúdica, apenas três pesquisas são evidenciadas, sendo que duas são relativas à área da matemática, intituladas: “A matemática nas turmas do Proeja: O lúdico como facilitador da aprendizagem”, que analisou diversas situações propostas em sala de aula, como compras em atacado e no varejo, preço de cestas básicas, receitas de comidas mediadas por paródias e jogos, despertando interesse e expressão do raciocínio por parte dos educandos, segundo o estudo da autora Silvia Regina Pereira de Mendonca (2010).

Outro trabalho, de Lourival Carlos Cunha Júnior (2015), aborda truques, mágicas e situações matemáticas proporcionadas durante a realização da pesquisa “Matemática lúdica na educação de jovens e adultos do Centro de Progressão Penitenciária do Distrito Federal”, concluindo que a manipulação de algoritmos e iniciação de cálculos matemáticos por meio de desafios e truques proporcionou um melhor aprendizado das operações de divisão e multiplicação. Quanto ao terceiro trabalho de Veridiano Maia dos Santos (2013), o mesmo ressalta a presença da cultura lúdica através das expressões e figuras folclóricas na literatura de cordel. Sua pesquisa intitulada “Literatura de Cordel: Uma possibilidade pedagógica na prática do cotidiano curricular e cultural da educação de jovens e adultos”. Dessa forma, percebemos que embora a literatura de cordel seja tema recorrente na EJA, são poucas as pesquisas que a aborde sob o prisma da cultura lúdica.

No repositório de dissertações e teses da Faculdade de Educação da UFBA, (<https://repositorio.ufba.br>), de forma sintética, identificamos dezenove dissertações de mestrado, entre 2005 a 2016 e quatro teses desenvolvidas entre 2012 a 2016, que abordam o tema da ludicidade, mas com investigações relativas à formação docente, educação infantil ou campos teóricos/metodológicos sobre esta temática. Isso demonstra a importância em discutir o lúdico e suas variáveis. No mesmo repositório, ao usarmos o filtro para buscar por ludicidade ou cultura lúdica associada à EJA, surge apenas uma dissertação de mestrado realizada em 2006, por Cilene Nascimento Canda que abordou a ludicidade na perspectiva da EJA, intitulada “Aprender e Brincar: é só começar - A Ludicidade na Alfabetização de

Jovens e Adultos”, sendo que a autora realizou sua pesquisa com um grupo de quarenta e dois alunos em processo de alfabetização utilizando os temas geradores como estratégia para desenvolvimento da leitura e escrita, ao mesmo tempo em que oportunizava aprendizagens através de atividades artísticas, jogos teatrais, colagens, pinturas, poesias, músicas e outras formas de expressão dos educandos, onde o lúdico foi utilizado como mediação pedagógica.

Em relação às teses que referem a EJA e a ludicidade, identificamos também apenas a pesquisa de Carla Meira Pires de Carvalho, em 2016, que ressalta a necessidade de uma formação estética para a EJA e a importância do ensino de teatro e literatura de cordel no espaço escolar, como possibilidade de reflexão e resgate das narrativas de vida entre os educandos através das aulas de artes. Sobre a cultura lúdica em classe de EJA, esta menção surge apenas na pesquisa de LEAL (2017), ao abordar como os licenciandos em música, no período de estágio curricular, reconhecem e mobilizam a cultura lúdica de seus educandos durante suas atividades pedagógicas, sendo que apenas uma turma dessa modalidade de ensino compôs o referido estudo.

Diante do exposto, nossos principais achados convergem para as conclusões do estudo intitulado “A pesquisa sobre a EJA na e da Bahia: aproximações e demandas teórico-metodológicas” tendo como autoras Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e Tania Regina Dantas (2015), que realizaram um amplo estudo sobre a EJA e os temas abordados nas produções acadêmicas das universidades baianas, dez universidades brasileiras e duas espanholas. A investigação possibilitou identificar os principais objetos de estudo e categorias de análise que totalizaram oito temas recorrentes, sendo o de maior número relativo à alfabetização e letramento, o segundo em número de pesquisas tratam de propostas pedagógicas e práticas docentes, seguido das pesquisas sobre formação de professores e outros. Dentre as oito categorias elencadas pelas autoras, nenhuma relacionam a modalidade da EJA em uma perspectiva lúdica.

Ao analisarmos as produções de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, ofertado pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, o mesmo acontece ao buscarmos o descritivo cultura lúdica dentre as dissertações defendidas. Os resultados obtidos estão associados a termos como cultura de paz ou a cultura como elemento de algum componente curricular, como

na dissertação: “Mobilização de cultura matemática por meio da resolução de problemas matemáticos na Educação de Jovens e Adultos”, defendida por Viviane Mendonça dos Santos em 2016. A palavra-chave cultura lúdica não foi evidenciada em nenhuma das sessenta e uma dissertações defendidas até 2017.

A pesquisa “Retalhos de uma história: O estado da arte dos estudos sobre ludicidade e educação na Bahia”, conduzida por Abreu e D’Ávila (2018), mostra a escassez de estudos relativos ao lúdico na modalidade da EJA. As autoras analisaram dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação no estado da Bahia, no período de 2006 a 2016, inventariando a produção científica sobre a temática ludicidade e educação, revelando que: “o lúdico, o jogo, a brincadeira e a educação de jovens e adultos – é composto por 5,41% do total das pesquisas realizadas no estado”. Esse dado é revelador e expressa o quanto há por desbravar no campo da EJA.

Portanto, a presente pesquisa se insere como contribuição para o preenchimento da lacuna acadêmica de estudos que evidenciem as concepções teóricas/epistemológicas relativas ao lúdico que permeiam essa modalidade de ensino e busca identificar onde a cultura lúdica está contemplada (ou não) nas práticas da EJA, trazendo à tona como os docentes se apropriam das experiências de vida e dos saberes culturais de seus alunos no cotidiano da sala de aula e como ressignificam a cultura lúdica nas atividades pedagógicas.

Partimos da hipótese de que é possível a escola investir na construção de saberes que façam sentido para o aluno jovem, adulto e idoso, valorizando o que emerge de sua cultura, que considere sua maturidade, e assim contribuir não apenas para inseri-lo na cultura letrada, mas também para ampliar sua inserção social, cultural e política na sociedade.

Mello (2004), ressalta a necessidade que o adulto reaprenda a brincar independentemente da idade. A autora não corrobora com um saudosismo simplista, mas esclarece que brincar não significa que o jovem ou adulto volte a ser criança, mas, sim, que este é um meio pelo qual o ser humano relaciona-se consigo mesmo, com os outros e com o contexto sociocultural. Trata-se de um brincar entre adultos, a partir de metodologias que ativem a alegria em aprender. É nesse contexto que a escola deve ser para os alunos, independentemente da idade: um lugar prazeroso,

onde possam aprender, mas, que também se sintam reconhecidos como sujeitos detentores de saberes e culturas.

Para registrar as vozes dos sujeitos pesquisados e possibilitar dialogicidade com os autores, a escrita desta tese traz as contribuições de autores que são referências em estudos da EJA como (Arroyo, 2005, 2008, 2012, 2017), Di Pierro (2010, 2016), Freire (1967, 1985, 1996, 1997, 2001), Gadotti (2016), Haddad (2000, 2015), Rummert (2007), Paiva (1982, 1983), dentre outros que abordam a historicidade, políticas públicas e direitos da EJA.

Ao longo desta pesquisa, considerando o seu recorte no primeiro ciclo do Ensino Fundamental e tendo como lócus quatro classes da rede municipal de Salvador, Bahia, adotamos como principal questão norteadora: como se fazem presentes as manifestações da cultura lúdica no contexto da Educação de Jovens e Adultos, e como elas se apresentam na prática pedagógica de professores deste segmento de ensino? Outras questões foram delineadas: como os educandos da EJA expressam/evocam suas experiências provenientes da cultura lúdica no cotidiano escolar? De que forma os docentes da EJA mobilizam a cultura lúdica dos educandos em suas práticas pedagógicas?

Essas inquietações nos instigam, pois, percebemos cotidianamente, que nas turmas de EJA, as práticas pedagógicas se mantêm distantes das necessidades primárias dos educandos, enquanto a estrutura curricular da rede municipal de Salvador não possibilita a inserção do lúdico no percurso pedagógico, confundindo esse conceito com a realização pontual de “brincadeiras” ou atividades artísticas direcionadas aos conteúdos escolares em datas comemorativas. A lacuna na formação dos docentes da EJA também contribui para que a cultura lúdica seja assimilada apenas como festas populares, crenças e/ou manifestações folclóricas.

Para esta pesquisa, a cultura lúdica se constitui em aspecto fulcral do nosso objeto de investigação e para tanto, faz-se necessário um resgate histórico que situe e diferencie esses conceitos através de autores referendados na temática como ALVARES (2012), BROUGÈRE (1998, 2002, 2010), D'ÁVILA (2005, 2008, 2013, 2016, 2017, 2018), LOPES (2004), LUCKESI (2000, 2002, 2016), FORTUNA (2004; 2010), FRIEDMANN (1996), HUIZINGA (2014), KISHIMOTO (1998, 2000, 2003) dentre outros autores com os quais dialogaremos no decorrer do texto.

Embora os autores elencados para a presente pesquisa não abordem especificamente a cultura lúdica na perspectiva da EJA, suas proposições e fundamentos são essenciais para o estudo desta temática. O ponto em comum identificado entre estes autores, diz respeito à cultura lúdica como uma rede de significados com potência para circular socialmente em um determinado meio social, constituindo saberes e culturas que podem ser compartilhados, como afirma Brougère: [...] A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social [...] A criança co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social (BROUGÈRE, 2002, p. 27-28).

Apesar de existirem distinções entre as manifestações do lúdico, no presente estudo, consideramos o lúdico como uma atividade humana, princípio defendido por Brougère (2002), como “elemento da cultura”, visto que interessa-nos, essencialmente, expor evidências através dos instrumentos da pesquisa, no intuito de compreender como se manifesta a cultura lúdica dos educandos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, para trazer à tona o lugar que esta ocupa na prática pedagógica desse segmento de ensino, considerando duas escolas da rede municipal de ensino de Salvador, acompanhando duas classes em cada escola. No total, contamos como participantes da pesquisa quarenta e cinco educandos e quatro docentes da EJA.

Discorreremos até aqui sobre a cultura lúdica de forma breve, sem maior aporte teórico para situar o leitor e opções por contemplar maior fundamentação no quinto capítulo no qual buscamos elementos para a sustentação de um lastro teórico/epistemológico mais específico para a EJA considerando que já existem fartas pesquisas que abordam as questões da ludicidade e cultura lúdica para os demais segmentos de ensino. No entanto, a primeira constatação desta pesquisa indica a carência de estudos que abordem esses conceitos e seus aspectos constitutivos no processo de ensino e aprendizagem com jovens, adultos e idosos.

Apresentamos um breve recorte histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil no capítulo dois, situando o leitor sobre os principais programas e contextos políticos que demarcaram essa modalidade de ensino, assim como as contribuições de Paulo Freire para a especificidade do ato de ensinar a esse público, enquanto o terceiro capítulo da tese em questão dedica-se aos desbravamentos da pesquisa, ao apuro dos dados com base na técnica de análise de conteúdo e suas interfaces

teóricas/conceituais com a cultura lúdica, auscultando docentes e educandos da Educação de Jovens e Adultos nas escolas que compuseram o *lócus* do estudo, evidenciando as idiossincrasias e reconhecendo a cultura lúdica dos educandos como fonte de novas práticas pedagógicas que poderão emergir e vir a se constituir em um percurso de ensino e aprendizagem rico em emoções, saberes e predisposição para uma vida social mais plena. A definição por essas duas escolas encontra-se explicitada no capítulo relativo à metodologia, mas antecipamos que decorre da identificação de bairros onde predominam o maior número de adultos não alfabetizados da cidade de Salvador, aliada ao fato de serem localidades com grande concentração populacional.

No terceiro capítulo, justificamos a opção pela abordagem de pesquisa qualitativa, adotando a etnografia como método e considerando como principais técnicas para coleta de dados a observação participante, entrevistas narrativas e demais instrumentos para descrever e compreender o contexto e aspectos relativos à cultura lúdica nas escolas selecionadas. Segundo Macedo (2016, p.77), a etnografia é um “dispositivo de busca compreensiva que nos ensina a aprender ou mesmo a reaprender a nossa própria condição humana, a nos ver pelos olhos do outro e tentar compreender o outro compartilhando também as suas cosmovisões”.

O capítulo quatro retrata os cenários e participantes da pesquisa, situando seu *lócus* e contextos sociais, assim como evidenciamos os fatores que impactam no funcionamento das classes que ofertam a EJA, enquanto no capítulo cinco abordamos o referencial teórico pertinente à cultura lúdica e sua especificidade na EJA, dialogando com os pressupostos teóricos, evidências encontradas e suas categorias de análise.

No sexto capítulo atemo-nos em discorrer especialmente sobre a categoria conduta lúdica docente que sobreveio com ênfase na pesquisa e configura-se na presente tese e apresentamos sua convergência com os arquétipos concebidos por CALLOIS (1990), suas interfaces com os pressupostos da pedagogia raciovitalista (MAFFESOLI, 1998, 2004) que comungam com a didática do sensível (D'ÁVILA 2017; D'ÁVILA et al. 2018; MINEIRO, D'ÁVILA, 2020) e retoma os princípios da educação popular inspirada em FREIRE (1967,1985, 1996, 1997, 2001).

No último capítulo tecemos as considerações finais sobre o estudo realizado e elencamos algumas contribuições para que a cultura lúdica se faça presente na EJA com mais constância e em consonância com o percurso pedagógico e a especificidade de seus jovens, adultos e idosos que leve em conta sua condição de trabalhadores que também estudam.

Em suma, os capítulos a seguir buscam situar a EJA, não apenas como uma modalidade de ensino, mas evidenciar toda sua riqueza e diversidade constituída historicamente pelos sujeitos e profissionais que nela atuam. O percurso do presente trabalho se configura como uma bússola que seguiu na direção das evidências, descrição e descobertas em relação à cultura lúdica no contexto da EJA. Dessa forma, as falas dos educandos não ficaram restritas ao capítulo de análise dos resultados, estão dispostas no transcorrer de toda a escrita da tese como reprodução textual ou uma síntese de seus discursos em forma de imagens, gráficos ou tabelas.

Assim, no presente estudo empreendemos esforços para relatar o percurso da pesquisa de forma mais compreensível possível, em uma perspectiva dialética no intuito de que a leitura de todo o texto seja plenamente acessível para além do meio acadêmico, (inclusive educandos da EJA), ao tempo em que buscamos coerência com o pragmatismo metodológico necessário e argumentação epistemológica indispensável para explicitar e legitimar a presente pesquisa realizada, não por uma pesquisadora que atua na EJA, e sim por uma efetiva e apaixonada professora que atua na Educação de Jovens e Adultos.

1.1 TRAJETÓRIA E ITINERÂNCIA DA PESQUISADORA

"Toda pessoa é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas".

(Gonzaguinha, 1982)

Neste subtópico da introdução, peço licença para a escrita em primeira pessoa por se tratar de um recorte memorial da pesquisadora e explicitação da proximidade com o campo de estudos da EJA, não sendo possível discorrer nos capítulos

seguintes como autora única, partindo do pressuposto de que o presente trabalho é constituído em parceria com a orientadora, assim como sua composição decorre dos diálogos com muitos interlocutores, participantes da pesquisa, autores e professores que compuseram a banca de qualificação e nortearam horizontes para o presente estudo, assim como todos os colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade - GEPEL, do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal da Bahia Educação - UFBA, que muito contribuíram para que um rascunho de projeto se transformasse em uma tese.

O meu encontro com a EJA tem início em 1998, após aprovação em concurso público para docente da rede municipal de Salvador e optando por trabalhar com turmas dessa modalidade no regime de 20 horas. Concomitante, exercia a função de coordenadora pedagógica do Serviço Social da Indústria - SESI, instituição do terceiro setor que dentre seu portfólio de serviços atua com a formação de jovens e adultos em programas voltados para a educação básica integrada aos cursos profissionalizantes. A experiência de atuar em dois âmbitos e instituições diferentes em muito contribuiu para o meu fazer docente tanto como professora em classes de EJA, como no ensino superior em cursos para formação de docentes que atuam com jovens e adultos.

A proximidade com trabalhadores sem escolaridade, especialmente por ser coordenadora pedagógica das classes que funcionavam em canteiros de obras da Construção Civil, onde homens exaustos após uma longa jornada de trabalho se dispunham a frequentar uma classe em busca de habilidades básicas, que remetem aos primórdios da colonização brasileira quando o domínio da leitura e da escrita estava restrito para a elite dominante instigou meu olhar e a pergunta que não calava era: como eles conseguiam lidar com um contexto de tecnologias, inclusive nas obras da Construção Civil? Quantos saberes profissionais e competências validadas pelas empresas esses homens tinham, mas não conseguiam retirar seu salário em um caixa eletrônico? A angústia aumentava ao mesmo tempo em que percebia que muitos desses trabalhadores também não conseguiam estar alfabetizados analogicamente na mesma sincronia que edificavam prédios.

Eram duas demandas urgentes, sendo que para uma destas aprender a ler e escrever havia todo um suporte pedagógico, preparação de professores e recursos didáticos específicos estavam disponíveis, enquanto que para aprender a usar os

recursos das tecnologias, restava-lhes apenas o sentimento de “não pertencimento” a este mundo digital.

A minha inquietação foi traduzida em 2006, sob a forma de projeto de pesquisa para o mestrado em educação pela Faculdade de Educação da UFBA, o que me possibilitou maior aprofundamento sobre esta temática, que embora de suma importância não havia estudos específicos na época que contemplasse os percalços e superações vivenciados por uma parcela da classe trabalhadora não alfabetizada. Assim, a temática do impacto social gerado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, para uma população que não está inserida no contexto contemporâneo, constituiu-se em meu objeto de análise com um recorte específico para os trabalhadores da Construção Civil não alfabetizados, que resultou na dissertação de mestrado intitulada: “Tá vendo aquele edifício moço?” – A especificidade da inclusão digital para trabalhadores da Construção Civil não alfabetizados, defendida e aprovada em 2008.

Os resultados da pesquisa de mestrado apresentaram a situação de “peleja digital” dos não alfabetizados para lidarem com as tecnologias em suas vidas, especialmente no ambiente de trabalho com a crescente modernização dos equipamentos nos canteiros de obras e advento de grandes empreendimentos imobiliários na capital baiana. Conceitos relativos à alfabetização e letramento também foram evidenciados no decorrer da dissertação constatando que:

[...] para os alunos estarem alfabetizados na contemporaneidade, seria necessário que os mesmos não tivessem nenhum empecilho digital, pois a partir do momento que precisam se envolver em práticas sociais, como utilizar um caixa eletrônico do banco, votar nas eleições, consultar um terminal de auto atendimento e outras situações, eles devem estar em plena condição para usar a leitura e escrita também em contextos da cibercultura. (SANTOS, 2008, p.84).

Aqui estamos, pois a EJA continua sendo minha inspiração e a inquietação em busca de novos conhecimentos não aquiesceu, trouxe o próximo desafio: o doutorado, pois, e para além dos objetivos acadêmicos, o que almejo com o presente estudo é poder retribuir um pouco do muito que aprendi ao longo desses vinte e poucos anos em classes de jovens, adultos e idosos. Por eles, vale cada palavra da tese em questão.

Os educandos dessa modalidade revelam-se, a meu ver, em uma fonte inesgotável de conhecimentos e ainda carecem de pesquisas acadêmicas específicas que contemplem os diversos aspectos e peculiaridades no campo da EJA, assim como é preciso desbravar novos paradigmas para essa modalidade da educação, que se diferencie das “educações” pelas quais passaram durante suas trajetórias de vida e os acolha quando regressam à escola. O coletivo de seres humanos que habita a EJA, poeticamente chamados “passageiros da noite” por Miguel Arroyo (2017), buscam superações diárias, travam lutas pela sobrevivência e por acesso a novos conhecimentos, sem reconhecerem em si o quanto são fontes de inesgotáveis sabedorias.

Assim, no decorrer das páginas que se seguem, flui uma narrativa repleta de memórias e significações que, tal como um rio, faz mover no presente questionamentos “adormecidos” com o passar do tempo. Por que ser professora da EJA? O que me levou para essa modalidade de ensino quando tinha outras opções? Por que permanece a motivação maior para atuar nessas classes?

Em uma tentativa de resposta, volto às minhas referências de origem, pois como lembra JOSSO (2002, p.31), “as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria”.

Escolher trilhar esta temática implica também em revelar o “meu lugar”, onde a relação entre professor e educandos ocorre em um território que transcende o mero espaço escolar. Educar na EJA é adentrar ao campo das singularidades, sensibilidades e superações diárias do convívio com seres repletos de experiências e hiatos que os fazem retornar à sala de aula. O ato de escrever sobre a Educação de Jovens e Adultos, revela não apenas a experiência de quem comunga das alegrias e dissabores dessa modalidade de ensino na rede de ensino pública de Salvador, mas é, sobretudo, um compromisso com os educandos e educadores que se constituem na “boniteza” de seres humanos que constituem a EJA.

Nesta pesquisa, a etapa que antecedeu a definição de procedimentos e rigores acadêmicos necessários ao estudo demandou da autora um “olhar para si” em busca de aproximações e distanciamentos com o seu fazer docente para perceber implicações e resultados que prospecta com o campo a ser investigado, uma vez

que se trata de um lócus de pertencimento e afeição de professora com o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos.

Para chegar a esta escrita no ambiente acadêmico, as superações foram muitas e com raízes oriundas de uma família do semiárido baiano, situados na região de Jacobina, com baixo poder aquisitivo e com uma prole em número de sete filhos, sendo a primogênita, a batalha para criar uma quase dezena de filhos foi árdua. Se avançarmos para o capítulo quatro que traça o perfil dos educandos entrevistados, fica evidente que a maioria dos que frequentam a EJA não continuaram seus estudos porque a subsistência foi imperativa e frequentar a escola não foi uma opção possível.

Retroagindo um pouco no tempo, não é tão distante, mas em um determinado período da nossa história, final da década de 1970, os fatores de exclusão nos espaços educacionais eram “diluídos” em requisitos nem sempre possíveis de serem efetivados por muitas famílias de baixa renda, especialmente no sertão nordestino, com diversas implicações para aquisição de fardamento completo, material escolar e dificuldades de acesso à matrícula na rede pública, uma vez que o número de unidades escolares não era suficiente para atender crianças que viviam de “pé no chão”.

A inexistência de creches ou pré-escolas públicas, nos anos 70, em cidades do interior resultava no acesso tardio à escola, quando muitas habilidades cognitivas e motoras já estavam desenvolvidas pelas “traquinagens” da vida e não através dos bancos escolares. Com isto, meu ingresso no ambiente educacional deu-se aos sete anos de idade, felizmente, alfabetizada, o que me salvou dos temidos “bolos de palmatória”, comuns aos que erravam a lição ou não memorizavam os números da temida tabuada.

A minha alfabetização ocorreu no recinto do lar, pois, mesmo com pouco estudo, minha mãe era requerida constantemente para alfabetizar crianças das redondezas, o suficiente para torná-la uma professora com “tendências pedagógicas próprias” e ensinar a esta pesquisadora como as mais simples palavras eram carregadas de sonoridade e significados. Lembro que uma das estratégias ocorria enquanto ela penteava minha rebelde cabeleira e me fazia repetir a palavra pente,

associando cada fonema ao esforço para desembaraçar uma típica raiz capilar afro-brasileira.

Assim, os fios da docência foram sendo tecidos no emaranhado da vida, tendo hoje o desafio diário de “desatar” os nós da leitura e escrita para meus educandos da EJA e assumindo o pressuposto de Paulo Freire (2001), que já defendia o conceito de letramento em forma da metáfora: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Esta afirmativa, longe de parecer banal, expressa a incorporação de atitudes didáticas cotidianas como suporte metodológico para alcance do letramento pleno através da contextualização dos saberes com a construção de sentidos e significados, legitimando a importância do cotidiano como força motriz de uma identidade curricular específica da EJA e levando em conta as singularidades dos sujeitos, mas sem perder de vista a dimensão da totalidade necessária em uma prática educativa.

Livreime da palmatória no ambiente escolar e também não sofria castigos físicos por parte de meus pais, mas ajudava nas tarefas domésticas e a cuidar dos irmãos menores, percebendo desde cedo o quanto era dura a luta pela sobrevivência de um casal sem emprego formal ou posses que lhes garantissem melhores condições de vida para sustentar a família. Na década de 70 era comum que muitos nordestinos migrassem para São Paulo e outras cidades da região sudeste do país em busca de emprego, tal como diz os versos de Patativa do Assaré cantados na voz de Luiz Gonzaga (1965, faixa 01):

Nós vamos a São Paulo/
Que a coisa tá feia /Por terras
alheia/ Nós vamos vagar /Meu Deus, meu Deus /Se o
nosso destino/ Não for tão mesquinho /Cá e pro mesmo
cantinho/ Nós *torna* a voltar.

A saga da “Triste Partida” se fez presente também em minha família e lá fomos nós para São Paulo. Os percalços desse período deixaram roteiro e personagens suficientes para um livro sobre as “agruras” de viver em uma cidade grande. A responsabilidade chegou no auge dos meus oito anos, considerada boa aluna na escola do interior, livre para brincar na rua, tomar banho de chuva ou nas lagoas, subir em árvores, e de repente, a concretude da vida e o concreto cinzento da maior capital do Brasil parecia um monstro que roubava sonhos de criança.

Os acontecimentos narrados neste breve texto, que na minha perspectiva, são

impossíveis de serem transpostos para o escrito com a força de cada experiência e multidirecionalidade dos vários elementos tecidos no decorrer dessas etapas, assemelham-se a uma autobiografia com todas as suas implicações e revelações.

[...] quando lemos uma autobiografia, temos que estar conscientes que o autor nos conta apenas uma parte de sua história, que ele escolhe os fatos, que negligencia aquilo que lhe parece menor ou desagradável, talvez de um grande interesse para nós. (MACEDO, 2000, p.175)

As marcas da interrupção precoce dos estudos foram muitas e cicatrizaram em forma de persistência nos estudos e coragem para superar os obstáculos que a vida nos apresenta. Lembro-me de sempre pedir a meus pais para voltar a estudar, ao que argumentavam não haver escolas públicas perto de onde morávamos na capital paulista e pagar escola particular era impossível, além da necessidade de cuidar da casa e dos irmãos para que meus pais trabalhassem. Isso fez com que meu amadurecimento acelerasse enquanto minha escolaridade era postergada.

Foram quatro anos vivendo na cidade grande, mas acanhados nos fundos de uma pequena casa, única compatível com o pouco ganho da família e sem que eu e meus irmãos conseguíssemos frequentar uma sala de aula, afinal, o direito a creches ou a educação infantil não estava garantido por Lei no final da década de 70, além de outros empecilhos que afligiam migrantes nordestinos, no tempo em que nos chamar pelo codinome de “paraíba” era aceito como “elogio”.

E eis que, mais uma vez, o presságio descrito no poema “A triste partida” (1965), volta para entoar o nosso destino: *Distante da terra/ Tão seca mas boa/ Exposto à garoa / À lama e o pau/ Meu Deus, meu Deus/ Faz pena o nortista / Tão forte, tão bravo/ Viver como escravo/ No Norte e no Sul.*

Hoje, possivelmente, essa experiência torna minha escuta enquanto docente de jovens, adultos e idosos mais solidária. Os relatos dos educandos da EJA remetem, tanto tempo depois, às mesmas situações de abandono involuntário dos estudos e negação do direito à educação, como nos mostra os depoimentos que serão evidenciados na análise dos dados desta pesquisa.

E assim, ao retornar de São Paulo para o interior da Bahia, minha defasagem escolar estava explícita na farda usada por meus amigos com os quais iniciei os estudos. Eles agora frequentavam o ginásio!

Essa angústia foi sentida também por minha mãe que logo procurou realizar minha matrícula explicando os motivos que me levaram a ficar tanto tempo ausente da escola, mas isso não tinha muita importância para os governos da época, criança pobre estudar era uma possibilidade, não uma normativa ou mesmo algo que as famílias percebessem como direito constitucional.

Após muito buscar por uma escola que me acolhesse no mesmo espaço que os menores, começo me rebelando e dizendo à professora que já sabia ler e fazer contas e por isso poderia frequentar a turma de maior idade, afinal, fiquei fora da sala de aula por quatro anos, mas durante todo esse tempo as revistas em quadrinhos ou qualquer jornal e folheto que passavam a ser meus fiéis gêneros textuais.

Diante da insistência junto à professora e pedidos de minha mãe, fui submetida a algumas provas de proficiência e finalmente sendo “promovida” para uma turma compatível com minha faixa etária. Nessa época não sei quais instrumentos ou regulamentos da legislação educacional eram vigentes que possibilitavam esse pequeno “salto”, mas foram de grande valia para a continuidade de meus estudos. Esses percalços foram lições preciosas, pois percebi que frequentar a escola não era apenas um mero cumprimento das obrigações de meus pais, representava aprender a superar desafios da convivência na diversidade e adversidade constante.

Continuei minha trajetória educacional sem nenhuma outra interrupção, mesmo mudando do interior para a região metropolitana de Salvador, mais precisamente em Simões Filho onde concluí o Ensino Fundamental em escola pública e tive a sorte de contar com professoras que me fizeram querer também ser professora. Eram acolhedoras, a condução de suas aulas seguia o rigor vigente da época e “endeusadas” pelos alunos, tinham um olhar apurado para perceber as necessidades de aprendizagem de cada um, assim como dar o desafio compatível com sua capacidade de superação.

Hoje, percebo o “poder” que a figura de um professor exerce para cada educando, é um fenômeno que possivelmente os próprios professores não conseguem dimensionar o quanto interferem, não apenas na aprendizagem, mas, sobretudo, para a (re)construção da identidade de seus educandos. Acreditar ou desacreditar na capacidade de cada ser humano em uma sala de aula não faz parte

de propostas pedagógicas ou incumbências didáticas, requer capacidade reflexiva necessária à docência, mobilização dos saberes diversos que a constituem e principalmente, gostar de gente. Logo, a formação docente se estabelece a partir das interações construídas com o meio, com quem nos forma e com as pessoas que nos marcaram, influenciaram, na convivência com os pares e todo um conjunto de referências que vão nos “formando”. Como afirma NÓVOA (1995), “ser professor não pode estar desvinculado do eu pessoal e do eu profissional”.

No Ensino Médio não tive dúvidas quanto a opção pelo curso de Magistério, este representava maior chance de ingresso no mercado de trabalho formal, embora já estivesse com 16 anos de idade e desenvolvendo tarefas como auxiliar administrativa em escritório de partido político, o que me trouxe uma outra formação. Eram tempos sombrios, lutas por eleições diretas, retorno de muitos exilados ao Brasil e o movimento estudantil constituía-se como um verdadeiro *front* de batalhas pela volta da democracia. Compreendi, através dessa formação “informal”, que:

A escola é um espaço de relações. Nesse sentido cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem tanto contribuído para a manutenção quanto para a transformação social. (GADOTTI, 2008, p.11).

Foi na militância que aprendi a gostar de política e ingressei no movimento estudantil, onde o enfrentamento à opressão vigente era encarado com fervor e o frescor destemido da juventude. Assim, ao mesmo tempo em que fazia pichações e colagens de cartazes nas madrugadas contra o governo, idealizava minha própria sala de aula, queria descobrir novos materiais além do giz e da lousa, ansiava por lidar com cada aluno e tê-lo como pessoa e não um mero registro em caderneta de notas.

Findo o Ensino Médio, a formação no curso de Magistério não representou tornar-me professora, como era meu desejo imediato. Morava em Camaçari, cidade que ainda hoje concentra o maior polo industrial da Bahia e como tal, a demanda por profissionais das áreas administrativas e operacionais no final da década de 80, era emergente. Como a necessidade de trabalho acompanhava-me desde a adolescência, ingressei em uma empresa do ramo petroquímico como assistente

administrativa, adiando assim o sonho de ser professora por muitos anos.

O desejo de continuar estudando me fez autodidata e em 1993, ainda incrédula, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, o que parecia impossível diante da “fama” de que nessa instituição só passavam estudantes de escolas particulares e filhos de ricos, quando na época sequer cogitava-se o sistema de cotas. Duvidava que uma estudante de origem “pobre” que cursou apenas escolas públicas, migrante do semiárido baiano poderia passar no vestibular tão disputado para essa Universidade.

Durante a graduação, o conjunto de componentes curriculares foi de extrema importância para elaboração de uma visão mais ampla sobre o fenômeno educativo e compreensão dos nexos causais das diferenças sociais, assim como a percepção da educação enquanto prática político-social que afeta toda a estrutura e funcionamento dos diferentes níveis de ensino. Tive a oportunidade de vivenciar um período histórico, pois um docente da própria Faculdade de Educação chegava ao cargo de reitor da Universidade Federal da Bahia, o professor Felipe Serpa (1936-2003), que apesar das ocupações do cargo, continuava frequentando os corredores da Faculdade de Educação e constituía-se em um grande referencial de sabedoria e simplicidade para a minha geração acadêmica.

No entanto, a riqueza do aprendizado não ficou restrita às teorias como objeto de estudo nas salas de aula dos pavilhões que precisávamos percorrer para frequentar as matérias. Corredores eram espaços para debates e discussões acaloradas sobre questões políticas e ideológicas. Sim! Ideologias, palavra tão assaltada na contemporaneidade para servir como sinônimo de imposição de um único pensamento, mas no meio acadêmico era algo quase impossível de ocorrer diante da diversidade de pessoas e discernimentos críticos que inflava a juventude nos anos 90, onde o cenário da recente democracia no país era fartamente debatido, enquanto amizades iam se fortalecendo para apoiar-nos uns aos outros e superar as adversidades em um contexto de raras políticas públicas de auxílio estudantil. Para os colegas que tinham menor poder aquisitivo, a solidariedade era o sentimento vigente e compartilhar cópias de textos, lanches e companhia para as longas caminhadas de um campus para outro eram ações corriqueiras e sem vaidades. As amizades que começaram na época da graduação fazem parte da minha vida até hoje, sendo que algumas também foram/são colegas de trabalho.

Tão logo concluí a graduação, fui admitida no Sistema S (SESI/SENAI), local no qual havia ingressado como estagiária durante o último ano do curso de pedagogia. Nesse ambiente, elaborar projetos para empresas, conduzir programas de responsabilidade social, fazer formação de professores em início de carreira, ministrar cursos para trabalhadores no interior das fábricas, administrar convênios, etc. eram atividades que desempenhava e que veio a ser não apenas o lugar de trabalho, mas de formação contínua em uma instituição que buscava romper com o modelo tecnicista enraizado desde sua criação nos idos de 1940.

Enquanto trabalhava no Sistema S, o anseio por novas aprendizagens levaram-me a realizar duas especializações, sendo uma relativa à “Psicologia da Educação e Dificuldades de Aprendizagem” pela Faculdade Ruy Barbosa e outra na área de “Gestão de Projetos Sociais” através da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, na modalidade semipresencial. Durante esse último estudo elaborei questões relativas à condução de projetos educacionais desenvolvidos no âmbito das empresas e que foram importantes para a construção de um referencial teórico sobre educação e trabalho, subsidiando posteriormente minha opção por esse campo de pesquisa, mais especificamente relacionando a Educação de Jovens e Adultos em um contexto de tecnologias, que veio a se constituir no meu projeto de pesquisa para seleção no Mestrado em Educação, como já mencionado.

Entre 2009 a 2010, continuei a compartilhar e aprender saberes docentes no Ensino Superior através de seleção pública temporária quando fui contratada como docente para a Faculdade de Educação da UFBA, atuando nas disciplinas de Didática I e II, compreendendo essas disciplinas como um processo histórico, formativo e em constante construção por seu caráter dinâmico e não como um “rol” de técnicas de ensino. Posteriormente, em 2011, atuei como docente do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR, convênio com o MEC/FACED, ao mesmo tempo em que participava como coordenadora pedagógica de projetos sobre o uso adequado dos recursos digitais no ambiente educacional.

Enquanto docente do Ensino Superior, dentre outras experiências em instituições particulares, exerci a docência no curso de Pós-Graduação *latu sensu* “Especialização em Metodologia do Ensino para a Educação Profissional” oferecido pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, em parceria com a Secretaria de

Educação do Estado da Bahia, ministrando a disciplina de “Fundamentos e Construção do Currículo Integrado na Educação Profissional” e orientando alunos em seus Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC. Meu interesse em atuar no ensino superior ocorre por dispor-me a contribuir para uma maior amplitude sobre formação continuada, visto que essa modalidade de educação carece de profissionais atentos a sua especificidade, pois constata-se que os alunos das diversas licenciaturas, futuros docentes, não revelam a preparação necessária para trabalhar com esse público, já tão demarcado historicamente por ausências de políticas públicas efetivas e contínuas.

Portanto, chegar até a construção do objeto desta tese “Cante de lá, que eu canto de cá”, na verdade, é um encontro “sussurrado” com a própria vida. É, por consequência, uma escrita autobiográfica à medida que provoca reflexões, evoca acontecimentos com o *lócus* e os sujeitos da pesquisa, recuperam fragmentos de memória, referências, percursos formativos, como lembra Macedo (2016).

Entendemos a escrita etnográfica como trabalho implicado, que tem traços fortes de uma espécie de memorial das nossas experiências empíricas e reflexivas, ou seja, de alguém que passou por experiências culturais e aprendentes diferenciadas e que assim vem se alternando. A escrita possui marcas das nossas vivências, nesse caso, das nossas experiências formativas. (MACEDO, 2016, p.85).

Assim, o encontro com essa temática ancora-se com o meu ser/fazer docente da EJA e da necessidade de ampliar e ressignificar minha itinerância enquanto pesquisadora que se inquieta, mobiliza e instiga novos questionamentos, mesmo porque ao final deste estudo, estará não alguém com o título de doutora em educação, mas sim, uma pessoa que vem aprendendo cada vez mais a estabelecer uma relação profícua para o enfrentamento das questões que permeiam a EJA e “alardear” que são necessários mais estudos voltados para essa importante modalidade de ensino.

Desse modo, os depoimentos e narrativas constantes nas páginas a seguir, explicitam que educar-se na vida jovem, adulta ou idosa, pressupõe acolher suas culturas, suas “cicatrices sociais” pela sobrevivência e que a escola precisa buscar estratégias para superação da lógica capitalista na qual milhões de pessoas não alfabetizadas no Brasil representam apenas um dado estatístico, enquanto passam à margem de uma política pública efetiva para a EJA.

2 RECORTE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

“Eu não estudei antes porque minha vida inteira foi na cozinha do branco”
(Margarida, 62 anos, feminino)

“Voltei a estudar porque a patroa quer que eu faça lista de compras e leia receitas pra fazer bolo”. (Begônia, 43 anos, feminino)

Iniciamos este capítulo trazendo as epígrafes de apenas duas educandas participantes da pesquisa, mas que ecoam muitas outras vozes dos que hoje estão na EJA e cujos depoimentos remetem a um período da nossa história no qual as cicatrizes da condição de classe perduram após mais de um século do fim da escravidão no Brasil

O que nos revela ouvirmos citações espontâneas tão subservientes em pleno século XXI? Poderíamos traduzi-las apenas como consequência de nossa origem escravocrata, mas a questão nos parece bem mais cruel quando analisamos que a exploração da força física no período colonial se estende aos dias atuais em forma de subserviência ao empregador e descaso para com essa população, cuja trajetória é marcada por um contexto histórico de “nãos” à educação, à saúde, ao trabalho decente, à moradia digna, à segurança e direitos sociais básicos.

Nesse contexto, entendemos ser a EJA uma modalidade de ensino complexa que envolve dimensões que transcendem a questão educacional e que demanda estudos deste campo, para além dos aspectos pedagógicos. É preciso uma compreensão política de quais condições o sistema oferta essa educação às camadas populares, ou até que ponto se trata de uma mera “educação compensatória”? A história da Educação de Jovens e Adultos possui contornos sinuosos, demarcados por fenômenos políticos e ideológicos da sociedade brasileira que ainda carecem de muitos estudos para que depoimentos como estes não sejam naturalizados.

Para compreender a EJA torna-se essencial conhecer seus sujeitos, suas necessidades e admitir que este público precisa sair da “margem” que lhe foi destinada por uma construção histórica e social que delimitou uma educação para

as classes populares voltada, prioritariamente, para atendimento ao mercado de trabalho, ou seja, uma educação para a produção econômica, enquanto uma outra educação volta-se para formação elitista, como nos lembra Beisiegel (1974).

[...] um deles conduzindo do ensino primário ao diploma de escolas superiores, através da frequência ao ensino secundário, e um outro que se interrompe nos primeiros degraus de escolaridade. Aquele, desde o início, era entendido como o ensino destinado à preparação das “elites”, este, por oposição ao primeiro, aparece como educação para o “povo”. (BEISIEGEL, 1974, p.32)

Após décadas, as considerações do autor soam atuais e os sintomas sociais originados de diversos processos de exclusão, o analfabetismo e a baixa escolaridade requerem uma reflexão acerca das políticas educacionais e práticas pedagógicas mais recentes. Afinal, como ocorre a prática educativa nas classes de EJA? Em que se diferenciam das demais modalidades de ensino? Por que um contingente tão grande permanece destituído do domínio da leitura e da escrita? Não temos respostas, mas as evidências e números de pessoas não plenamente alfabetizadas no país nos levam a muitas reflexões. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD (2017) apontam a existência de 1.538.293 pessoas acima de 15 anos de idade não alfabetizadas no Estado da Bahia. Destas, 61.351 são residentes na cidade de Salvador, enquanto 122.344 são de cidades da Região Metropolitana da capital baiana, sendo que esses dados não contabilizam os “analfabetos funcionais”, ou seja, pessoas que, minimamente, assinam o próprio nome e decifram palavras simples. Isto demonstra que é preciso repensar a EJA no que se refere à sua identidade e adequação de seu processo ensino–aprendizagem, consolidando uma pedagogia que valorize essa modalidade de ensino, possibilite maior permanência e êxito para seus educandos.

O campo de estudos sobre a EJA no Brasil é vasto e complexo, qualquer tentativa de historiar um universo tão plural implica em um sério risco de incompletudes. Assim, atemo-nos em possibilitar ao leitor neste capítulo uma rápida visão cronológica de práticas, programas, projetos governamentais e parcerias com o terceiro setor e/ou instituições de ensino superior, especialmente a partir da década de 40, tendo em vista que a EJA é inserida como política nacional a partir da Constituição de 1934.

Historicamente, a EJA nos remete aos primórdios da colonização portuguesa no Brasil, quando os ensinamentos jesuíticos tinham como finalidade a expansão da igreja católica através da catequização e subserviência indígena que perdurou por mais de dois séculos, sobrevivendo aos conflitos de interesses entre a corte portuguesa e o alto clero. Desde a colônia, a educação no Brasil esteve associada a um símbolo de classe e com o decorrer do tempo foi ocupando as estruturas de poder da sociedade e na contemporaneidade, a herança do modelo escolar voltado para formar o “homem culto” perdura até os dias atuais, quando a educação apresenta características estigmatizantes e ajusta-se não às necessidades dos educandos, mas ao que a estrutura econômica demanda por fornecimento de mão de obra, se possível, com menor custo e tempo.

O cenário de baixa escolaridade da classe trabalhadora, milhões de não alfabetizados, jovens, adultos e idosos, que “não tiveram acesso à escola no tempo regular”, denota as consequências sócio-históricas e culturais presentes nas propostas de escolarização que só no período industrial do país, passaram a ser “percebidos”, quando a necessidade de formação de mão de obra e novas formas de trabalho, fizeram com que os altos índices de analfabetismo se tornassem visíveis para as elites da sociedade brasileira. Segundo Paiva (1983), até a segunda república, o problema da educação de adultos no Brasil não se apresentava como uma problemática diferenciada da educação geral. O destaque deu-se por conta do Censo de 1940, quando os dados apontaram a existência de 55% de analfabetos maiores de 18 anos no território nacional.

Para Romanelli (1989, p.34), “o ensino ministrado pelos padres jesuítas era completamente alheio à realidade da vida da Colônia”. O distanciamento entre o modelo educacional e a sociedade vigente no período da colônia, permanece atual em sua concepção e grande parte da rede pública e privada de ensino, à medida que as práticas de ensino, principalmente no segmento da EJA, não apresentam coerência com o mundo do trabalho contemporâneo, assim como não oferecem condições igualitárias para que todos tenham continuidade nos estudos.

A extensão do ensino para essa população ocorreu de fato no âmbito do pós guerra, 1945, quando a UNESCO trazia à tona as desigualdades e atrasos educacionais entre países, alertando para a importância da educação em prol do desenvolvimento das nações percebidas como mais “atrasadas”. Nesse período,

algumas medidas foram empreendidas como a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), em 1947, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, cuja finalidade era coordenar os trabalhos do ensino supletivo para adolescentes e adultos tidos como analfabetos.

Observa-se que o fato da educação estar também vinculada à saúde, não é apenas uma junção ministerial, trata-se de uma visão “higienista” fartamente divulgada na época, atrelando a condição das pessoas não alfabetizadas como “chagas” ou “feridas” a serem combatidas, pois a condição de “anomalia” do analfabetismo vigente no país estaria diretamente relacionada com a falta de desenvolvimento econômico. Também, havia interesse em aumentar o contingente de eleitores, uma vez que o Brasil estava reorganizando suas instituições após o Estado Novo e o voto era importante para a consolidação política, bastando naquele momento que a alfabetização atendesse ao requisito de aprender a assinar o nome e assim adquirir o título de eleitor. Segundo Favero (2010), mais adiante, Paulo Freire denominou esse processo como aprender a “ferrar o nome”.

É nesse contexto que começa a difusão de um método sistematizado para educandos adultos, conhecido como Laubach que levou o Ministério da Educação a lançar a “Campanha de 47” e a produzir material didático específico para o ensino da leitura e escrita de jovens e adultos. Essa Campanha teve como consequência, a constatação do grande número de pessoas não alfabetizadas no país e seus resultados apontaram o caráter superficial que essa metodologia propunha dentro de um curto período, além das críticas sofridas por utilizar recursos inadequados para a população adulta. Para Beisiegel (1974), tratava-se de mobilizar as potencialidades do processo educativo tendo em vista o progresso social e a integração individual de homens “marginalizados” pela ignorância.

Esse “empenho” por parte do Estado em ampliar as oportunidades educacionais para uma parcela significativa da população representava um encontro com os interesses econômicos, uma vez que atendia às necessidades das empresas por força de trabalho com o mínimo de qualificações e incorporava as massas populares urbanas em uma pretensa “acomodação”, uma vez que o crescimento das classes pobres nas cidades representava um risco potencial de tensões por melhoria nas condições de vida e direitos sociais.

Diante dos dados que expunham a maioria da população sem domínio da leitura e da escrita, a década de 50 é marcada por políticas que buscavam ampliar a educação primária, ao tempo em que objetivavam incluir o ensino supletivo para alfabetizar adolescentes, jovens e adultos com a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Também neste período (1952), cria-se a Campanha Nacional de Educação Rural, com vistas ao desenvolvimento educacional das comunidades situadas no meio rural e em 1958 tem início a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que se pautava em uma ação emergencial para combater, mais uma vez, o “mal do analfabetismo” no país.

Ainda nos reportando ao final da década de 50 e início de 60, reportamos ao estudo sobre o histórico da EJA no Brasil, elaborado Haddad e Di Pierro (2000), onde retrata que em meio a turbulência política desse período, vários programas e campanhas marcaram a EJA e ganharam destaque na conjuntura de grande insatisfação econômica diante do modelo desenvolvimentista fortemente aliado ao capital internacional e crescimento das manifestações populares, como afirmam:

“As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem”. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.113).

Em síntese, constituía-se em nova perspectiva pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos. Começava a se delinear e a buscar por metodologias eficientes e adequadas à realidade da população, ao tempo em que a EJA passa a ter reconhecimento como forte instrumento de mobilização política das camadas populares.

O embate político-ideológico que perdurou até 1961, em torno da LDB nº 4.024/61, foi fértil para o aparecimento de diversos movimentos sociais de cultura e de educação popular que demarcam os anos 60, consolidando um novo paradigma pedagógico para a EJA e tendo Paulo Freire como principal figura de um movimento da sociedade civil que percebia a necessidade de uma educação elementar para as populações que não tiveram acesso à escola.

Nesse cenário, nascem as principais iniciativas de alfabetização de adultos, o Movimento de Cultura Popular (MCP) da prefeitura do Recife; a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, em Natal/RN; a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), em João Pessoa; e o Movimento de Educação de Base (MEB), encampado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Em comum, todas estas entidades defendiam a realização de uma Educação de Jovens e Adultos voltada para a conscientização e transformação social da população. Um recorte sobre este período pode ser compreendido em Moura (1999).

Freire, partindo do contexto histórico que vivia e de sua experiência prática com classes populares, elaborou e desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que, naquele momento, atendia a uma necessidade dos alfabetizandos-trabalhadores em desenvolver suas formas de comunicação: linguagem oral e escrita e atender suas necessidades de organização. O método, portanto, é histórico, tem profundas marcas históricas muito configuradas. (MOURA, 1999. p.13).

O engajamento de Freire (1967), ficou amplamente conhecido como “Método Paulo Freire”, embora o próprio refutasse essa denominação e a simples palavra “método”, possivelmente não faça jus à ruptura que ocorreu com a concepção “mecânica” de alfabetização para adultos adotada em cartilhas da época. Sobre essa questão, Paulo Freire fez o seguinte depoimento:

Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar (PELANDRÉ, 2002, p.54).

Em síntese, a proposição de Paulo Freire consistia em uma aprendizagem não fragmentada, mas impregnada por situações do cotidiano que possibilitavam o pensar criticamente sobre cada palavra, sílaba e teor social contido nela. Na proposta de Freire (1967), o educador formava suas classes, identificava os temas recorrentes no grupo e extraía as palavras geradoras, que constituíam a unidade

fonêmica básica para desenvolver novas composições de palavras que fossem significantes para os participantes.

Nessa perspectiva de alfabetização, os desdobramentos das palavras geradoras deveriam possibilitar ao grupo, “conscientização política”, refletir sobre suas condições de vida e valorização da linguagem escrita, não como técnica de comunicação, mas como possibilidade educativa no decorrer do processo, no qual as discussões e trocas de experiências de vida entre os sujeitos resultariam em um aprendizado cultural, político, social e econômico para os mesmos, compreendendo assim, que sua condição social não era acaso ou obra “divina”, mas sim decorrente das estruturas de poder político vigente.

E foi no decorrer da gestão de Miguel Arraes, político pernambucano que rompeu o domínio das oligarquias e tornou-se prefeito de Recife, que os ideais de Paulo Freire foram adotados como política pública. A iniciativa de Arraes, ainda na década de 60, é algo que conheceríamos 40 anos depois denominado como “orçamento participativo”, princípio adotado principalmente por alguns prefeitos de esquerda que consultam suas bases eleitorais para definir as prioridades quanto ao uso do orçamento municipal. Para Arraes, além da participação popular era necessário consultar também especialistas nos assuntos elencados como prioritários.

[...] Arraes convocou um grupo de intelectuais do Recife, entre eles Paulo Freire, Paulo Rosas, Abelardo da Hora e Germano Coelho – grupo que se encarregou de coordenar a criação de um movimento de cultura na cidade de Recife. (FAVERO, 2010, p.6)

Como se observa, os círculos de cultura que deram origem ao legado de Paulo Freire constituíam-se como espaços para expressões das pessoas, não apenas no aspecto cultural, mas sobretudo, para trabalhar o processo educativo a partir do referencial cultural próprio e reconhecido na vida da população, que posteriormente era transposto para atividades didáticas.

Portanto, revisitar esse legado “freiriano” parece-nos necessário para viabilizar uma cultura lúdica em que as práticas sociais, afetivas e capacidades criativas possam constituir importantes processos de interações sociais. A EJA pode ser um campo impregnado de possibilidades lúdicas, onde educador e educandos podem

dialogar e ressignificar suas experiências de vida, abrindo espaço para um olhar mais sensível e compreensivo que promova descobertas, mobilize emoções e sentimentos, desperte lembranças adormecidas e que, virtuosamente, estimule a reflexão em torno da vida cotidiana, para além dos relatos do trabalho árduo de cada um e assim “saborear” momentos de afeto, criatividade, trocas, percepções e encantamentos.

2.1 MARCHA À DIREITA, VOLVER!

A história política do Brasil nos faz lembrar que o golpe militar, em abril de 1964, suprimiu as experiências que atuavam na perspectiva de uma educação “libertadora” e muitos ativistas desse movimento foram perseguidos e exilados, assim como lideranças estudantis e professores que participavam dessas campanhas tiveram seus direitos tolhidos e sofreram violência como resposta do Estado autoritário que se estabelecia através da repressão militar.

Três anos depois, o próprio governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com perfil centralizador e doutrinário. Sua proposta pedagógica desconsiderava a migração rural-urbana, intensa naquele período, e um contexto que dava primazia a um modelo industrial com padrões capitalistas de produção e consumo, ao tempo em que buscava atender aos objetivos do governo militar. Segundo Paiva (1983), para o Estado autoritário era necessária a extinção dos programas de alfabetização desenvolvidos pelos movimentos sociais, uma vez que consistiam em forte ameaça ao regime político vigente, pois a educação estava vinculada à conscientização da população.

[...] a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas ideias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras. (PAIVA, 1983 p.239)

Assim, o MOBRAL teve-se a uma tentativa de educação de massa, com farta publicação de recursos didáticos hegemônicos, sem considerar as variáveis socioculturais e perfis da população das diversas regiões do Brasil, recrutamento de alfabetizadores sem requisitos pedagógicos, ficando a formação de turmas a critério dos representantes das comunidades e grupos identificados com a conjuntura do governo, além de forte fiscalização sobre a condução do programa e manutenção ideológica alinhada com o poder vigente.

Ainda segundo Paiva (1983), é possível também que um dos objetivos desse programa tenha sido seu uso como mecanismo de “agente infiltrado” do regime militar.

[...] buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. (PAIVA, 1983, p.99)

Com o passar do tempo, o MOBRAL revela sua fragilidade como proposta de alfabetização efetiva, pois muitos alunos aprendiam apenas a “desenhar” o nome e não havia garantias de continuidade dos estudos para os participantes. O programa se estendeu até 1985, mas em nada lembravam as palavras geradoras que desencadeavam o processo de alfabetização defendido por Freire.

2.2 A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL E A EJA PÓS 1985

Os anos anteriores deixaram como legado um modelo educacional com ênfase na formação de recursos humanos para atender às necessidades da expansão industrial no país, principalmente via ensino supletivo, com difusão da metodologia de ensino a distância através de rádio e programas de televisão, algo muito “moderno” para a época. Essa oferta de ensino contemplava o 1º e 2º graus, ou seja, pessoas que já tinham domínio da leitura e escrita, permanecendo uma legião de não alfabetizados fora desse sistema.

A retomada do poder pelos civis em 1985, marca a volta das relações com os movimentos sociais, sindicatos e maior participação da sociedade civil e instituições políticas que resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988. No entanto, para a EJA, apesar do reconhecimento nas leis orgânicas dos municípios, sobre os direitos das pessoas jovens e adultas ao ensino fundamental, a demanda por ofertas de educação para esse público específico não se efetivou conforme a demanda.

[...] A história da educação de jovens e adultos no período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro. (DI PIERRO, HADDAD, 2000, p.119)

Assim, os programas que se seguiram ao Mobral foram muitos e sem garantia de continuidade, e com um processo de repasse dessa tarefa para diversas instituições do terceiro setor ou de direito privado. Dentre os programas conduzidos por essas instituições, destacam-se a Fundação Educar que interrompeu suas atividades em 1990, quando o governo se isenta da condução de programas específicos para a EJA e começa a “terceirizar” as ações educacionais. Surge então o programa Alfabetização Solidária e outros voltados para atendimento ao público, mas em parceria com governos municipais e organizações da sociedade civil.

Os resultados dessa disseminação de parcerias é um processo cujas metodologias, concepções pedagógicas e instrumentos de avaliação ficaram restritos a cada entidade e a seu currículo, não se constituindo em uma referência nacional sobre a EJA. Em seu artigo intitulado “Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado”, Traversini (2005), traça um panorama sobre as principais iniciativas governamentais para alfabetizar jovens e adultos no país, constatando que essas se pautaram em um modelo neoliberal em que as instituições privadas se responsabilizam pela educação sob a tutela do Estado, com o argumento de uma ação solidária da classe empresarial.

[...] Assumindo tal responsabilidade, cada parceiro passa a integrar a rede solidária, pertencendo a uma “comunidade solidária”, ou seja, ele passa a pertencer a uma comunidade que se sente comprometida em auxiliar o Estado na solução dos problemas sociais. Esses parceiros praticam a solidariedade por meio da adoção de analfabetos. A adoção pode ser efetivada pelas empresas

e por qualquer indivíduo por meio da destinação de recursos financeiros para viabilizar os cursos de alfabetização nos municípios com elevados índices de analfabetismo (TRAVERSINI, 2005, p.5).

Esse modelo “terceirizado” de parcerias para a EJA, iniciado na década de 1990, constituiu-se em ponto importante da pauta das discussões em 1996, quando aconteceram reuniões preparatórias para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, convocada pela UNESCO e realizada na Alemanha em 1997. Desta conferência surgiu a Declaração de Hamburgo, que recomendava e sugeria alguns eixos que se constituíram na centralidade das propostas para a Educação de Jovens e Adultos nos anos seguintes.

A CONFINTEA de 1997 representou um marco para a EJA, pois abordou a ênfase na educação como um direito, tendo como tema central “A educação de Adultos como um direito uma ferramenta, uma alegria e uma responsabilidade compartilhada”. Durante essa conferência os debates giraram em torno do ser humano e sua busca por uma forma de desenvolvimento social mais justo e sustentável. Já a Declaração de Hamburgo assegurava que:

[...] a educação de adultos ganhou mais profundidade e amplitude e tornou-se um imperativo no local de trabalho, no lar e na comunidade, à medida que homens e mulheres se esforçam por criar novas realidades em todas as etapas da vida. (UNESCO, 1999, p.15).

Apesar da EJA compor a Educação Básica, existirem programas de educação para adolescentes, jovens, adultos e idosos desenvolvidos por entidades acadêmicas e Organizações Não Governamentais, os dados estatísticos têm demonstrado que ainda é significativo o número de pessoas excluídas dos processos de escolarização, o que apresenta o desafio histórico e constante em investimentos financeiros e pedagógicos para a EJA.

Reafirma-se, com essa “escolarização terceirizada”, que o lugar reservado à EJA continua sendo o de coadjuvante no cenário da educação do país. Rummert (2007), expõe a situação dos trabalhadores que têm sua necessidade educacional a disposição do empresariado brasileiro.

[...] o MEC, coadunado com os parâmetros da atual ordem estabelecida pelo sistema capital, executa um duplo movimento de

terceirização: por um lado, terceiriza instituições de diferentes tipos, transferindo recursos públicos para que executem trabalho educativo (que deveria ser de responsabilidade estrita do Ministério) junto aos jovens da classe trabalhadora; por outro, é terceirizado pelo empresariado para gerenciar uma ação educativa que atende a seus interesses imediatos em relação à força de trabalho e mediatos no que diz respeito a iniciativas que concorram para a manutenção da hegemonia do capital. (RUMMERT, 2007, p.68)

Essa afirmativa de Sonia Rummert (Idem, 2007), se mantém atual, mesmo tendo o Brasil sediado a VI CONFINTEA na cidade de Belém no Estado do Pará em 2009, quando a perspectiva da EJA como educação continuada é reafirmada como necessária e essencial para desenvolvimento da sociedade. O tema dessa conferência, primeira a ser realizada no Hemisfério Sul, foi “Vivendo e Aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos”.

Como resultante da VI CONFINTEA, o documento que marca sua realização assume o compromisso de:

- a) Desenvolver e implementar políticas que contem com pleno financiamento, planos bem focados e legislação para garantir a alfabetização de adultos, a educação de jovens e adultos e aprendizagem ao longo da vida;
- b) Desenvolver ou melhorar estruturas e mecanismos de reconhecimento, validação e certificação de todas as formas de aprendizagem, pela criação de referenciais de equivalência. (UNESCO, 2009, p.9).

No referido documento fica evidente a importância da elaboração de projetos pedagógicos específicos para a EJA, que levem em conta suas experiências e saberes tácitos adquiridos. Essa mesma orientação, após o processo de redemocratização do país e posteriormente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 aprovada em 1996, ratifica o direito dos mesmos ao ensino na forma de cursos e exames supletivos.

Assim, embora os ideais da educação popular voltem a ter liberdade de expressão e passem a influenciar diversas práticas pedagógicas para a EJA, o formato permanece descentralizado e passa a contar com financiamento de recursos públicos através de convênios com entidades da sociedade civil e universidades de todo o país. Essa estratégia de gestão permite que cada entidade

adote a concepção pedagógica e didática para suas turmas de acordo com seus critérios e visão institucional.

Convém ressaltar que a ênfase nesse modelo de terceirização adquire abrangência e aporte de maiores recursos no governo de Fernando Henrique Cardoso, (1995 a 2003), período de muitos ajustes econômicos e privatizações, implantação de parcerias público/privadas. No que concerne à EJA, surge o Programa Alfabetização Solidária – PAS, também denominado Alfasol, como campanha emergencial para cumprir a meta de “erradicação do analfabetismo”, mas sem juntar esforços com os sistemas públicos de ensino, no sentido de garantir a efetividade e continuidade da EJA, como direito à escolarização plena.

Destarte, o PAS foi mais uma iniciativa em parceria com entidades do terceiro setor, instituições do ensino superior e governos municipais, sob o argumento de “sensibilizar” a sociedade civil para a solidariedade com a causa histórica do analfabetismo no país. O programa era destinado, prioritariamente, para atender as periferias e ao público mais jovem e por isso tinha uma duração de apenas cinco meses para a alfabetização inicial, o que denota um conceito muito restrito de educação, assim como não assegurava a continuidade dos estudos após esse período.

[...] o PAS chegou a 866 municípios e atendeu 776 mil alunos, dos quais menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos, resultado atribuído pelas universidades ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização. (DI PIERRO, HADDAD, 2000, p.124)

Ao longo das últimas décadas a Educação de Jovens e Adultos compôs diversos programas e recebeu aportes financeiros significativos que contemplasse essa modalidade de ensino para atender públicos específicos. Dentre alguns podemos citar o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), em suas modalidades ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Prisional, assim como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), lançado pelo MEC em 2003 e que priorizava os municípios com maior índice de analfabetismo entre jovens com 15 ou mais anos de idade e ambicionava alfabetizar 20 milhões de pessoas no período de quatro anos. No entanto, Haddad (2015, p.103), afirma que: “Treze anos após o

estabelecimento do Programa os resultados não alcançam 10% da meta estipulada inicialmente”.

Ainda no decorrer da execução do Programa Brasil Alfabetizado, mais uma iniciativa surgiu no governo federal ao criar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em 2005, reformulado em 2006, cujo objetivo era:

[...] a integração entre trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2007, p.5).

Em suma, os programas de alfabetização em massa são sobrepostos sem que haja uma análise profunda sobre seus resultados “pífios” ou quais experiências foram exitosas no decorrer de sua condução. Talvez essa seja a maior falha de todo o processo, pois ninguém melhor que o próprio educador para avaliar sua práxis, mas quantas vezes os mesmos tiveram voz nas instâncias que definem esses programas? Isso nos faz retomar aos ideais de Paulo Freire (1996). Este defendia que mesmo quando a prioridade seja uma formação técnica, os sujeitos dessa educação deveriam ter o conhecimento técnico integrado à dimensão histórica, não como campos distintos, mas promovendo a educação do trabalhador como ato político e pedagógico:

[...] a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1996, p.26)

Apesar das fragilidades e distância em alcançar as metas previstas, esses programas promoveram a redução dos números relativos ao analfabetismo no Brasil, levando-se em conta que na década de 70, o país possuía 33,6% da sua população não alfabetizada. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017), a taxa de analfabetismo vem mantendo uma estagnação próxima a 8% nos últimos anos, sendo que o índice recente se encontra em 7,2% da população brasileira. Esse número corresponde à aproximadamente 12 milhões de pessoas acima de 15 anos ou mais de idade, sendo que na faixa etária a partir de 60 anos esse percentual alcança 20,4% conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de

Domicílio – PNAD (2017).

Convém ressaltar que esses números não consideram os “analfabetos funcionais”, aqueles que decodificam palavras, escrevem minimamente, mas não possuem a autonomia suficiente para compreender e posicionar-se frente às leituras, como sugere a definição do Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF, que descreve o nível rudimentar do analfabetismo como:

[...] Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. (INAF, 2016).

Em nossa pesquisa, compreendemos que a alfabetização é, sobretudo, um conceito social para maior inserção dessas pessoas em várias dimensões da sociedade, ao tempo em que possibilita a amplitude de suas habilidades cognitivas, econômicas e comunicativas. Para Sampaio:

[...] toda a importância dada ao processo de alfabetização não significa que se considere o indivíduo não alfabetizado um cidadão inferior, mas torna claro que, em um mundo onde o registro escrito é uma ferramenta, uma tecnologia que contribui para a organização da sociedade, aqueles que não a dominam provavelmente terão dificuldades em participar plenamente da construção dessa realidade. (SAMPAIO, 1999, p. 59).

Portanto, o contexto atual, de não alfabetização de milhares de cidadãos é uma questão ainda mais complexa, pois, alia-se ao histórico da não priorização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil o domínio de habilidades digitais para pessoas que ainda não dominam a caneta como instrumento tecnológico para aquisição da leitura e escrita. Sobre essa questão, a pesquisa de Santos (2008) realizada com trabalhadores da Construção Civil não alfabetizados indicava que.

[...] a necessidade de leitura desses adultos não alfabetizados, extrapola os suportes textuais impressos, ou seja, a demanda mais urgente é a leitura digital por estar mais presente em seu cotidiano que outras situações tidas como analógicas. No formato digital há uma exigência maior de autonomia na leitura e acompanhamento de informações em uma velocidade que ele não consegue acompanhar, a exemplo dos caixas eletrônicos da rede bancária. (SANTOS, 2008, p.103)

Em síntese, ainda há muito a ser feito em relação à EJA, não apenas como superação estatística, mas, sobretudo, para a garantia de um processo pleno de escolarização, qualidade e condições de permanência para essa modalidade de educação. No entanto, a conjuntura atual, sob efeito das sequelas e vertigens decorrentes do “golpe parlamentar” em 2016, que impediu a conclusão do mandato da presidenta Dilma Rousseff, a fisionomia que se apresenta para a EJA, assim como para os demais segmentos da sociedade democrática, é de um Estado autoritário, moldado na exclusão da população mais pobre dos programas sociais e educacionais desenvolvidos no âmbito dos governos de Luís Inácio Lula da Silva, cuja prioridade foi tirar milhões de pessoas da miséria absoluta e devolver-lhes o direito “mínimo de ter o que comer” através de programas sociais para famílias carentes, vinculando o benefício financeiro à permanência dos filhos na escola.

A falta do alimento foi recorrente nos depoimentos dos educandos entrevistados no presente estudo, sobretudo na faixa etária acima dos 40 anos, quando justificam motivos por não terem frequentado a escola no período da infância, como exprime o depoimento da educanda:

[...] a senhora já ouviu falar em “esmoler”? era isso que a gente era quando criança, essa coisa de escola nem se pensava. Depois fui trabalhar na casa dos outros com 10 anos, só pra ter o que comer. (Alecrim, 56 anos, feminino).

O que Alecrim revela na atualidade fez parte da realidade para gerações de crianças que não tiveram o estudo como oportunidade, diante da urgência pela sobrevivência e assim chegaram à vida adulta. Oliveira (2007), faz uma retrospectiva histórica dos Programas e Campanhas de Educação de Jovens e Adultos e sinaliza que:

[...] o problema do analfabetismo no nosso país é uma questão recorrente, apesar das tentativas de erradicá-lo. Resulta da ineficiência do nosso sistema educacional e de políticas públicas inadequadas, materializadas em programas e campanhas descontinuadas, tão antigas quanto ineficientes, que apareceram para erradicar o analfabetismo desde o primeiro programa oficial criado em 1947. (OLIVEIRA, 2007, p.55).

Descrever esse marco histórico se faz necessário para situar a presente tese, pois passados mais de meio século, os ideais de Paulo Freire, por uma “Educação

como prática de liberdade” (1967), ainda encontra dificuldades para se fazer presente na Educação de Jovens e Adultos.

Os sujeitos da EJA enfrentam desafios que ultrapassam os muros escolares, desafios que giram em torno da sua situação socioeconômica, perpassando por questões pessoais, da baixa autoestima, da sua autoimagem que, em geral, carregam a marca do analfabetismo como sinônimo de fracasso pessoal e profissional, até questões de gênero, como é o caso de mulheres que atualmente, em grande parte dos lares, ocupam o lugar de chefe da própria família, o que dificulta sua continuidade no processo de escolarização.

Faz-se premente ressaltar que a EJA se constitui em um segmento de ensino composto pela classe trabalhadora, que traz consigo a história de vida de seus ancestrais; pai, mãe, avô, avó, que também não tiveram acesso à educação em um determinado contexto social e econômico. O público majoritário da EJA é de negros, trabalhadores com pouca qualificação, mulheres arrimos de família e jovens que não frequentaram ou foram levados a abandonar a escola quando tinham idade regular. A fala do educando Antúrio nos diz muito sobre os milhões de pessoas no Brasil que não dominam o código escrito da língua materna:

Eu tento me virar pra pegar ônibus e outras coisas que precisa saber ler [...] uma vez eu tive que ir no hospital do Subúrbio visitar um parente internado, ai quando saí tava apertado pra ir no banheiro e fiquei com vergonha de perguntar e o lugar era muito grande, cheio de corredor. Depois que andei muito vi duas portas juntas que pareciam banheiros, mas não tinha nenhum desenho de homem e mulher, só tinha nomes, ai eu não sabia qual era o masculino. Fiquei um tempão esperando alguém sair ou entrar. Isso demorou muito e eu quase molhei as calças. (Antúrio, 49 anos, masculino)

Portanto, o desafio permanece no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. A escrita dessa tese é mais uma contribuição em prol do debate que busque a superação dos séculos de atraso educacional e encontre caminhos convergentes entre políticas públicas adequadas e práticas pedagógicas efetivas e promotoras de afetos entre docentes e educandos, entendendo que os sujeitos da EJA fazem parte de um segmento de trabalhadores-alunos que precisam ter suas necessidades de aprendizagens contempladas, ao tempo em que sua cultura lúdica, seus saberes e histórias de vida precisam ser valorizados no ambiente escolar, cotidianamente.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E SEUS EN(CANTOS)

Você, caboclo, que cresce
Sem instrução nem saber,
Escuta, mas não conhece,
Folclore o que quer dizer;
O folclore é um pilão,
É um bodoque, um pião.

Patativa do Assaré (2011)

O percurso metodológico delineado, mas não delimitado, para a presente pesquisa possibilitou um caminhar coletivo com educandos e educadores da EJA, confirmando sua adequação quanto à natureza da pesquisa por objetivar compreensões e desvelar realidades sobre um campo de conhecimento, partilhando experiências e obtendo adesão dos sujeitos participantes durante essa jornada. O rigor acadêmico necessário à produção científica permitiu para acolher os acontecimentos como parte integrante da investigação e possibilitou que as observações se revelassem como fragrância de inspiração para a docência em que as narrativas revelaram-se confessionais e similares a roteiros cinematográficos, para que, durante as rodas de conversas transbordassem imagens e cores da vida cotidiana, revelando o quanto os documentos institucionais são impressos de (não)pertencimentos sobre os cidadãos que compõem a EJA.

As pistas metodológicas seguiram um traçado realçado pela pertinência e um olhar etnográfico, que nos desafia a acolher os acontecimentos e nos provoca a revisar nossas práticas em relação ao compromisso ético, político e educacional para com os educandos e educadores envolvidos no processo da pesquisa. Assim, delineamos um percurso com possibilidades de ampliação dos debates acerca dos educandos e educadores da EJA, como sujeitos de direito a uma educação que acolha e possa dar visibilidade às significações e revelações latentes dentre os sujeitos que compõem o cerne da investigação proposta.

Para tanto, a pesquisa qualitativa demonstrou ser a abordagem mais apropriada, principalmente por ser coerente com a natureza subjetiva desta pesquisa, cujo objeto assenta-se sobre a cultura lúdica na EJA e seu reconhecimento na prática pedagógica deste segmento de ensino. O caminho

trilhado com a abordagem qualitativa se insere na perspectiva da etnopesquisa, utilizando o método etnográfico a fim de descrever e identificar as vivências dos sujeitos no espaço escolar e compreender suas representações, apreendendo o fenômeno como se apresenta numa abordagem voltada para a compreensão de significados, valores culturais e crenças pertinentes à EJA.

Dessa forma, houve uma estruturação prévia e identificação dos dispositivos a serem utilizados com base nos objetivos definidos, assim como o delineamento do lócus investigativo, mas compreendendo que trata-se de pesquisa com seres humanos e como tal não há como agir linearmente, o que demanda não apenas aporte teórico, mas sobretudo, olhar atento e escuta sensível para dar significância as falas dos educandos e educadores em busca de respostas para a problemática em questão. Segundo Geertz (1978):

[...] fazer etnografia é como tentar ler (“no sentido de construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com sinais convencionais do som, mas como exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1978, p.20).

Nesse intuito, o contato com a realidade e a profícua adesão dos sujeitos participantes com a temática em estudo, nos fizeram reordenar algumas estratégias, sobretudo diante do grande número de educandos da EJA que colocaram-se à disposição para serem entrevistados, o que legitima a aderência da abordagem qualitativa e ratifica a perspectiva etnográfica como uma interlocução dialógica entre pesquisadora e pesquisados a partir das narrativas e suas percepções. Como nos lembra Macedo (2016, p.82), trata-se de uma “prática cultural aprendente” tendo esforço para compreender e aprender com o outro, em uma perspectiva que nos leva a hermenêutica cultural, a uma aprendizagem polissêmica e aberta ao acontecimento.

Ainda segundo Macedo (2016), a etnopesquisa traz para o campo da pesquisa qualitativa, o conceito de implicação elaborado por Barbier (1985), assumindo implicação como um engajamento pessoal do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar, posições atuais e passadas nas relações e também do seu projeto sócio-político. Para este autor, a etnopesquisa representa uma conquista à medida que o sujeito não precisa mais ter sua voz

representada por “teorias cultuadas”.

[...] que sua fala seja a narrativa de primeira mão para as interpretações fundamentadas na realidade concreta, da qual, ele faz parte, irremediavelmente. Assim, as citações das falas dos autores constituem-se num recurso pertinente em termos de coerência teórico-epistemológico para a etnopesquisa (MACEDO, 2006, p.11).

Os caminhos investigativos do presente estudo buscam essas falas citadas por Macedo e constituem registros etnográficos essenciais como forma de apreender o contexto e os processos educativos construídos nas trajetórias de vida dos sujeitos da EJA. Assim, entendemos que a pesquisa etnográfica, como quaisquer outras propostas metodológicas de pesquisa, requer fundamentação que justifique sua escolha, bem como o reconhecimento de sua adequação ao campo a ser investigado.

Especificamente para este estudo assumimos a etnografia partindo dos pressupostos em Macedo, (2004, 2006, 2009, 2016), que preconiza a necessidade de conduzir o processo interpretativo, que demanda rigor científico, compromisso social e capacidade de análise do pesquisador para proceder e extrair os resultados dos significados das ações humanas e não apenas do ato em si. Representa, sobretudo, estudar a comunicação e seus procedimentos interpretativos para conceituação, codificação e categorização, aguçando sua percepção para dialogar com os sentidos e significados evidenciados na pesquisa. Como sintetiza o autor:

Praticando uma etnografia hermenêutica, a etnopesquisa crítica produz conhecimento com as inteligibilidades dos atores sociais, vinculando essas inteligibilidades às bacias semânticas onde elas emergem e compreendendo-as de dentro das relações de poder que se estabelecem nas políticas de sentido e de conhecimento produzidas em contexto. (MACEDO, 2009, p.114)

Assim, vislumbramos as possibilidades e potencialidades em relação à pesquisa qualitativa configurada no presente estudo, a partir das experiências entre docentes e educandos, através de uma abordagem voltada para a compreensão de significados relativos à cultura lúdica na EJA, mobilizados pelo desejo da

descoberta, por encontrar o imprevisível, fluxos intencionais de diálogo, mas sujeito ao inesperado, tanto quanto o amanhã.

Reconhecemos que o sujeito da EJA tem muito a falar, que é preciso dar espaço a sua fala, a sua escrita - mesmo que esta ainda não esteja de acordo com as normas e padrões convencionais – e, por conseguinte, um passo à frente será dado para uma educação “libertadora”, uma educação que valorize o sujeito, tendo ampliada a concepção de formação, levando em consideração primeiramente o indivíduo, sua história de vida e reconhecimento da sua participação como sujeito/autor do seu processo de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, a etnografia é um processo interpretativo do conhecimento que exige do pesquisador a capacidade de descrever densamente o universo dos sujeitos pesquisados, respeitando suas falas, modo de agir e se expressar. Por isso, pequenos fatos da vida cotidiana e escolar são elementos importantes para compreender questões mais amplas da sociedade, fazendo emergir os significados dessas e seus impactos no trabalho pedagógico e no contexto dos participantes da pesquisa, possibilitando subsídios para repensar a EJA, como evidencia a fala da educanda:

[...] a pró nem imagina o tanto que ela faz bem pra minha cabeça. Aqui a gente conversa sobre a vida, faz brincadeiras, tem muita amizade e me sinto muito bem. Depois de uma vida tão sofrida, sem poder estudar porque tive que tomar conta dos irmãos cedo, passar tanta necessidade...então aqui é um lugar abençoado.”
(Zínia, 47 anos, feminino)

O pequeno fragmento acima narra muito sobre a concepção dos educandos acerca da importância do professor que atua na EJA e sobre o que buscam na escola atualmente. O que ele almeja transcende o repertório padronizado de saberes e conteúdos elencados em propostas pedagógicas e políticas educacionais. A fala de Zínia, assim como outros participantes da pesquisa, denota que é preciso avançar o olhar para a rede de sociabilidade e outros elementos que a escola enquanto grupo social proporciona, superando a pauta clássica de que o adulto volta à escola para recuperar o tempo perdido que não teve na infância.

A EJA compreende bem mais que uma modalidade de ensino, constitui para seus aprendentes um grupo social em que a diversidade e troca de experiências possibilita a interação e inserção em novas culturas e saberes diversos, como nos lembra Marta Durante (1998).

É preciso considerar a idade adulta não como fase estável e sem transformações psicológicas, mas de continuidade de desenvolvimento psicológico. O desenvolvimento não é um processo inato e universal determinado pela maturação e pelo acesso à escolarização, mas decorrente da aprendizagem mediada pela interação do indivíduo com o seu contexto social (outros indivíduos e sistemas simbólicos construídos socialmente). O conhecimento resulta de processos de interação em diferentes contextos sociais e não de diferentes potenciais cognitivos. O desenvolvimento e a aprendizagem estão diretamente relacionados à experiência do coletivo. (DURANTE, 1998, p.19).

Portanto, a dimensão sociocultural, especificamente na EJA, precisa ser considerada no processo de ensino e aprendizagem, pois para muitos educandos esse é um dos poucos ambientes que favorece sua interação com indivíduos diversos, com culturas e reconhecimento de suas experiências enquanto sujeitos detentores de saberes a serem compartilhados.

No intuito de trazer essa e outras revelações para a produção de sentidos relativos à cultura lúdica no contexto das classes de EJA, a configuração desta pesquisa expressa seu delineamento metodológico como investigação qualitativa, visto que o ser humano é o pressuposto fundamental que norteia a perspectiva desse tipo de pesquisa. Autores como Herivelto Moreira e Luiz Caleffe Moreira (2006, p.73), ressaltam as singularidades dos sujeitos participantes: “O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação”.

As histórias de vida dos educandos constituem um pulsar na condução dessa escrita, são relatos que dialogam com os teóricos e sinalizam o quanto ensinar na EJA pressupõe uma formação docente para além dos requisitos profissionais. Assim, aportamos nossa perspectiva investigativa com base na etnopesquisa que traz consigo pressupostos epistemológicos estruturantes que aguçam a compreensão do objeto em estudo, mediada pelo contexto educacional, onde os sujeitos estão imbricados e constituem-se como fontes principais para composição do *corpus* teórico da tese em questão.

3.1 ETAPAS E DISPOSITIVOS DA PESQUISA

Ao alicerçarmos a palavra método em sua etimologia *meta odos* derivada do grego, que literalmente, significa caminho para atingir finalidades ou processo organizado, lógico e sistemático de pesquisa, instrução, investigação, apresentação etc. Mas, como em todo caminhar contemplativo, os passos não seguiram a rigidez de uma marcha militar, estiveram sim atentos aos rastros, pedras e sabedorias que (re)estruturaram a EJA e a busca de (re)conhecimentos e atribuição de sentidos para a cultura lúdica nesse contexto.

Os instrumentos ancoraram-se em bases etnográficas, ao proporcionar a construção de biografias lúdicas, rodas de conversa com os educandos, entrevistas narrativas com roteiro semiestruturado e as observações participantes como dispositivos de pesquisa nas turmas de EJA, que oportunizaram o pensar, agir e sentir dos envolvidos no intuito de tentar responder as indagações formuladas.

Assim, o objetivo geral traçado para esta pesquisa sobrevém com o imperativo de: compreender como se manifesta a cultura lúdica dos educandos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, para trazer à tona o lugar que esta ocupa na prática pedagógica deste segmento de ensino, em duas escolas da rede municipal de ensino de Salvador.

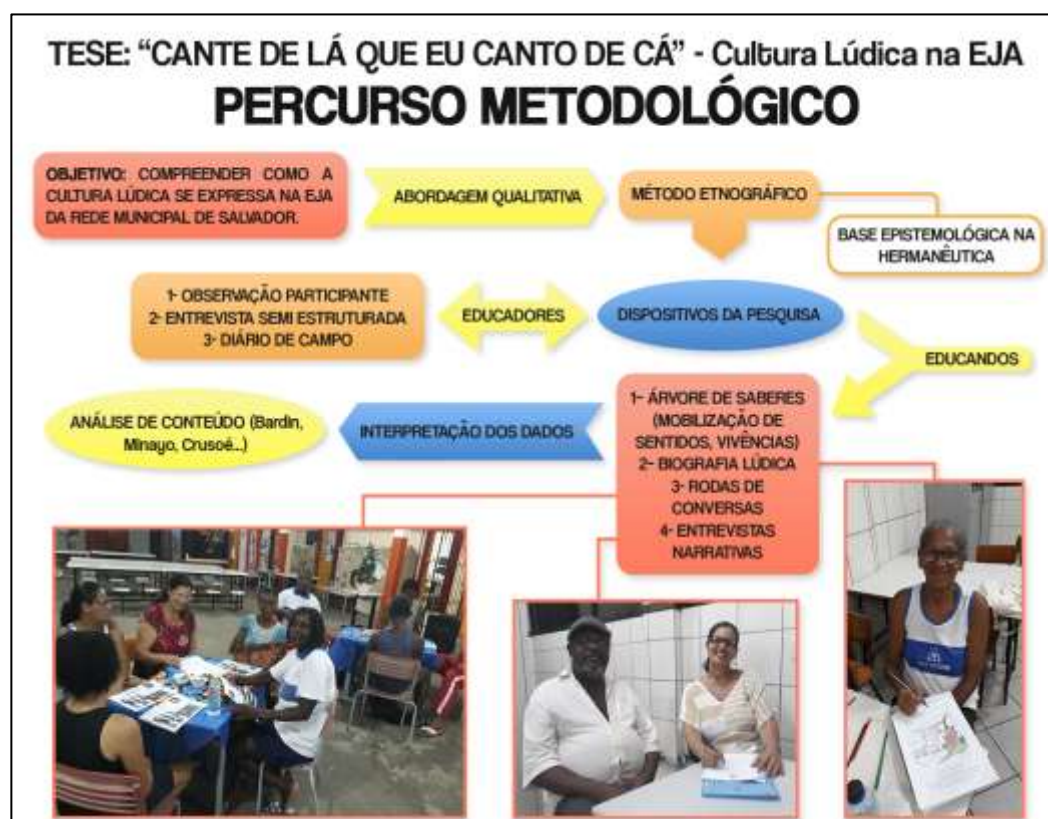
E ainda nos seus desdobramentos específicos como:

- ✓ Identificar quais as concepções de ludicidade e cultura lúdica, junto ao corpo docente de duas escolas da rede municipal de Salvador que atuam com EJA;
- ✓ Analisar como os educandos da EJA expressam/evocam suas experiências provenientes da cultura lúdica no cotidiano escolar;
- ✓ Reconhecer como os docentes da EJA mobilizam a cultura lúdica dos educandos em suas práticas pedagógicas;
- ✓ Contribuir para a construção de uma perspectiva pedagógica que valorize a cultura lúdica na Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, a metodologia descrita se expande também para uma análise da práxis docente, ao tempo em que buscou investigar as singularidades e características da cultura lúdica presente na Educação de Jovens e Adultos, pois acreditamos que a etnopesquisa proporciona a educadores o despertar para auscultar a cultura lúdica, assumindo a escola como espaço democrático onde as vozes dos educandos precisam ser acolhidas, entendidas e valorizadas.

A seguir, o mapa conceitual metodológico da pesquisa (Figura 1) oportuniza melhor explicitação do itinerário percorrido e olhar focado nos objetivos previamente traçados, mas com lentes ampliadas para captar os acontecimentos do cotidiano, como nos lembra o sociólogo português Machado Pais (2003), “A fonte primeira de todo conhecimento é o cotidiano, é o vivido e não o nominado”. O que propõe o autor já é usado nas ciências sociais para compreender como os fatos da sociedade interferem na vida dos indivíduos, que não se diferenciam no âmbito educacional, onde as escutas etnográficas constituem-se em campo fértil para cultivar descobertas e significações, ou seja, onde a vida pulsa intensamente.

Figura 1 - Mapa Conceitual Metodológico



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2018.

Esse percurso e seus instrumentos fizeram emergir respostas e sobressair questionamentos que nos mobilizaram para chegar até aqui. No entanto, é preciso levar em conta que para seguir essa jornada, seu processo foi conduzido por seres humanos e isso nos faz refletir que talvez método não sejam necessariamente passos predeterminados e rígidos a serem seguidos, mas a abertura para o olhar atento, a escuta sensível e isso faz o caminhar mais contemplativo para as descobertas e atribuição de sentidos, se reconhecendo ou estranhando novos cenários da educação de adolescentes, jovens, adultos e categorizados em uma única sigla: EJA.

Como já mencionamos, a opção metodológica adotada nesta pesquisa se insere na perspectiva da etnografia, com os procedimentos de observação participante, entrevistas narrativas, construção de biografias lúdicas e rodas de conversas em busca da identificação, vivências e subjetivações inerentes ao espaço educacional, possibilitando recortes e reconstruções dos educandos e educadores para compreender como se manifesta a cultura lúdica nas ações pedagógicas na EJA.

Para tanto, Macedo (2009, p.88), afirma que “a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico em educação é antes de tudo uma conjunção entre escolhas teóricas e escolhas de vida”. Na pesquisa qualitativa é possível transcender a dicotomia entre sujeito e objeto, exato e subjetivo, o que possibilita a exploração de conhecimentos advindos com os implicados na pesquisa.

No decorrer dos trabalhos, essa assertiva se confirmou ao adentrarmos no ambiente e conhecermos os protagonistas desta narrativa. A prontidão dos educandos para participarem da pesquisa potencializou os instrumentos previamente definidos e possibilitou a consonância com essa abordagem da pesquisa, acolhendo falas como a do educando que denominamos Caçutinga: “eu queria dizer que não tive sorte com casamento” (Caçutinga, 52 anos, masculino).

Por este e outros depoimentos, acreditamos que a etnopesquisa proporciona a educadores o despertar para ver o sentido da escola, como espaço onde as vozes dos educandos sejam entendidas e valorizadas, compartilhando experiências quanto às suas histórias de vida como campo metodológico nas ciências humanas, que tem se firmado nos últimos anos, principalmente através de autores como Pineau (2006), Delory-Momberger (2000), Josso (2004) e, especialmente reportamo-nos aos

estudos de Macedo (2004, 2006, 2009, 2016). Para esse autor, a abordagem da etnopesquisa representa uma conquista à medida que o sujeito não precisa mais ter sua voz representada por “teorias cultuadas”.

3.2 PRODUÇÃO DOS DADOS E INSTRUMENTOS

A etapa inicial cumpriu o rito burocrático de autorização para realização da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação, com entrega de documento constando objetivos e período de duração para realização da mesma. Vale ressaltar que durante o trâmite protocolar dessa solicitação, a gerência pedagógica da secretaria nos deixou claro que mesmo obtendo aval do órgão, as escolas selecionadas poderiam ou não aceitar a realização do trabalho. Isso nos mobilizou para que, previamente, enquanto o processo de solicitação transcorria, procurássemos as referidas escolas para sensibilizá-las quanto a importância do trabalho. O recorte temporal para coleta de dados da pesquisa ficou compreendido no período de julho a dezembro de 2018, pois o mês de junho é período de recesso escolar.

Percebemos que o fato da pesquisadora ser docente da rede municipal e a explicitação sobre a relevância da pesquisa fez com que tivéssemos boa receptividade por parte das gestoras das escolas participantes e docentes que se colocaram disponíveis para a concretude dos dados. No entanto, o fato de estar em escolas da mesma rede de ensino e com pares de profissão, não significou estar em situação “confortável”, ao contrário, tratava-se de um estranhamento e receio que não conseguisse o distanciamento necessário entre a pesquisadora e as colegas de escolas distintas, assim como a percepção de que os educandos da EJA e sujeitos da pesquisa não eram os mesmos com os quais convivia.

Isso nos reporta ao antropólogo Gilberto Velho (2013, p.129), ao abordar a categoria familiar, ressalta: “Embora aceite a ideia de que os repertórios humanos são limitados, suas combinações são suficientemente variadas para criar surpresas e abrir abismos, por mais familiares que indivíduos e situações possam parecer”. Em suma, toda realidade é percebida e interpretada sob a ótica do pesquisador, o que representa novas leituras e interseções entre campos do conhecimento.

Como preconizamos anteriormente, nossa investigação assume sua incompletude no que tange à cultura lúdica e à Educação de Jovens e Adultos, visto que nosso referencial metodológico direcionou o campo investigativo para os sentidos, percepções, *práxis* e vivências da cultura lúdica no contexto dessa modalidade de ensino, tendo como interlocutores essenciais seus docentes e educandos.

Assim, adentramos as unidades escolares com o misto de sensações entre estar em solo reconhecido, mas ao mesmo tempo, diante de um universo alheio para desbravar. E foi no transcorrer do percurso metodológico que os procedimentos para responder aos objetivos formulados possibilitaram a imersão nos dados, mantendo o compromisso ético e dialógico com os sujeitos sem perder de vista o objeto a ser investigado. A escolha dos dispositivos se deu em consonância com a metodologia da pesquisa e complementariedade entre os instrumentos para fortalecer as informações, mas com flexibilidade suficiente para acolher suas variáveis.

Para mobilizarmos os educandos e aproximá-los do objeto de estudo em questão, conduzimos dinâmicas em sala de aula e vivências nas quais os participantes expressaram suas memórias, histórias de vida, referências de cultura lúdica, que resultaram em momentos de grande entusiasmo nas classes.

Uma das ações para alcançar esse estado pleno de prazer evidenciado durante a mobilização nas turmas consistiu na leitura de poesias que remetiam à infância como essa (Figura 2), de autoria do poeta, cordelista e também professor da rede municipal de Salvador, Sergio Ricardo Santos da Silva (2013), que possibilitou momentos de encantamento e construção do repertório de brincadeiras e experiências lúdicas que mobilizaram relatos quanto à infância dos educandos participantes da pesquisa.

Figura 2 – Poesia Mergulhei no meu brincar



Fonte: <https://poesianasarvores.blogspot.com/2018/09/mergulhei-no-meu-brincar-sergio-ricardo.html>

Também recorreremos a outros poemas para mobilizar os entrevistados a relembrem sua infância e trajetória de vida, como mostra a seguinte estrofe que versa sobre as peraltices de crianças.

INFÂNCIA

Chutei bola na chuva,
Roubei laranja, banana,
Goiaba e uva,
Xinguei a professora,
Apanhei dos mais velhos,
Bati nos mais novos,
Quebrei uma dúzia de ovos

(LALAU; LAURABEATRIZ, 2010)

Após essas leituras, os educandos iniciavam um repertório de histórias, que necessariamente, não eram com finais felizes, como nos clássicos da literatura infantil. Tanto durante as dinâmicas em sala de aula, quanto nas entrevistas e

demais dispositivos utilizados, muitos educandos relatavam situações em que a brincadeira, como conceito clássico que conhecemos, não fez parte de suas vidas por questões de sobrevivência e trabalho precoce, ocorrências de abandono ou maus tratos familiares.

A única brincadeira que eu tinha era escorregar no papelão quando ia catar coisas na feira, porque com oito anos eu perdi minha mãe e fui morar com uma tia que me fazia de empregada e ainda o marido dela mexia comigo (faz sinal com o corpo indicando que era abuso sexual). Ai eu fugi de casa e fui viver na rua, perambulava a Feira de São Joaquim toda. (Girassol, 55 anos, feminino).

Este e outros relatos são corriqueiros para quem é docente da EJA, é recorrente que os alunos tenham na figura da professora a confiança necessária para exporem seus sofrimentos. O que nos surpreendeu nesta pesquisa foi o fato dos mesmos discorrerem sobre questões de foro tão pessoal para quem eles não conheciam. Isso revela, possivelmente, não uma situação de carência ou necessidade de atenção. As expressões, tom de voz e brilho nos olhos ao discorrerem sobre as “agruras” da infância, nos levam a crer que representa uma demonstração de superação na vida. Recordam o que passaram para reafirmar o quanto são vencedores e o orgulho que carregam por serem pessoas que não se deixaram abater diante das circunstâncias adversas pelas quais passaram.

O depoimento de Girassol também nos indica que os fatos que compõem a história de vida dos sujeitos da EJA, ainda não encontram espaço na sala de aula por serem considerados, na grande maioria das instituições, irrelevantes, tendo em vista a priorização de um conteúdo padronizado. Os educandos da EJA possuem uma larga experiência de vida. No entanto, sua oralidade não é legitimada socialmente, fica restrita ao convívio familiar e suas histórias de vida são, geralmente, ignoradas pela instituição escolar tornando “invisível” uma biografia viva e ansiosa para encontrar ecos no espaço da sala de aula, como denota a fala de outra educanda:

[...] eu nem gosto de lembrar da infância porque recordo de muito sofrimento. Fui uma criança humilhada, com doze anos vim do interior pra trabalhar na casa dos outros em troca de comida e dormida. Não podia estudar e me matava de tanto trabalhar. [...] com muito sacrifício consegui superar as dificuldades, cuido da minha casa e hoje estou correndo atrás dos meus estudos. (Aroeira, 58 anos, feminino)

Codínomes como Antúrio, Margarida, Caçutinga, Girassol e Aroeira, até aqui apresentados nos depoimentos, assim como os que seguem no decorrer do texto, foram atribuídos pela pesquisadora como desdobramento de uma das intervenções realizadas em sala de aula, quando os alunos expressaram seus desejos por escrito em papel com formato de folha e escreveram nomes de flores e plantas pelas quais tinham afeição ou lembrança. Em seguida, as folhas foram coladas em uma representação de árvore. Quando pronta, ao examinarem as folhas e tecerem reflexões sobre o quanto a escola também pode contribuir para acolher suas histórias de vida.

Para as docentes participantes perguntamos no questionário de entrevista que nome atribuiriam a si caso fossem árvores, ao que responderam identificarem-se como: Mandacaru, Mangueira, Ipê amarelo e Jequitibá, cujos significados para as mesmas, assim como suas inferências relacionadas à pesquisa, analisaremos nos próximos capítulos.

A seguir, no intuito de que esta pesquisa possibilite a quem dela tomar conhecimento conhecer o percurso metodológico delineado e as concepções sobre cultura lúdica, que se constitui como objeto central, elencamos os dispositivos e procedimentos que nos conduziram aos achados e atribuição de sentidos, trazendo à tona o que emergiu do processo e da análise temática (Bardin, 2004), realizando os procedimentos de inferência e interpretação à luz da fundamentação teórica necessária.

3.3 DISPOSITIVO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Discorreremos nos parágrafos anteriores sobre as etapas de sensibilização das turmas para participarem da pesquisa e quando os educandos já estavam inteirados sobre os objetivos e reconheciam a pesquisadora como alguém que acolheria suas falas, iniciamos as entrevistas que aconteciam logo na chegada dos alunos à escola e antes de iniciar as aulas ou após primeiro horário de trabalho das professoras. Esse foi um “combinado” que estabelecemos para não comprometer o cumprimento do cronograma de aulas e interferirmos o mínimo possível no trabalho docente. As aulas aconteciam de 18:30 às 20:00h e após esse horário até as 21:30h podíamos

conduzir atividades em classe, convidar os alunos para as entrevistas e demais dispositivos elencados para a pesquisa.

Utilizamos o instrumento com perguntas semiestruturadas para educandos e educadores, com formulações diferentes das questões pré-definidas, mas passíveis de novos desdobramentos e contribuições para maior apuro das informações. Essa estratégia possibilita nortear cada resposta na direção dos objetivos propostos, oportunizando que cada entrevistado compreendesse o tema em desenvolvimento e discorresse com maior convergência que em uma conversa simples.

Convém destacar que uma das características da entrevista narrativa é possibilitar a expressão de múltiplas linguagens não verbais, momentos de silêncios, contenção da fala e nível de confiança que se estabelece com o entrevistador. É a mediação entre a objetividade e acolhimento da subjetividade que se manifesta na entrevista que nos possibilita perceber as contradições ou confluências em torno do objeto a ser desvendado. Para Gamboa (2012).

[...] A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática, como é o caso do processo da pesquisa, esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada. (GAMBOA, 2012, p.45).

Coerente com o autor, a abordagem etnográfica que embasa nossa pesquisa como estratégia interpretativa e o dispositivo da entrevista possibilitaram caracterizar parte dos educandos e docentes das escolas que constituíram o *lócus* investigativo, assim como direcionou o enfoque dos entrevistados para os significados atribuídos ao objeto em análise com coerência e reflexões acerca do universo da cultura lúdica e seu contexto na EJA.

Assim, a pesquisa foi composta por quarenta e cinco participantes dentre os educandos das quatro turmas observadas, sendo que esse número foi constituído à medida que os sujeitos estavam presentes e voluntariamente colocavam-se à disposição para o diálogo. Esse quantitativo poderia ser maior diante da adesão, mas por questões de delimitação do tempo, ausências dos educandos em dias de visita da pesquisadora ou intercorrências como suspensão de aulas por fortes chuvas, preparação das escolas para o período eleitoral e outros fatores, concluímos

com esse quadro, constando assinatura de todos no termo de consentimento de uso dos depoimentos e imagens.

3.4 TURMAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As entrevistas, assim como demais dispositivos da pesquisa, foram realizadas em quatro turmas, denominadas com os mesmos nomes das suas respectivas docentes: Mandacaru, Mangueira, Ipê Amarelo e Jequitibá. Do total de 89 alunos, nessas quatro turmas, foram entrevistados 45, conforme demonstra a Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Turmas pesquisadas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2018.

Observa-se que o número de entrevistados oscilou em relação às turmas, sendo que a quase totalidade dos que relataram seus depoimentos, também participaram dos demais dispositivos da pesquisa. Destaca-se o número de oito

entrevistas diante de vinte e seis alunos que frequentavam a turma mangueira. O movimento dialético que nos dispomos a realizar nessa escrita possibilita discorrer mais adiante sobre os fatores que nos levaram a um quantitativo inferior a 50% de participação, especificamente, na classe da professora que se autodenomina mangueira.

Vale ressaltar que a totalidade das entrevistas com educandos foram gravadas, com o consentimento dos participantes, seguindo roteiro do questionário com perguntas abertas e outras objetivas. A etapa posterior de transcrições das quarenta e cinco gravações demandou muito tempo, mas consistiu em grande relevância, oportunizando lembrar momentos com esses educandos e perceber detalhes de informações que durante a realização das entrevistas não foram destacados. Ouvindo os participantes tempos depois, foi possível identificar a ênfase em determinadas falas, pausas para responder algumas questões, suspiros diante de lembranças e assim constituir um rico arcabouço empírico da pesquisa.

Desse modo, as respostas excederam as perguntas relativas ao objeto da pesquisa e a escuta sensível se fez presente para dar vazão aos relatos dos educandos que evidenciaram desejo em expressar suas vivências marcadas por diversas dificuldades, mas, sobretudo, por superações que configuram o retorno à escola como uma conquista. Vejamos neste breve trecho:

Não tive oportunidade de estudar porque vivia do que conseguia pescar no rio com meu pai. As poucas vezes que entrava na escola era pra brigar com os meninos. Saía na porrada porque eu tinha a língua presa e não falava direito, aí eles faziam muita gozação comigo. Hoje, não brigo mais por qualquer coisa, a escola me ajudou nessa coisa da timidez e estudar a noite é bom porque a gente aprende a conviver com as pessoas, se desenvolve cada dia mais um pouco. (Mogno, 34 anos, masculino).

A fala do educando Mogno revela propósitos explícitos do que espera encontrar na EJA, ao tempo em que aspectos como superar timidez e melhoria nas relações interpessoais são parte dos desafios implícitos no trabalho docente, frente aos conteúdos previstos para essa modalidade de educação. Segundo Minayo (2009), uma investigação qualitativa responde ao que não pode ser quantificado e sua abordagem possibilita o reconhecimento de significados, fenômenos, valores e situações específicas.

Assim, a presente pesquisa buscou interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos em suas falas durante situações didáticas para compreender como a cultura lúdica se expressa nas turmas de EJA considerando as escolas elencadas. Buscamos para tal intento, interpretar, brevemente, as histórias de vida dos educandos, sendo possível acolher as peculiaridades que o campo e o contato com seus protagonistas (educandos e educadores) nos apresentaram.

3.5 DISPOSITIVO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Nossa pesquisa direcionou o campo investigativo para os sentidos, percepções, práxis e vivências da cultura lúdica no contexto dessa modalidade de educação, tendo como interlocutores essenciais docentes e educandos da EJA. Assim, a bússola investigativa navegou em mares subjetivos, mas com rumo ao entrelaçamento das histórias de vida dos participantes, aproximações, distanciamento e (re)descobertas de conceitos, como nos lembra Pimentel (2009):

É através da experiência vivida em campo que o etnógrafo autentica seus conceitos e métodos de trabalho. Costuma-se dizer que o atestado de qualificação das pesquisas do tipo etnográfico se revela a partir da expressão “eu estive lá”. Desde Malinowski e Boas a construção dos vínculos entre investigador, investigados e contextos das investigações. Pode-se dizer que a experiência conduz à entrada em campo e o pertencimento enraíza o estar no campo, deste ponto de vista a autoridade e o rigor resultam, sobretudo, da legitimidade do vivido na construção do pensado. (PIMENTEL, 2009, p.132 – 133)

Partilhando dessa compreensão, uma abordagem de natureza etnográfica que considere o cotidiano dos sujeitos como matéria-prima sociológica, agrega valor imensurável aos caminhos investigativos em pesquisas qualitativas e se configuram em ricas possibilidades para apreender e compreender fenômenos como desigualdade social e educacional, uma vez que esta abordagem permite que os educandos e docentes tornem-se contribuintes para a construção do conhecimento em pesquisas que expressem o modo de vida, o pensar, o que está arraigado nas práticas escolares e que precisam de lentes interpretativas, não apenas focadas nos registros metodológicos necessários, mas que tenham uma visão de alcance para o

inusitado, o inesperado, os desvios de rota e os enigmas a serem desvelados sobre a cultura lúdica na EJA.

Para tanto, um importante instrumento que consideramos adequado ao presente estudo se concretizou na observação participante, realizada nas quatro turmas pesquisadas no período de julho a dezembro de 2018, sendo que o número de intervenções não se deu por igual em todas as turmas por circunstâncias diversas que expressam o caráter dinâmico de uma sala de aula e também por “leituras simbólicas” e respeito à condição de saúde de uma das docentes que encontra-se em recuperação de quadro depressivo que a fez ficar afastada da sala de aula por um ano, segundo depoimento da mesma. Essa é uma doença que vem acometendo muitos outros profissionais da educação e abordaremos sobre essa questão no capítulo quatro que retrata o perfil das classes pesquisadas.

A opção pela pesquisa etnográfica deve-se ao fato de que esta se comunica com os demais dispositivos elencados e possibilita acompanhar o trabalho coletivo e acolher os acontecimentos e seus sentidos, pois como lembra Macedo (2016, p.95), “o acontecimento só é acontecimento para alguém inserido na sua acontecimentalidade”. Ou seja, o sentido do “devir” precisa estar disponível, por mais estruturada que esteja a metodologia e esta, em especial, busca compreensões sobre educandos e educadores que chegam à EJA impregnados de diversos saberes que convergem para um único propósito: fazer valer a pena estar em sala de aula.

E assim, alternamos nossa permanência no *lócus* pesquisado entre estar quase “invisível” e estabelecer uma relação dialógica com os interlocutores empíricos, ao tempo em que os referenciais teóricos se faziam presente a cada narrativa ou atividade conduzida em sala de aula e novas categorias emergiam de forma fluida como o “PÁ”, expressão carregada de significados e impregnada na cultura lúdica dos educandos, mas completamente desconhecida para a pesquisadora.

O surgimento dessa e outras expressões, bem como as narrativas do cotidiano, relatos de trajetórias de vida entre os educandos confirmaram a adequação do dispositivo da observação participante, que precedeu de uma explicação prévia para todos os educandos sobre a pesquisa, o que possibilitou que três das quatro turmas que constituíram o campo investigativo se sentissem a vontade com a presença da

pesquisadora, tanto em momentos de apenas observação sobre a condução das aulas, quanto durante as intervenções realizadas como dispositivos de mobilização para construção de suas biografias lúdicas. A ressalva sobre a quarta turma abordaremos no capítulo cinco que versa sobre os achados e as singularidades da pesquisa nas classes que constituíram o *locus* investigativo.

Assim, adentrar ao espaço das classes observadas exigiu uma vigilância epistemológica constante para conseguir a interpretação das narrativas que eram expressas por múltiplas linguagens, especialmente pelos jovens, que usavam termos próprios ou expressões corporais para se comunicarem, como nesse breve relato de um educando explicando para a professora o motivo de sua ausência no dia anterior: **“Não deu pra sair de casa porque o bicho tava solto lá na rua e a chocolate passava toda hora, eu que não ia ficar de vacilo pra levar broca ou bala”**.

Embora algumas palavras sejam comuns no “dicionário baianês” (LARIU, 1992), nos chama a atenção o número de referências em uma única frase, enquanto ficou evidente que a docente e colegas entenderam claramente o que se passou com o educando, para a pesquisadora não ficou claro o fato de como “chocolate”, que simboliza prazer em forma de alimento, poderia causar algum mal ao educando a ponto de impedir o mesmo de vir à escola.

Registramos o relato do ocorrido no diário de campo utilizando o aplicativo do telefone celular (*smartphone*) da pesquisadora, nessa e em outras ocasiões, o que nos pareceu ter deixado a todos mais à vontade por se tratar da manipulação de um aparelho que já está incorporado ao cotidiano das pessoas. Esses registros depois foram transpostos para o computador e salvos no *google drive*, excluindo possibilidades de perdas dos arquivos.

Com essa informação, procuramos na visita seguinte descobrir a qual “chocolate” o aluno havia se referido. Apuramos junto aos educandos tratar-se de uma terminologia bastante usual na comunidade que denomina “chocolate” como sinônimo das viaturas da polícia militar da Bahia que fazem Operações Rondas Especiais – RONDESP, por ter esse veículo sua cor marrom. Isso nos remete à constatação do quanto os saberes experienciais se fazem presente nos espaços escolares, completamente “descolados” do currículo padronizado e abstrato, que não contempla as leituras do contexto aprendidas fora da sala de aula.

A linguagem expressa pelo educando, assim como outras que presenciamos, evidencia também a cultura presente e incorporadas pelos sujeitos em seu contexto e expressa uma interação particular com seus interlocutores, criando um dialeto próprio e circulante de criação, apropriação ou contestação do que lhes pareça não condizente com o seu meio.

Sobre o presenciado, encontramos consonância em Geertz (2009), quando o mesmo orienta que se observe e analise os saberes locais para assim compreender tanto sua realidade quanto suas diversidades e sugere uma etnografia que capte “as estruturas da significação”.

[...] fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 2009, p.7).

Nessa perspectiva, a observação participante mostrou-se efetiva pela interação entre pesquisadora e sujeitos das situações investigadas, considerando suas vivências e oportunizando a produção de dados de forma significativa e em consonância com os demais dispositivos escolhidos para compor os dados e informações que respondessem à questão norteadora da pesquisa. É evidente que o trabalho etnográfico exigiu atenção não apenas ao observado, mas também as interações entre os observados, pois suas opiniões e relatos constituíram instrumentos de análise fundamentais para elucidação da pesquisa.

3.6 DISPOSITIVO RODAS DE CONVERSA

Entendemos que, por se tratar de uma pesquisa centrada na participação dos educandos, para alcance dos objetivos propostos e assim podermos apresentar a tese em questão, possibilitamos mais um recurso para produção de informações que subsidiassem a compreensão de como a cultura lúdica está invisível, implícita ou explícita na EJA. De forma mais ampliada, contendo em média seis educandos, as rodas de conversa possibilitaram momentos fecundos de narrativas sobre como a

cultura é vivenciada por eles e, sobretudo, como percebem a cultura lúdica no âmbito da escola que frequentam.

Diferentemente do grupo focal, que requer conhecimento dos participantes sobre determinado tema, a roda de conversas tem a característica de ser menos estruturada e acolhe a narrativa pessoal, acolhendo o fluxo das experiências que vivenciam e a diversidade de opiniões que se apresentam.

Essas expressões possíveis nas rodas de conversas são concebidas por Macedo (2016), como “com-versação” uma vez que faz emergir novos sentidos, complementariedade e transgressões que proporcionam outras significações em relação ao conceito cristalizado como conversa, como explica:

[...] Cada conversa emerge com uma ou várias versões, ou seja, interpretações sobre o que se conversa. Há nesse encontro em conversações um potente valor heurístico, generativo, portanto. Isso quer dizer que a com-versação é autopoietica, pode ser autocrítica, intercristica e intercompreensiva. (MACEDO, 2016, p.104).

Os relatos oriundos das rodas de conversas possibilitaram a composição do cenário local, no que se refere à cultura e como os educandos participam, convivem ou trazem elementos dessa para a sala de aula. As questões discutidas no grupo convergem para pouca ou nenhuma inserção em grupos ou entidades que atuam nas comunidades e muitos afirmam desconhecer as principais manifestações culturais existentes nos bairros.

Isso nos leva a outro questionamento: como a comunidade participa da EJA? Assim como o que a escola promove em termos culturais e como isso é evidenciado para a comunidade? Embora essas não sejam as questões centrais desta pesquisa, vivemos um cenário de “ameaças” constantes de fechamento de escolas no período noturno, com um único argumento relativo ao quantitativo de matrículas, sem levar em conta que o fenômeno do abandono involuntário na EJA precede de vários elementos que impedem a permanência do educando durante todo o ano letivo, atribuindo ao mesmo a “culpa” pela interrupção em seu processo de escolaridade. Mas, a quem serve uma escola trancada e sem funcionar? As palavras do educando Velame fornece algumas pistas que indicam a necessidade de maior aproximação da EJA com a cultura lúdica.

[...] a gente já veio de uma vida tão sofrida, então estar na escola é só alegria! Mas bem que podia ter umas serestas de vez em quando pra gente dançar, com aquelas músicas bonitas de antigamente, sem baixarias. Porque aqui no bairro não tem lugar e se a escola fizesse isso pelo menos nas sextas seria uma boa pra gente. (Velame, 52 anos, masculino)

O fragmento da fala do educando nos remete à concepção “freiriana”, na qual a ação educativa se dá pelo convívio entre seres humanos e na relação com a realidade que os cerca, em busca de transformações que agreguem valores e consciência durante seus processos formativos. Freire (1996), sustenta que:

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1996, p. 45)

À medida que íamos ancorando os dispositivos da pesquisa para análise, outras questões foram surgindo, mas com estreita relação ao tema cultura lúdica e EJA, a exemplo do desejo por dançar serenata enunciado pelo educando e que leva a outros questionamos: Se um dos princípios de Paulo Freire (1996), é o diálogo, e se as escolas que ofertam a EJA adotam esse e outros princípios do educador em suas propostas pedagógicas, quando desejos ou sugestões dos educandos tiveram escuta? Como se forma o sujeito para a cidadania se a escola não possibilita situações para que exerçam sociabilidade e criatividade?

Para Freire (1967), a educação é um processo social e histórico e para tanto, os sujeitos precisam manter vínculo com as situações de sua comunidade para ter maior consciência da realidade e assim intervir como protagonista e não ficar no papel de espectador. Retomaremos essa indagação mais adiante no capítulo cinco que concentra os achados da pesquisa.

Portanto, entendemos que o uso do dispositivo rodas de conversas, foi relevante para a complementação de dados e análise interpretativa, assim como permitiu aprofundar o significado das ações e das relações humanas nas classes de EJA, considerando que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos próprios para cada realidade.

3.7 DISPOSITIVO BIOGRAFIA LÚDICA

Durante nosso percurso metodológico percorremos quatro etapas que se entrecruzam para elucidação da questão central dessa pesquisa, como a cultura lúdica se faz presente na Educação de Jovens e Adultos, sob o ponto de vista dos educandos, assim como buscamos identificar quais são as concepções de ludicidade e cultura lúdica junto ao corpo docente das duas escolas da rede municipal de Salvador que atuam com EJA.

Para tanto, utilizamos também a estratégia da construção de uma biografia lúdica, em que os participantes elencavam o que vivenciaram/brincaram na infância e isso se constituiu em momentos de evidente ludicidade. Durante a construção desse dispositivo, os educandos também indicavam qual repertório de cultura lúdica eles mantinham na vida adulta e o que sugeriam como ações possíveis de serem desenvolvidas pela escola no âmbito da EJA.

Para Brougère (2010), o brinquedo está inserido em uma determinada cultura e tem um papel social por representar mais o domínio e o valor simbólico, que propriamente por sua função previamente atribuída quando da sua concepção ou produção. Na concepção do autor “a dimensão simbólica torna-se, nele, a função principal”. Por conseguinte, na presente pesquisa interessa-nos compreender como o adulto evoca sua cultura lúdica, uma vez que o brinquedo, enquanto artefato, não faz parte do seu cotidiano e como descrevemos anteriormente, a maioria dos participantes não associam suas infâncias ao brincar, esse ato constituía em exceção diante do labor infantil a exemplo do que expressa o seguinte depoimento:

Se pudesse apagava da memória a infância que tive...(faz um longo silêncio). A única brincadeira que fazia era quando ia buscar água no açude porque no meio do caminho tinha muitas árvores e eu subia pra comer manga verde ou catar qualquer fruta da época (esboça um pequeno riso). Isso me distraía do peso da lata de água que eu carregava na cabeça. (Cerejeira, 59 anos, feminino).

No contexto da educanda Cerejeira, o brinquedo é a natureza e suas múltiplas possibilidades com cheiros, sabores, folhas, restos de madeira, sementes, galhos, etc. Embora a mesma não classifique o subir em árvores, distrair-se com a coleta das frutas e utilizar as mesmas para sua alimentação, o elemento lúdico se fez

presente nos momentos em que “fugia da rota do açude” e esses pequenos desvios foram tão marcantes em sua vida que hoje são lembrados com um “risco de riso” nos lábios ao recordar que conseguiu fazer alguma “traquinagem” na infância.

Em contraponto, encontramos nos depoimentos dos educandos mais jovens alguns registros que admitem a vivência de manifestações lúdicas em seu cotidiano, principalmente entre os nascidos na capital e conseguiram dar significância do brincar, mesmo com os poucos artefatos a que tiveram acesso, como revelam o depoimento transcrito e a imagem de um dos registros da biografia lúdica.

Eu brincava na porta de casa ou na de meus colegas porque as ruas aqui são estreitas. A gente jogava gude, batia bafo, morto-vivo e jogava bola quando tinha algum lugar maior. Nessa época ninguém tinha celular porque era caro e qualquer coisa servia pra gente se distrair um pouco. (Cravo, 25 anos, masculino).

Adotamos o dispositivo da biografia lúdica por não conhecermos previamente os educandos que compuseram o *lócus* da pesquisa e tomamos como desafio a condução dessa atividade, também por estarmos vivendo em tempos políticos “sombrios”, narcisismo exagerado em redes sociais, crescente quadro de discriminações e opressão “dissimulada” contra pobres e especialmente nordestinos. Perguntávamos como promover atividades lúdicas em uma sala de aula composta por seres exaustos, apreensivos, ávidos por aprenderem habilidades básicas de leitura e escrita? Sobre essa questão André (2012, p.41), afirma que “A pesquisa do tipo etnográfica, se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada”. Assim, a estratégia em utilizar as imagens das obras do artista Ivan Cruz (1998), como mobilização para a escrita das biografias lúdicas de cada um mostrou-se bastante assertiva. As imagens do artista, conforme destacada na figura 4, retratam brincadeiras de quando o mesmo era criança e morava no subúrbio carioca. São cenas de uma infância marcada com cores fortes, ruas de barro, artefatos que envolvem movimentos e brincadeiras hoje consideradas antigas.

Figura 4– Construção de biografias lúdicas



Fonte: <http://artistasdobrasil.com/2018/09/11/ivan-cruz-peteca-i/>

Foto: registro da pesquisadora, 2018.

Nosso intuito inicial ao apresentarmos os desenhos do artista Ivan Cruz como capa para as escritas de suas biografias lúdicas, era conseguirmos a sensibilização para as produções dos repertórios em três momentos de suas vidas. A infância, a vida adulta e enquanto aluno da EJA. No entanto, validando o que Macedo (2016), atribui como perspectiva metodológica da etnografia que acolhe e evidencia o “acontecimento” como dispositivo fecundo do trabalho de campo, o envolvimento dos educandos com suas narrativas biográficas extrapolaram o tempo previsto diante do anseio de cada um em retratar suas “estripulias” de infância e reascendeu a memória dos que já haviam explanado durante as entrevistas “não terem brincado”.

Os textos escritos por eles ou transcritos pela pesquisadora, quando se tratavam dos ainda não alfabetizados, constituíram um repertório de brincadeiras e atividades próprias de quem usava o brincar de forma livre e com o que lhes era possível. Percebemos através desses relatos, haver mais interações entre seus semelhantes que propriamente a manipulação de determinados artefatos lúdicos ou brinquedos, como cantar quadrinhas, cair no garrafão, pobre e rico, velha maluca, morto/vivo, lagarta pintada, cabra cega, pular corda e outros que confirmam a

assertiva de Gilles Brougère (2010, p.104). “A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura”. Assim, as brincadeiras relatadas pelos entrevistados constituíram-se mais em impulsos do seu imaginário como forma de desencadear o universo lúdico, que propriamente por brinquedos, possibilitado por ações e elementos de seu ambiente cultural adaptadas e ressignificadas pela cultura lúdica.

Nesse aspecto, a representação da imagem do brincar expressas nas obras de arte do artista plástico Ivan Cruz, trouxe a dimensão simbólica como função principal, ou seja, a significação de cada imagem em relação à sua infância. O uso do dispositivo de construção das biografias lúdicas foi mobilizadora de emoções e expressiva de suas culturas lúdicas, quase todos os participantes fizeram questão de pintar as imagens que, inicialmente seriam apenas usadas como estímulo, enquanto outros pediram para levar para casa mais cópias com os desenhos que retratavam lembranças de alguma brincadeira vivenciada ou “invejada” em algum momento da vida como nesse relato: “minha brincadeira era correr das vacas e espantar passarinho, mas o que eu queria mesmo era ter tido um carrinho de rolimã” (Eucalipto, 44 anos, masculino).

A fala de Eucalipto congraça com a definição de Luckesi (2000), quando o autor apresenta a ludicidade como um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas a presença de brincadeiras ou jogos, mas também a sentimentos, atitudes dos sujeitos envolvidos na ação.

Dessa forma, o uso de registros etnográficos proporcionaram a construção de narrativas das histórias de vida dos sujeitos participantes, assim como oportunizaram o pensar, agir e sentir, ao tempo em que responderam ao intuito sobre as indagações formuladas na pesquisa, tornando evidente o quanto os educandos da EJA tem saberes a partilhar, mas nem sempre possíveis de expressão em sala de aula. O seu brincar está no recôndito da memória, seus saberes estão vivos nas experiências de vida e, no entanto, contam com poucas oportunidades para expressarem todo esse arsenal cultural em seu cotidiano escolar.

No capítulo cinco traremos maiores evidências de como os educandos da EJA expressam/evocam suas experiências provenientes da cultura lúdica no cotidiano escolar e demais descobertas da pesquisa.

3.8 PESQUISA DOCUMENTAL

Por último e não menos importante, reportamo-nos ao levantamento documental em busca de dados relativos à educação de jovens e adultos no município de Salvador, especificamente por meio de documentos de domínio público, uma vez que para ter acesso a representantes da Secretaria de Educação e colher informações pertinentes à pesquisa, um outro protocolo deveria ser acionado o que demandaria tempo e incertezas quanto à disponibilidade de acervos para análise dos documentos.

Segundo as concepções de Lüdke e André (1986, p.38), “a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Devido ao recorte da pesquisa centrar-se na EJA e não abarcar demais níveis de ensino da rede municipal, concluímos que as informações disponíveis em meios digitais e outros de uso cotidiano entre os docentes seriam suficientes para compor essa etapa da pesquisa, minimizando os riscos de empregar dados equivocados para um estudo importante e inédito no meio acadêmico, visto que a EJA não tem muito espaço em grupos de pesquisas que dediquem o mesmo tratamento investigativo, como ocorre em outras modalidades de ensino da educação básica.

Para análise de elementos fundamentais à pesquisa, entrecruzamos algumas informações constantes nos documentos normativos, às observações em sala de aula e aos depoimentos coletados, buscando identificar, especialmente, como a cultura lúdica se expressa na *práxis* pedagógica das classes de EJA na rede municipal de Salvador.

Os documentos constituem uma fonte que expressam muito mais que registros e informações técnicas. Neles estão contidos visões e valores sobre determinados temas, assim como as concepções ideológicas e contexto político/social no qual esses materiais foram produzidos, revelando bem mais sobre o objeto a ser pesquisado durante todo o processo investigativo e não apenas no momento de análise e produção dos resultados.

Apresentamos o desenho curricular para o 1º segmento da EJA na rede municipal de Salvador, a fim de melhor contextualizarmos nosso campo empírico.

Tabela 1 - Matriz Curricular EJA I – Ano 2018

| MATRIZ CURRICULAR EJA 1 – 1º SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS Dias Letivos: 200 – Semanas Letivas: 40 – Dias Semanais: 05 Duração hora/aula: 50 min – 4 Tempos Pedagógicos (diários) | | | | | | | |
|---|------------------------------------|-------------------------|------|--------------------------|------|---------------------------|------|
| ÁREA DO CONHECIMENTO | | Tempo de aprendizagem I | | Tempo de aprendizagem II | | Tempo de aprendizagem III | |
| | | C.H. | C.H. | C.H. | C.H. | C.H. | C.H. |
| Base Nacional Comum | Língua Portuguesa | 10 | 400 | 06 | 240 | 06 | 240 |
| | Matemática | 05 | 200 | 06 | 240 | 06 | 240 |
| | Estudos da Sociedade e da Natureza | 05 | 200 | 08 | 320 | 08 | 320 |
| Carga Horária | | 20 | 800 | 20 | 800 | 40 | 800 |
| Carga Horária Total – 2400 | | | | | | | |

Fonte: Diário Oficial do Município nº 6015. Disponível em: <http://www.dom.salvador.ba.gov.br>

A matriz curricular expressa a organização pedagógica, denominada como “Proposta Tempos de Aprendizagem”, com base na Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 041 de 06 de dezembro de 2013 e demais documentos normativos que dispõem a matriz curricular da EJA definem critérios de funcionamento e áreas do conhecimento, mantém a mesma lógica do Ensino Fundamental para os anos iniciais. Nosso foco investigativo concentrou-se sobre o primeiro segmento do Ensino Fundamental disposto na referida matriz curricular, composto basicamente por três áreas do conhecimento, enquanto componentes como artes, fazem parte do segundo segmento dos anos finais.

De acordo com as Resoluções e Portarias do Sistema Municipal de Ensino, a carga horária mínima prevista nesses cursos é de 200 dias letivos com duração de 2.400 horas, distribuídas em três anos de processos formativos: Tempo de Aprendizagem I com ênfase nos processos de alfabetização e letramento, devendo ser garantida aos educandos a progressão continuada para o Tempo de Aprendizagem II e o Tempo de Aprendizagem III com promoção para o Ensino Fundamental II.

A concepção metodológica, não linear da pesquisa, possibilitou um ir e vir entre alguns dos dispositivos utilizados. À medida que uma fala do educando ou educador

requeria a confirmação ou contradizia algo estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), fazíamos as reflexões necessárias acerca do objeto investigado para, assim, podermos inferir uma análise mais próxima possível da intencionalidade da pesquisa, como nos lembra Machado Pais (2003, p.46), “São nas brechas do saber consolidado que se dão as possibilidades criativas e de desvio”.

Assim, assentamos nossa análise documental priorizando os documentos de maior proximidade com o trabalho docente na EJA, que consistem em Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo que este é um modelo elaborado no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SALVADOR, 2012), e não o específico das escolas, por não existirem e a Matriz de Saberes da EJA (SALVADOR, 2013), uma vez que os documentos norteadores do MEC já estão consolidados e não comprometeram o estudo em questão.

Em linhas gerais o PPP, modelo orientador para as escolas da rede municipal, publicado em 2012, preconiza o espaço dialético da sala de aula para construção do processo de aprendizagem em prol dos educandos e sua finalidade era subsidiar as escolas na construção de seus PPP, considerando as características e necessidades de cada unidade. O documento orienta que:

Especificamente, que esse currículo seja motivador, dialógico e proporcione a cada sujeito envolvido no processo o movimento dialético do aprender a aprender. Além de ser contextualizado com a realidade dos alunos, deve valorizar suas vivências, sem deixar de acrescentar novos conhecimentos. Conhecimentos que sejam significativos e que colaborem para que eles possam viver a sua cidadania de fato. (SALVADOR, SMED, 2012a, p. 27).

No entanto, ao perguntarmos sobre o referido documento aos gestores das escolas pesquisadas, as respostas foram que seguiam o PPP elaborado pela Secretaria de Educação por sentirem-se contemplados em suas diretrizes e/ou falta de tempo para que o corpo docente e discente da escola participasse da concepção de um documento específico para a escola.

Essa mesma percepção sobre ausência do Projeto Político Pedagógico pertinente a cada unidade escolar, também foi identificada por estudos anteriores acerca de temáticas relativas à EJA no município de Salvador, a exemplo da

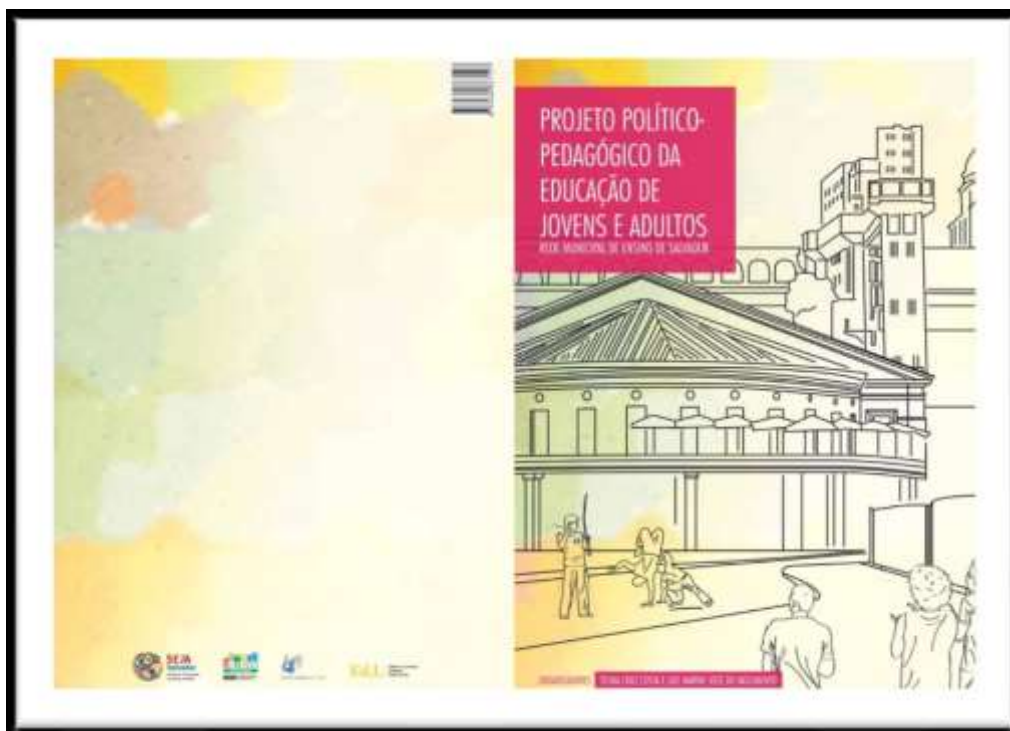
dissertação intitulada “Projeto Político Pedagógico de EJA da Rede Municipal de Ensino de Salvador: educação e estranhamento”, defendida por Massarenti (2016) através do Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, que compõe o programa de Pós Graduação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, quando a autora constatou em sua pesquisa:

[...] no acompanhamento que realizo a unidades escolares da Regional do Cabula, busco dialogar com a Gestão, Coordenação Pedagógica e, algumas vezes, com professores, com objetivo de conhecer o Projeto Político Pedagógico de cada escola. Entretanto, as respostas são evasivas, às vezes em elaboração, outras em revisão, e, assim, não vivenciei momentos de participação coletiva para discussão do PPP. (MASSARENTI, 2016, p.47)

Consideramos que um PPP efetivo deveria contemplar os anseios e necessidades atuais do adolescente, jovem, adulto e idoso que retorna à escola, uma vez que os anseios e as demandas de aprendizagens que essas diferentes faixas etárias buscam, dificilmente estariam contemplados em um único documento elaborado por instância superior, que não vivencia o cotidiano da sala de aula e tão pouco contempla o contexto no qual esses sujeitos estão inseridos, levando em conta sua cultura, entorno social, condições de sobrevivência e assim, definir coletivamente os caminhos didáticos e políticos a serem trilhados por educandos e educadores da EJA, considerando as especificidades que caracterizam cada unidade de ensino.

A figura 5 representa o PPP concernente à EJA da Rede Municipal de Salvador.

Figura 5 – Capa do documento Projeto Político Pedagógico



Fonte: SMED, disponível em <https://docplayer.com.br/7849165-Projeto-politico-pedagogico-da-educacao-de-jovens-e-adultos-rede-municipal-de-ensino-de-salvador.html>

O PPP da Rede Municipal de Salvador apresenta em sua ficha técnica um número considerável de 14 autores e mais 13 representantes das Gerências Regionais de Ensino – GRE que participaram de sua elaboração. Porém, dentre estes não é possível identificar quantos e quais seriam efetivamente docentes da EJA, enquanto a coordenação dos trabalhos e edição do material ficou a cargo do Instituto Paulo Freire–IPF através da realização de consultoria para a Secretaria Municipal de Educação de Salvador assim como a formação a distância para alguns professores, coordenadores pedagógicos e principalmente para gestores de escolas da rede municipal.

Segundo Veiga (2009), o Projeto Político Pedagógico representa um processo democrático que possibilita a organização do trabalho pedagógico, construído de forma coletiva, visto que o documento representa:

É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no

sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2009, p.13).

Nessa perspectiva, podemos concluir que o Projeto é Político porque reflete as opções e prioridades para a formação do cidadão na sociedade e é Pedagógico ao expressar a condução didática das proposições pedagógicas da escola. Para Vasconcellos (2006, p.147), “há a necessidade de um processo de sensibilização, de motivação, de mobilização para com a proposta de trabalho. Se o professor não perceber, se não acreditar, de nada adiantará a construção do Projeto Político Pedagógico”.

Em síntese, o Projeto Político Pedagógico representa a identidade da unidade escolar que o concebeu e requer compreensão para além da etimologia das palavras que o descrevem, especialmente o que significa *politikos*, cujo sentido original no grego representa os que nasceram na cidade (*polis*) e que são livres e iguais, o que estende a amplitude do termo político para bem mais que uma acepção simplista dessa palavra.

Analisaremos essa questão e seus reflexos em sala de aula mais adiante, quando abordaremos os resultados obtidos durante a investigação nas quatro turmas que compõem os dados coletados, assim como as necessidades identificadas referentes às propostas constantes no PPP que rege as diretrizes pedagógicas da rede municipal de ensino de Salvador, especificamente no que concerne a EJA.

3.9 DADOS À LUZ DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Ancoramos a abordagem dos resultados da pesquisa nas fundamentações de BARDIN (2004) e MINAYO (2009), tendo em vista a análise de conteúdo adequar-se ao conjunto de evidências elencados que possibilitam uma interpretação que contempla a diversidade de instrumentos utilizados, bem como traduz as impressões

possíveis de compreensão ou confirmação dos fatos com maior segurança para alcance dos objetivos previamente alcançados, como afirma Bardin (2004):

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. (BARDIN, 2004, p.48).

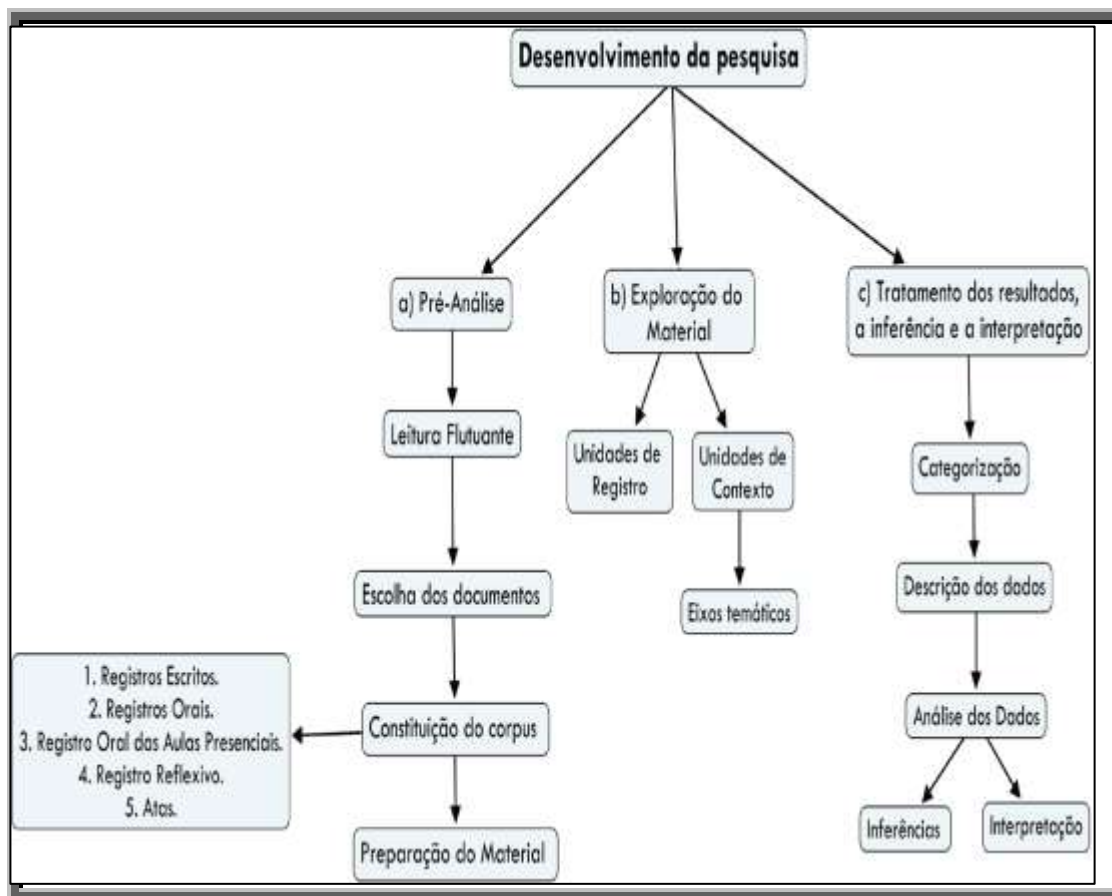
Para a autora, a utilização da análise de conteúdo como possibilidade metodológica se dá mediante unidades de codificação a partir de uma totalidade, buscando uma determinada objetividade a partir de critérios de categorização. Neste sentido, Campos (2004, p. 612), com base na obra de Bardin, considera que:

[...] produzir inferência, em análise de conteúdo significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção (CAMPOS, 2004, p.613).

Com essa perspectiva, a pesquisa desenvolvida buscou a compreensão de como a cultura lúdica se expressa nas turmas de EJA na rede municipal de Salvador, considerando a descrição de como ela se apresenta a partir do olhar de quem o percebe e do diálogo estabelecido com os interlocutores teóricos, bem como os educandos e educadores e seus contextos.

Seguimos o conceito de análise de conteúdo com base na cronologia prevista por Laurence Bardin (2004), procedendo a sistematização e descrição das informações como um conjunto de técnicas para alcance do objetivo da pesquisa. Sequenciamos o trabalho em três esferas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferências e interpretações, como mostra a figura 6 a seguir:

Figura 6 – Ilustração do processo de Análise de conteúdo



Fonte: Baseado em Bardin (2004, p.102). Adaptado pela pesquisadora, 2019.

A etapa de pré-análise consiste na seleção e organização de todo o material advindo das informações e dados obtidos no decorrer da pesquisa, ainda de forma “bruta”, como transcrições de entrevistas, identificação das fontes, seleção dos documentos e contato inicial para avaliar as possibilidades qualitativas do material. É nessa etapa que as primeiras leituras indicam os conteúdos emergentes a serem analisados posteriormente.

Nessa fase o *corpus* requer atenção para ser estudado o que está explícito nos registros, assim com o que ficou nas entrelinhas ou o não dito que requer maior aprofundamento para definir a sistematização do material. “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos”. (Bardin, 2004, p.101). Isso requer que a aplicação dos dispositivos e instrumentos tenham sido adequados aos objetivos da pesquisa, o que em nosso trabalho se confirmou como plenamente efetivos.

Quanto à exploração do material, é o momento de trazer à tona as respostas que atendem aos objetivos da pesquisa, elencando suas categorias, atribuir uma identidade para cada informação, tratar as unidades de registro e confrontar com o estabelecido *a priori* (objetivos) e *a posteriori* (o acontecimento e suas insurgências).

Em nossa pesquisa, optamos por tratar o tema como unidade de registro uma vez que o mesmo comporta as significações sobre o fenômeno observado e considera os fatores emocionais, afetivos e representações que diríamos “menos racionais”. Segundo Bardin (2004, p.105), o tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Para essa autora, a análise de conteúdo contempla um conjunto de técnicas que abarca várias maneiras para analisar o material pesquisado, dentre as quais destacamos: a) análise de avaliação ou representacional; b) análise de expressão; c) análise de enunciação; d) análise temática.

Para validação dos conteúdos pesquisados, interessa-nos especialmente compreensão das informações obtidas com os participantes e decidimos pela análise temática por possibilitar interpretação dos sentidos atribuídos ao objeto central da pesquisa; a cultura lúdica na EJA. Como o próprio nome indica, o tema é o conceito principal que contempla as demais relações e suas possíveis interpretações, dialogando com os pressupostos teóricos e objetivos da pesquisa.

Assim, a partir dos procedimentos metodológicos, transpomos os registros orais (sensibilizações em classe, rodas de conversa) e escritos (biografia lúdica, entrevista narrativa e observação participante), de acordo com os temas similares ao objeto da pesquisa e com a unidade de contexto para dar significância ao tema e pertinência ao objeto da pesquisa, buscamos as recorrências nos depoimentos e fizemos agrupamentos por similaridades que resultaram nos seguintes eixos temáticos:

- Escola noturna como grupo social
- Amorosidade como elemento pedagógico
- Culturas locais e pessoais
- A religiosidade como determinante cultural
- Desafios na docência da EJA

- Ludicidade como encontro consigo e com o outro
- Cultura lúdica na dinâmica da EJA
- Saberes docentes na EJA

É importante ressaltar que embora a sistematização dos dados da pesquisa ocorra em determinado momento do trabalho, tanto a análise quanto a interpretação das informações permeiam todo o processo investigativo, pois somos constituídos de percepções e “pré-conceitos” que nos coloca a todo momento como observador.

E foi assim que, inúmeras vezes, ao adentrarmos ao ambiente escolar, antes de efetivar qualquer dispositivo de pesquisa, estávamos analisando o porquê de tantas grades de ferro e cadeados em uma porta de sala de aula? Para aprisionar o que? O que representa a chegada tão entusiasmada de alguns educandos à escola? Há espaço ou mural destinado à exposição das atividades realizadas ou comunicados relativos aos educandos da EJA nas escolas pesquisadas?

Sobre esses questionamentos Bardin (2004), lembra que:

O analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações, analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada. (BARDIN, 2004, p.48-49).

Em busca de elementos que atribuíssem sentido ao referencial teórico adotado e leitura mais precisa sobre o que emergia dos dados coletados, submetemos os dispositivos descritos na presente pesquisa com suas respectivas respostas ao *software SPSS - Statistical Package for the Social Sciences*. Em linhas gerais este programa faz uma análise estatística correlacionando frequências e pode ordenar dados com informações selecionadas pelo pesquisador, mas devido à característica da pesquisa, o utilizamos para realizar cruzamento de dados e possibilitar as análises de maneira mais segura. Isso demandou a transcrição dos dados textuais coletados nas entrevistas e nas observações, no respectivo *software*, para os necessários cruzamentos e comparações.

Após identificarmos os eixos temáticos e suas inferências quanto aos objetivos da pesquisa, procedemos o reconhecimento das categorias com base nas falas dos participantes, mediante os instrumentos adotados e aporte teórico que como afirma Bardin (2004, p.170), “trata-se de realizar uma análise de conteúdo sobre a análise de conteúdo”. Seguindo esses procedimentos emergiram as seguintes categorias:

- Cultura lúdica
- Ludicidade
- EJA como grupo social
- Conduta lúdica docente

O uso do *software SPSS* auxiliou em muito o trabalho de análise das variáveis e categorização de respostas. Também, como *software* de apoio a esse processo, utilizamos o *Excel*, que facilitou melhor estruturação dos dados e recorremos às planilhas geradas no *Excel* para criação de gráficos e nuvens de palavras, com o objetivo de visualizar informações e favorecer a análise sobre os achados da pesquisa, assim como procedemos com os recursos do *word* para tratamento dos dados e codificação do material.

4 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

São sementes espalhadas nesse chão
De Juvenais e de Raimundos
Tantos Júlios de Santana
Uma crença num enorme coração
Dos humilhados e ofendidos
Explorados e oprimidos
Que tentaram encontrar a solução.

Gonzaguinha (1981, faixa 04)

A intenção que moveu essa investigação ao encontro de outros Juvenais, Raimundos e Júlios, sujeitos de histórias similares aos descritos na composição de Gonzaguinha: “pequena memória de um tempo sem memória”, nos direcionou para a seleção de duas escolas, dentre as onze gerências com abrangência geográfica e populacional distintas, considerando que a área do subúrbio é única, embora haja duas gerências para seu atendimento, pois trata-se do mesmo perfil de público. A escolha pelo recorte da pesquisa nas áreas do Cabula e Pirajá, sendo duas escolas, uma em cada região, compondo um grupo de quatro docentes e quatro classes, duas em cada escola, levou em conta o fato de ser a regional do Cabula a área que concentra o segundo maior número de escolas municipais, quarenta e oito no total e por ter localização favorável para mobilidade de professores e educandos

Outro fator que conduziu a opção por essas duas áreas justifica-se por um estudo elaborado pela Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia - CONDER (2016), trazendo à tona dados que apontam como concentração da maioria da população não alfabetizada, com idade acima de quinze anos em Salvador, estarem concentradas nas localidades de Saramandaia, Nova Sussuarana e Arenoso, áreas estas que são atendidas pelas gerências regionais de educação dos bairros do Cabula e Pirajá.

Em 2000, o bairro onde havia mais responsáveis por domicílio com até 3 anos de estudo era o de Saramandaia, com 43,99%. Por outro lado, o bairro do Resgate possuía a maior concentração de responsáveis por domicílio com 15 anos ou mais de estudo: 17,46%. [...] Saramandaia foi o bairro com maior percentual de responsáveis

por domicílio com rendimento de 0 a 1 salário mínimo em 2010, com 57,17%. (Conder, 2016, p.138).

Outrossim, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), também apontam essas localidades como afluição de grande parte da população de Salvador, sendo Pernambués - que faz parte da região administrativa do Cabula - o bairro que atualmente é composto por um maior número de pessoas declaradamente negras, conforme informações constantes no mesmo estudo da CONDER.

A figura 7, a seguir, apresenta o mapa da região geográfica do Cabula.

Figura 7: Mapa Regional Cabula



Fonte: CONDER, 2016, p.137

Observa-se a amplitude da região, composta por vinte e dois bairros, sendo que Pernambués concentra a maior população, 64.983 habitantes, enquanto o Saboeiro, composto basicamente de conjuntos habitacionais tem a menor densidade populacional, 6.682 moradores, segundo dados constantes no mesmo periódico da CONDER (2016).

O fato de Saramandaia e Pernambués serem bairros “conjugados”, onde praticamente é impossível conhecer os limites geográficos entre os mesmos, até porque concentram, em sua maioria, construções íngremes, ruas sinuosas, becos e escadarias que dificultam esse reconhecimento de demarcações territoriais até mesmo para seus moradores.

Estudos mais específicos poderiam analisar a relação entre a proximidade com a rodoviária de Salvador e o fato desse perfil da população local permanecer com pouco estudo, apesar da redução dos fluxos migratórios para a capital tão comuns décadas atrás, pois há uma população descendente dos mais idosos que chegaram pela rodoviária e se estabeleceram nas redondezas. *A priori*, podemos supor que carece investigar por que as pessoas adultas, idosas não tiveram acesso/ou não permaneceram nas escolas da região que lhes possibilitassem maior tempo de estudo? Sabemos, pelos depoimentos dos participantes, que essa é uma área que concentra consideráveis índices de empregabilidade em pequenos serviços por conta do número de grandes estabelecimentos comerciais como shopping, bancos, escritórios e lojas comerciais.

Diante desse universo, nos debruçamos em identificar qual seria a escola na localidade de Pernambués para compor a pesquisa, dentre as que ofertam EJA. Chegamos ao número de cinco escolas e dentre essas elencamos quais ofereciam todas as etapas do Ensino Fundamental nível inicial. A busca por essas informações evidenciou claramente que a EJA caminha a passos acelerados para a redução de turmas e conseqüente fechamento das escolas no período noturno, o que demanda um olhar apurado e sistêmico sobre esse fenômeno e suas conseqüências.

Nos últimos anos um fenômeno observado nesse campo é que o atendimento aos jovens e adultos, que sempre foi de pequena monta, vem regredindo ainda mais. A oferta, nesse formato inadequado e limitado, acaba por favorecer o esvaziamento das turmas. O mais grave é que esse declínio por parte dos alunos tem

sido usado para explicar o fechamento de turmas e até mesmo para justificar o encerramento da oferta da modalidade em várias escolas. (VENTURA, 2017, p.40).

O exercício de reconhecer esse cenário em Salvador nos levou à escola existente há trinta anos, com histórico de oferta em EJA e devido à sua localização estar centralizada na via principal do bairro, favorecendo o deslocamento de educandos e também da pesquisadora que trabalha em outra unidade escolar do mesmo bairro, o que se torna fator importante a ser considerado, uma vez que vivemos em um “estado paralelo”, onde a movimentação de pessoas “estranhas” ao local pode vir a se constituir em risco de vida para quem não é conhecido na área. São comuns os relatos de que professores recém chegados às escolas ou pessoas de outras áreas que se dizem atentamente “vigiados” por membros de facções criminosas que atuam na região. Em contraponto, há raras ocorrências de violências contra os profissionais de educação no entorno das escolas.

Essa constatação nos remete à questão já mencionada sobre a constante redução de turmas e conseqüente fechamento das escolas no período noturno, o que parece algo “natural” para as autoridades municipais, com único argumento estatístico voltado para os altos índices de abandono involuntário dos educandos, mas sem uma visão sistêmica que desvele o cenário onde a EJA está inserida como parte de uma sociedade que transpõe para a sala de aula as questões sociais, econômicas, ideológicas. Portanto, o esvaziamento nas turmas se constitui em reflexo da sociedade e ausência de políticas públicas que garantam aos sujeitos da EJA o direito à educação.

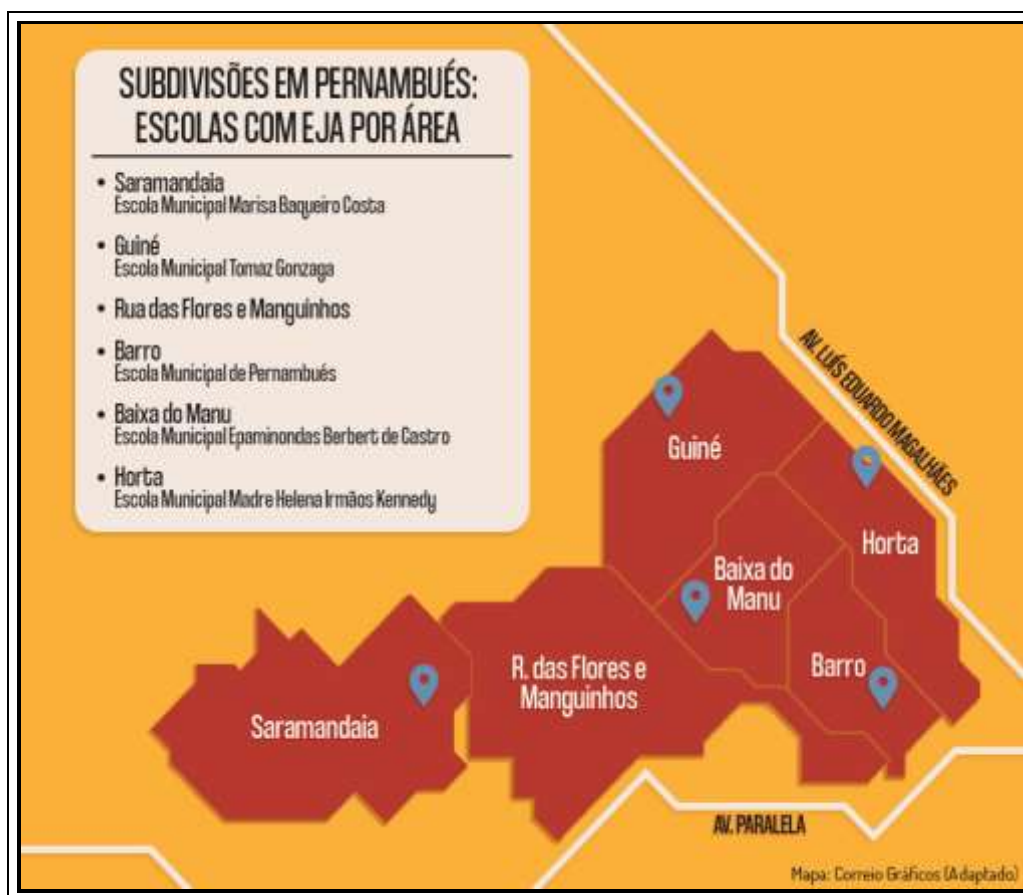
Ampliar as lentes para enxergar essa questão é urgente e necessária para que o discurso “raso” sobre o fechamento de turmas no período noturno não recaia sobre as precárias condições de vida dos educandos que resultam em abandono involuntário ou até mesmo “desconfiança” em relação ao trabalho docente.

Ainda sobre o acesso e permanência dos educandos nessas localidades e melhor situar o leitor sobre a real demarcação geográfica do bairro de Pernambués, assim como a maioria dos bairros periféricos de Salvador, constata-se a existência de subdivisões no mesmo bairro, que retrata não apenas a demarcação territorial, mas toda uma estrutura de “controle interno” com o qual os moradores convivem,

pois dificilmente conseguem romper com essas determinações do “estado paralelo” e suas respectivas “fronteiras”.

O mapa a seguir, (figura 8), demonstra o convívio com denominações locais que não constam nos mapas oficiais do município, mas retratam o *status quo* que segrega moradores e dita as regras conforme o “poder de fogo”.

Figura 8 – Subdivisões do bairro e escolas com oferta de EJA



Fonte: Adaptação do mapa publicado no jornal Correio da Bahia em 10.05.2016.

É possível que após esse preâmbulo o leitor se pergunte: o que isso tem a ver com uma pesquisa sobre cultura lúdica na EJA? Em nossa investigação com base na abordagem etnográfica, se faz necessário o enfoque dialético na análise das relações sociais dos educandos da EJA, onde os conceitos de dominação e tensões estão presentes nas vivências diárias para frequentar a sala de aula, em meio ao cenário de desigualdades e descaso das autoridades para enfrentar os reais fatores impeditivos no percurso de um educando.

Respondemos à questão acima formulada com outras interrogações: como oportunizar acesso a eventos culturais como teatro, cinema, intercâmbios entre escolas que extrapolam o horário de término das aulas quando os educandos relatam que tem hora marcada para adentrar a sua rua ou beco? Ou como ficam os alunos que não frequentam determinada escola porque são “impedidos” de deslocarem-se do seu limite “estipulado”? O que representa o uso da farda para alunos da EJA?

Essas interrogações e outras serão evidenciadas no capítulo cinco que apresenta as elucidações da pesquisa, mas consideramos importante situar a quem nos lê sobre como chegamos a esse *lócus* da pesquisa, uma vez que as entrevistas narrativas se revelaram (auto) biográficas construídas no processo metodológico. As falas centram-se nos percursos e experiências dos educandos fortemente marcados por aspectos históricos de exclusão e discriminação que foram fortemente evidenciados a partir das reflexões expressas durante os encontros com a pesquisadora, possibilitando o ato de lembrar, narrar-se.

[...] eu acho a educação muito importante pra gente que não teve oportunidade antes e é bom uma pessoa de fora como a senhora vir aqui de vez em quando conversar com a gente, saber um pouco da nossa história. Isso mexe com a cabeça da gente e começa a lembrar aos poucos dos acontecimentos do passado.
(Antúrio, 49 anos, masculino).

A escuta atenta das falas e das reflexões que possibilitamos aos entrevistados revela-se também como uma análise dos “não ditos”, suas expressões e revelações que transcendem ao objeto da pesquisa, como afirma (ORNELLAS, 2011 p.78), “Em síntese, a entrevista, antes de qualquer categorização, é a arte do encontro”.

Voltando à visualização no mapa, ele nos auxilia a compreender a estratégia administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED ao adotar o critério de escolas organizadas por Gerências Regionais de Ensino - GRE. Cada gerência atende a uma área específica da cidade e responde pelas escolas situadas em sua jurisdição, como forma de descentralizar as operações e atender mais rapidamente as demandas escolares.

Dentre as onze gerencias regionais, destaca-se a GRE Cabula responsável por acompanhar quarenta e oito escolas municipais, sendo que destas vinte e sete

ofertam a EJA, o que compreende um total de quatro mil e sessenta e oito alunos, alocados em cento e quarenta e sete turmas, conforme dados constantes no endereço eletrônico oficial da Secretaria Municipal de Educação no ano de 2018.

Para melhor situar o leitor, a localidade do Cabula remonta ao período de 1950, quando toda a sua ocupação era formada por fazendas produtoras de laranjas e uma vasta mata cobria sua região e segundo alguns registros históricos existia um quilombo, como revelam estudos sobre a ocupação territorial em Salvador.

[...] A terminologia Cabula sugere que os primeiros povos africanos a se estabelecerem no local foram de origem banto. De acordo com estudos etnográficos, esses povos africanos, vindos principalmente do Congo e Angola, foram os primeiros cativos estrangeiros adotados como mão de obra na Bahia. (MARTINS, 2017. P.48).

Onde localiza-se atualmente as principais vias de mobilidade em Salvador, como: Avenida Paralela, Acesso Norte e início da BR324, antes era uma região de matas densas e longe do núcleo central que controlava a cidade. O local era propício tanto como esconderijo quanto para as práticas de cultos às divindades africanas, o que sugere um território de resistência negra e embora não seja objeto do presente estudo, conhecer os aspectos históricos e sociais que constituíram essa região nos ajuda a entender porque, na atualidade, o bairro de Pernambués, localizado na região do Cabula, é considerado o bairro mais negro de Salvador, (IBGE, 2012).

Esse breve preâmbulo histórico sobre a localidade do Cabula aponta perspectivas de reconhecimento de culturas que, até o momento, nos parecem estar “invisíveis” para educandos, educadores e gestores, uma vez que não identificamos aspectos referentes ao “pertencimento” ou aproximações com a história local. Para a pesquisa, situar esses contextos foram essenciais para caracterização do *lócus* pesquisado e seus personagens.

A seguir, apresentamos o conjunto das escolas da rede do município de Salvador que encontra-se distribuído em onze gerências regionais de educação, de forma descentralizada do poder central, ficando a cargo das referidas gerências o acompanhamento administrativo e pedagógico de suas respectivas escolas, que em 2018, totalizavam 441 unidades escolares, conforme quadro abaixo.

Tabela 2 - Educação Em Números. Ano de referência: 2018

| GRE | Quantidade de escolas |
|-------------------------|-----------------------|
| CENTRO | 45 |
| CIDADE BAIXA | 29 |
| SAO CAETANO | 40 |
| LIBERDADE | 27 |
| ORLA | 40 |
| ITAPUA | 56 |
| CABULA | 48 |
| PIRAJA | 36 |
| SUBURBIO I | 40 |
| CAJAZEIRAS | 45 |
| SUBURBIO II | 35 |
| Total de Escolas | 441 |

Fonte: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/educa-numeros-escolas.php>

É importante ressaltar que nem todas as escolas quantificadas nesta tabela ofertam a EJA, visto que inúmeras classes foram descontinuadas ou remanejadas para outras escolas, fato este que merece outra investigação quanto aos critérios adotados pelo poder público municipal e cujas causas não foram discutidas com a categoria docente, constituindo-se em embates importantes sobre fechamento de turmas no período noturno. Tal fato, que não comporta na presente pesquisa tem merecido estudos a exemplo da dissertação de Azevedo (2018), intitulada “Não feche a EJA da minha escola” – Políticas de permanência e ações de resistência ao fechamento de turmas/escolas da rede municipal de Salvador e suas implicações: o que dizem e o que fazem os educandos e educadores? A autora investigou as diversas causas e consequências que levam ao encerramento de turmas, ao tempo em que chama a atenção para a complexidade da questão que perpassa por fatores políticos, sociais, pedagógicos e não apenas às condições de vida dos educandos e consequente afastamento involuntário da sala de aula.

4.1 PIRAJÁ: CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A segunda localidade da pesquisa contemplou a GRE Pirajá, bairro cujo nome para o historiador Cid Teixeira (1982), significa “chuva miúda ou garoa”. Trata-se de uma área que contou com importantes eventos históricos como a Independência da Bahia e foi palco de resistência do povo negro contra os escravocratas, situando o Quilombo do Urubu em suas antes densas matas.

Essa regional é composta por trinta e seis escolas que atendem a um conjunto de bairros populosos e com forte economia local, conjuntos habitacionais e muitas ocupações espontâneas devido à existência de matas e ausência de cercas nas áreas, como as que receberam a denominação de “Pantanal, Sapolândia e Irecê”, conforme atesta o documento “O caminho das águas em Salvador, elaborado pelo Centro Interdisciplinar de Desenvolvimento e Gestão Social – CIAGS, vinculado à Faculdade de Administração da UFBA.

[...] parte das terras que correspondem ao bairro, já pertenceu à União Fabril e que aos poucos foram sendo ocupadas. As pessoas foram chegando, chegando e ai eles resolveram lotear a área. Muita gente pagava aos proprietários, mas não tinha a escritura, tinha a posse, eram rendeiros. (SANTOS et al., 2010, p.148)

O mapa a seguir, (figura 9), situa os bairros sob acompanhamento da gerência regional de educação no que concerne às escolas municipais, sendo que a unidade de ensino que constituiu nossa pesquisa localiza-se entre Novo Marotinho, Sete de Abril e Jardim Nova Esperança, atendendo alunos dessas localidades e também de Canabrava e Nova Brasília, uma vez que as demais escolas mais próximas encontram-se nos bairros de Pau da Lima e São Marcos, o que representa uma distância aproximada de três quilômetros.

Figura 9 – Mapa Regional Pirajá



Fonte: Conder, 2016

Trata-se de uma região que abrange treze bairros e com uma população de 184.795 habitantes, segundo o censo demográfico do IBGE em 2010, sendo que sua ocupação apresenta evidências de comunidades quilombolas, a exemplo do Quilombo do Urubu que servia de rota para transporte em mulas de mercadorias de Salvador para diversas cidades do interior.

Assim como ocorreu com outros quilombos, esse também foi dizimado como revela Martins:

[...] acionaram um alarme, no qual emitiam comunicação de ataque com um som por meio de um chifre de boi, demonstrando articulação e organização dos negros do quilombo do Urubu. Nesse momento, uma quantidade considerável de homens emergiu das matas, e atacou as tropas, utilizando armas como facas, facões, lanças, dentre outros. Os registros indicam que foi uma luta sangrenta e que durou todo o dia. Alguns negros conseguiram fugir do cerco, mas foram muitos os mortos e muitas prisões. (MARTINS, 2017, p.68)

Conhecendo um pouco da história dessa localidade, partimos para a definição de qual escola, dentre as que compõem a regional Pirajá. Apoiamo-nos

primeiramente em identificar quais ofertavam a EJA e com maior número de turmas do nível fundamental I. O segundo critério foi por exclusão, de quais escolas não eram conhecidas pela pesquisadora, uma vez que a mesma já trabalhou em duas escolas dessa regional.

Como terceiro fator para constituir o segundo lócus, pautamo-nos nos dados constantes no anuário da CONDER, que segue os mesmos critérios de divisão geográfica que é utilizado pela Prefeitura Municipal de Salvador como prefeituras-bairro para situar as localidades. No que se refere à Regional de Pirajá os estudos apontam que “alguns bairros ainda apresentaram valores mais elevados de analfabetismo na população acima de 15 anos, como no bairro de Vila Canária, que registrou 15,52% em 2010”. (CONDER, 2016, p.156).

Assim, chegamos a uma unidade de ensino com tradição na oferta da EJA que atendia aos critérios anteriores, além do bom acolhimento por parte da gestão quando propusemos a realização da pesquisa na referida escola. Por questões de preservação de dados e fontes, preferimos preservar nomes das escolas participantes e identificamos as mesmas por gerência regional de educação a qual cada escola é vinculada, uma vez que os relatos, tanto de educandos quanto de educadores, transcenderam às questões inicialmente formuladas, a exemplo da situação de adoecimento vivenciado por uma das docentes.

4.2 EDUCANDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para reconhecer quem são os adolescentes, jovens, adultos e idosos que estão na EJA é imprescindível ir além de seu perfil socioeconômico, é preciso reconhecer como funciona a reprodução das classes sociais da sociedade brasileira, que em pleno século XX, ainda perpetua um modelo desigual e excludente. Faz-se necessário compreender que a educação é parte constitutiva e constituinte da sociedade (Frigotto, 2010), que não está isolada e isenta das relações sociais e que seus problemas também se refletem no interior da escola.

Os educandos que protagonizam a EJA nas escolas pesquisadas expressam a histórica omissão de políticas públicas efetivas para essa modalidade de ensino, mantendo sua condição secundária em relação aos demais segmentos da educação básica, cujas evidências observa-se desde um corpo humano que não se adequa ao mesmo mobiliário escolar infantil, até um currículo que não dialoga com suas trajetórias de vida e não os percebe enquanto integrantes da classe trabalhadora que abdicaram dos estudos em busca de sua subsistência, dentre outros fatores marcados por contextos de desamparo ou violência.

A imagem registrada em uma das turmas pesquisadas resume o quanto é necessário, de fato, (re)pensar a EJA e tecer reflexões sobre a seguinte questão: O que cabe aos educandos da EJA quando nem o mobiliário escolar lhes comporta?

Foto 1 – Mobiliário em classe de EJA



Fonte: registro da pesquisadora, 2018.

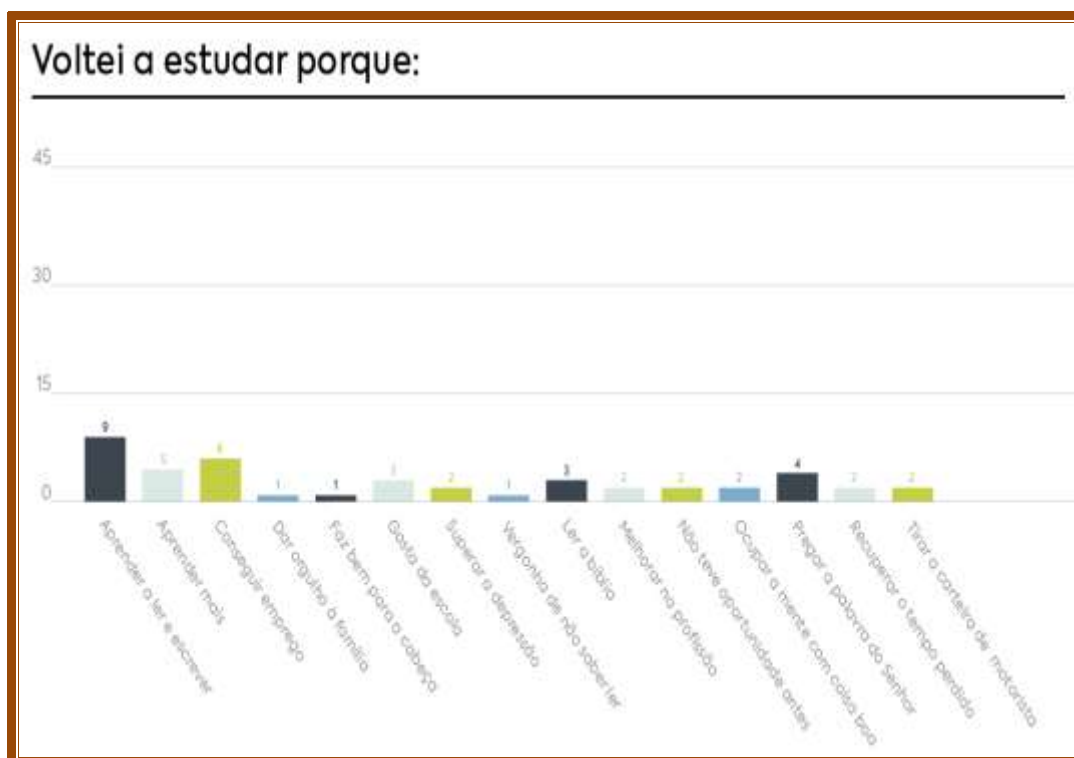
Evidências da não priorização dessa modalidade ensino se expressam em detalhes ergonômicos até nas políticas públicas marcadas por programas

“sazonais”, como apresentamos no capítulo dois dessa pesquisa. Urge lançar um olhar apurado para esse público, visto que novos desafios vêm se apresentando no cenário da EJA e não basta apenas a oferta de matrículas nas unidades escolares.

É preciso um ensino de qualidade, contextualizado com as necessidades dos educandos. Requer didáticas específicas, adequação curricular, infraestrutura condizente e processos de aprendizagens que possibilite o reconhecimento de sua cultura lúdica, legitimando-os como cidadãos plenos de saberes. O universo dos quarenta e cinco participantes da pesquisa retratam os milhares de outros “passageiros da noite” que não esperam ações benevolentes do poder público. São homens e mulheres que batalham pela sobrevivência, moradores de periferia, afrodescendentes, arrimos de família e que esperam da escola bem mais que um lugar para estudo específico de conteúdos, almejam serem percebidos enquanto sujeito trabalhador que também estuda.

O gráfico 1, a seguir, apresenta os motivos que os participantes da pesquisa elencaram para voltar a estudar.

Gráfico 1 - Motivos para voltar a estudar



Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2019.

As motivações apresentadas podem ser categorizadas em campos distintos, mas convergem para a busca pela superação de dificuldades do cotidiano e podemos elencá-las predominantemente como: aprendizagem e trabalho que alcançam os índices de 14% e 8% respectivamente, enquanto 7% apresentam motivações de cunho religioso para retornarem à escola.

Ao compatibilizarmos as respostas “faz bem para a cabeça”, “ocupar a mente”, “superar a depressão” e outras similares identificamos que 11% dos educandos percebem a escola como espaço de “socialização“. Sob esse viés, inferimos que para os educandos da EJA, as trocas de experiências entre colegas, suas trajetórias de vida, contextos sociais e as relações afetivas constituídas no ambiente escolar, não podem ser consideradas como conhecimento de menor valor, pois a questão fulcral que fundamenta a pedagogia na EJA é a realidade social de seus sujeitos.

Desse modo, as palavras de Freire (1967), assumem pertinência nas falas dos educandos ao considerarem o espaço escolar como propício para compartilharem as questões do cotidiano. Para esse autor, educação é um ato político, um ato de amor, um ato de coragem, que não pode desconsiderar o debate, a análise da realidade em prol de uma educação emancipatória.

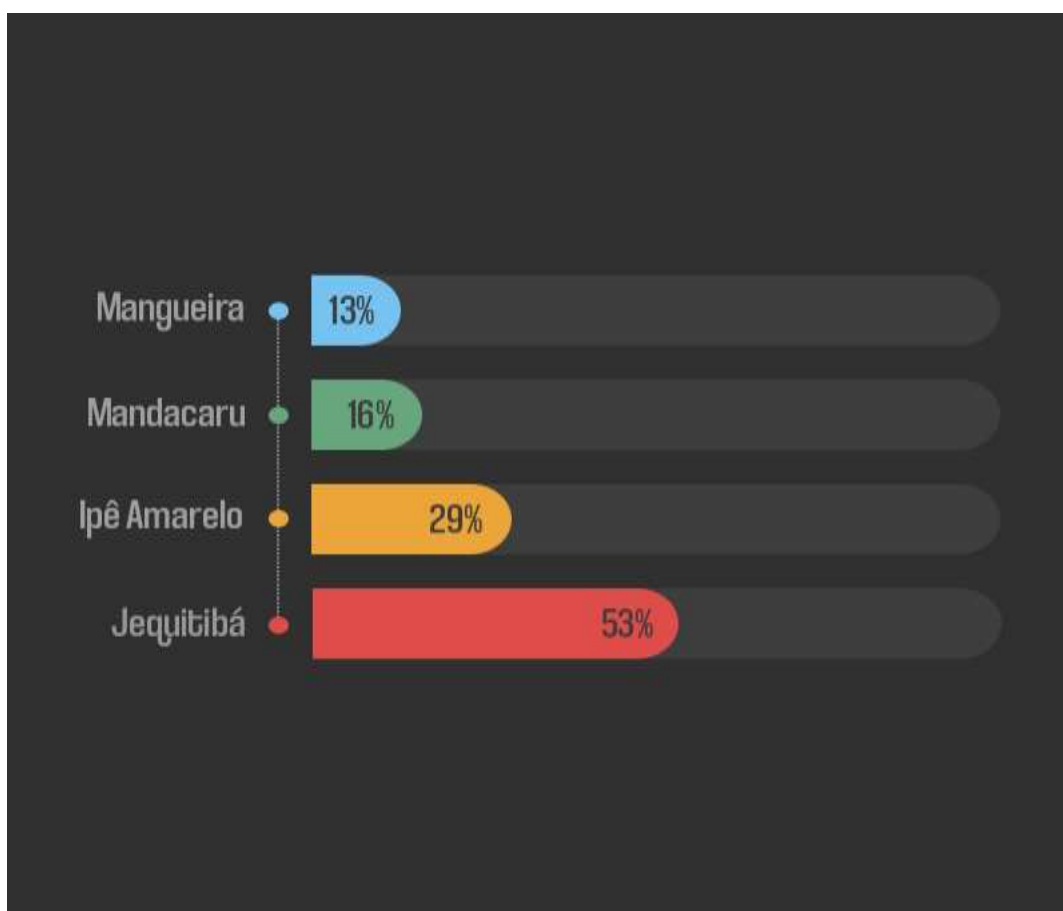
As motivações elencadas evidenciam o quanto é cíclica e complexa a permanência dos educandos na EJA, assim como muitos deixaram de frequentar à escola para trabalhar, agora também muitos voltam pelo mesmo motivo, precisam conseguir emprego e sabem o quanto não ter estudado hoje é impositivo para alcançar um posto de trabalho. No entanto, constata-se que ao surgir qualquer oportunidade de ganho, mesmo que temporário, esse educando volta a abandonar mais uma vez seus estudos.

Arroyo (2017), nos leva a refletir o quanto se faz necessário repensar os tempos e dinâmicas para permanência dos trabalhadores na EJA.

Esses jovens e adultos, submetidos a trabalhos tão instáveis, não são senhores dos seus tempos; logo, submetê-los à rigidez dos tempos escolares é uma forma de negar-lhes o direito à educação por que tanto lutam. Lembremos que são obrigados a voltar à EJA porque desde a infância não deram conta de articular trabalho, sobrevivência e rigidez dos tempos-séries escolares. (ARROYO, 2017. P.63).

Sobre essa questão, o gráfico abaixo reflete o percentual de abandono involuntário em cada turma investigada nas duas escolas; abandono este comumente denominado como “evasão”, palavra que indica uma situação de “fuga” ou retirada de determinado local por opção, o que não condiz com a realidade dos educandos que interrompem seus estudos por motivações, predominantemente, alheias à sua vontade. Essa afirmativa se confirma nos estudos de Gadotti (2016), e Arroyo (2017), assim como, nos depoimentos que compuseram esta pesquisa, quando os educandos mencionam os fatores que os levaram a não concluir o primeiro ciclo do Ensino Fundamental e estarem ainda em processo de alfabetização.

Gráfico 2 – Abandono involuntário por classe de EJA pesquisada.



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2018.

A priori, nos chama a atenção o percentual de 53% que deixaram de frequentar a turma Jequitibá, embora não tenhamos obtido dados oficiais junto à Secretaria Municipal de Educação quanto à média dessa ocorrência na EJA de Salvador, pois teríamos que aguardar trâmites burocráticos e sem prazo previsto para retorno. No entanto, a experiência da pesquisadora, enquanto docente da EJA na rede municipal, possibilita inferir que o índice normalmente constatado de abandono involuntário nessas classes encontra-se em torno de 30%, aproximadamente.

Uma maior apropriação para lermos esses números requer conhecimento sobre o perfil de cada turma e suas características peculiares. O tempo que permanecemos nas escolas e os dados dos instrumentos nos indicam a composição da classe Jequitibá conta com um público predominantemente jovem, com faixa etária entre 16 e 28 anos, o que difere das demais turmas observadas, compostas principalmente por adultos e idosos. Embora não tenhamos contabilizado essa informação, percebemos que entre os educandos da turma Jequitibá, que estavam na classe em julho de 2018, e os que chegaram ao mês de dezembro são os de maior faixa etária, o que indica alto índice de abandono involuntário entre o público mais jovem, além da frequência irregular durante o período em que estivemos nessa classe.

Os fatores para que mais de 50% dos educandos deixassem de frequentar essa turma podem ser diversos, mas constatamos que esse dado está fortemente impactado pelo contexto de violência no bairro, sobre o qual descrevemos anteriormente. Sobre ausência dos educandos quando a professora perguntava aos presentes se sabiam os motivos, eram comuns respostas como “tá guardado” ou teve que “sumir da área”.

A questão da violência também foi evidenciada durante a realização das entrevistas com as docentes. Ao serem indagadas sobre quais são as dificuldades em trabalhar na EJA, as mesmas responderam tratar-se de dificuldades macro como falta de políticas públicas específicas para essa modalidade de ensino, problemas pessoais dos educandos que impactam na frequência regular e autoestima em baixa.

Sintetizamos as falas das educadoras em forma de nuvem de palavras, na qual a temática da violência foi citada como maior empecilho no trabalho com o público da EJA.

Figura 10 - Nuvem de palavras dificuldades em trabalhar com a EJA



Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2019.

A figura expõe que a violência citada pelas docentes, não se refere propriamente ao ato de agressividade. Trata-se de uma violência que expressa os sintomas sociais originados de diversos processos de exclusão que conduziram essas pessoas à condição atual de analfabetismo, baixa autoestima e precariedades diversas, sendo necessária uma reflexão acerca das políticas educacionais que levem em conta esses fatores para construção de uma EJA coerente com a realidade de vida de seus educandos.

Longe de superarmos velhos problemas, novos desafios se apresentam para essa modalidade de ensino. Um deles, a recente juvenilização que chega à EJA e carrega consigo antigos contextos excludentes de suas famílias, seus percursos de vida e superações enquanto classe pobre e trabalhadora, residente em periferias e marcados por grandes desigualdades sociais. Isso nos indica, também, a necessidade de adequação curricular que contemple essa juventude, seus anseios e espaço para expressarem suas identidades culturais. Para Arroyo (2012, p. 24), “a

visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vêm apenas das lacunas escolares truncadas, mas vêm das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena”.

Corroborando com Arroyo (2012), identificamos em nossa investigação que a história da EJA é marcada por “fraturas” sociais que evidenciam o muito que há para ser superado e requer o reconhecimento de *per si*, sobre as necessidades e adequações para um efetivo fazer pedagógico, pois não se trata apenas de uma modalidade educacional, existem “educações” na EJA. Piconez (2012. p.11), nos lembra que “O descompasso das ações governamentais e a acomodação da sociedade são também responsáveis pelo quadro de injustiça social com o qual convivemos”. Em suma, as classes de EJA retratam as desigualdades sociais e descompromisso político com a classe trabalhadora em vários aspectos.

Diferentemente da turma Jequitibá, a turma Ipê amarelo, pertencente à mesma escola da regional Cabula, é composta por poucos jovens, sendo sua predominância de adultos e idosos, cujos indicadores correspondem a 29% de educandos que deixaram de frequentar, segundo relato da professora, por conta de problemas de saúde entre os de maior idade e questões de trabalho entre os jovens e adultos, principalmente relacionados a dificuldades de deslocamento, visto que alguns encontraram emprego ou prestação de serviços na região metropolitana de Salvador e bairros distantes da escola.

Há uma predominância de mulheres nessa turma, a maioria chefes de família, muitas sem emprego e equilibram-se entre buscar a subsistência e persistirem nos estudos por terem a noção do quanto à competitividade no mercado de trabalho as colocam em desvantagem, diante de quem tem maior escolaridade, como exemplifica a fala da educanda Tulipa.

[...] assim, eu sempre trabalhei por conta própria, já vendi de tudo. Agora tá complicado, a gente tem que passar os pedidos da revista pela internet e se errar qualquer coisa dá problema. Ai, eu demoro pra ler e não consigo preencher os pedidos direito, se tiver pouca mercadoria e a outra vendedora botar o pedido primeiro ela recebe e eu fico mal com os clientes. Ai, o jeito é pedir ajuda pra minha sobrinha botar os pedidos que vendi, mesmo com vergonha tenho que me sujeitar a isso ou fico sem ganhar meu dinheiro. (Tulipa, 44 anos, feminino).

São essas e outras estratégias de sobrevivência que o público da EJA desenvolve para estar em uma sociedade que desconsidera o fato da alfabetização da população brasileira não ter sido alcançada por todos. A leitura digital apresenta não linearidade, tem formatos imbricados e requer rapidez não apenas de leitura, mas de pensamento, reflexos e habilidades cognitivas para interpretar ícones e navegações. Trata-se, essencialmente, do direito e acesso à informação e comunicação submissa à uma lógica de mercado que não cabe nesta tese, mas consideramos importante situar o quanto essa questão se faz presente nas classes da EJA.

Em relação aos percentuais das turmas Mangueira e Mandacaru os índices estão muito próximos, com a diferença de apenas 3% entre ambas que fazem parte da mesma escola. O que constatamos durante o período de observações é que há uma “rede solidária de frequência” entre os educandos, sendo comum perguntarem ao colega ausente no dia anterior o que havia acontecido e ressaltando o quanto sentiram sua falta. Enquanto as docentes manifestavam preocupação com a ausência e dedicavam tempo para ouvir as justificativas dos educandos que faltaram às aulas.

Essa “rede solidária de frequência” se fez presente durante vários momentos da realização da pesquisa. Presenciamos alunos dizerem aos colegas ausentes na aula anterior frases como: “se você não aparecesse hoje eu ia lhe buscar em casa” ou “já tava preocupada, te mandei zap pra saber por que você não veio”. Essas ações podem parecer corriqueiras, mas para esse público da EJA, faz diferença por tratar-se de pessoas, em grande parte, com problemas de autoestima e uma rotina de pouco diálogo afetivo, como denotam os depoimentos dos educandos no decorrer da pesquisa.

Sobre os que não retornaram à sala de aula e resultaram nos percentuais de 13% e 16%, as docentes, quando questionadas pela pesquisadora afirmaram tratar-se de motivos relacionados a trabalho, a maioria na informalidade, e problemas familiares como impeditivos para que os mesmos estivessem presentes nos últimos dois meses do ano letivo de 2018.

A turma Mandacaru tem um perfil de jovens e adultos, enquanto Mangueira, pertencente à mesma escola Pirajá, é composta por um número predominante de

idosos, a maioria ainda sem conseguir ainda realizar leituras simples, apesar de estarem no TAP II. Sem tecermos análise dos resultados obtidos no decorrer da pesquisa, diríamos que o diferencial entre uma classe e outra é o clima de descontração e alegria que predomina em Mandacaru, enquanto um grande silêncio toma conta da sala de aula da docente Mangueira. Na primeira há uma “balbúrdia organizada”, alunos falantes, participação entusiasmada nas atividades, enquanto na segunda predomina a “calmaria afetuosa”, onde os alunos demonstram quietude como sinal de “zelo” para com a professora.

Como ressaltamos anteriormente, essa última docente passa por um processo de “adoecimento”, que é do conhecimento entre seus educandos e faz transparecer que há um “cuidado” da turma para com a docente. Isso os leva a esclarecerem dúvidas entre si, usando o menor tom de voz possível e copiarem atividades do quadro lentamente, o que transpareceu ser proposital, pois seguiam um compasso de escrita cronológico com o horário de término das aulas.

Outro dado relativo às classes pesquisadas é uma presença maior do público feminino como expressa o gráfico 3, que evidencia o total de gênero identificado.

Gráfico 3 – Gênero nas turmas pesquisadas



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2019

Esse percentual superior de feminino manteve-se similar em todas as classes pesquisadas. Observamos, também, uma frequência maior às aulas desse gênero, pois foram essas as mais participativas em todos os dispositivos utilizados durante a pesquisa.

A metodologia possibilitou expressar que a faixa etária encontra-se entre 18 a 68 anos, suas ocupações profissionais são predominantemente informais, enquanto apenas dois educandos afirmaram terem conseguido aposentadoria com o benefício previdenciário por tempo de contribuição trabalhista.

Por outro lado, observamos que, entre os alunos com menor faixa etária, até os 28 anos, concentram-se o maior número de pessoas fora do mercado de trabalho e sem perspectivas de inserção, como no depoimento que segue:

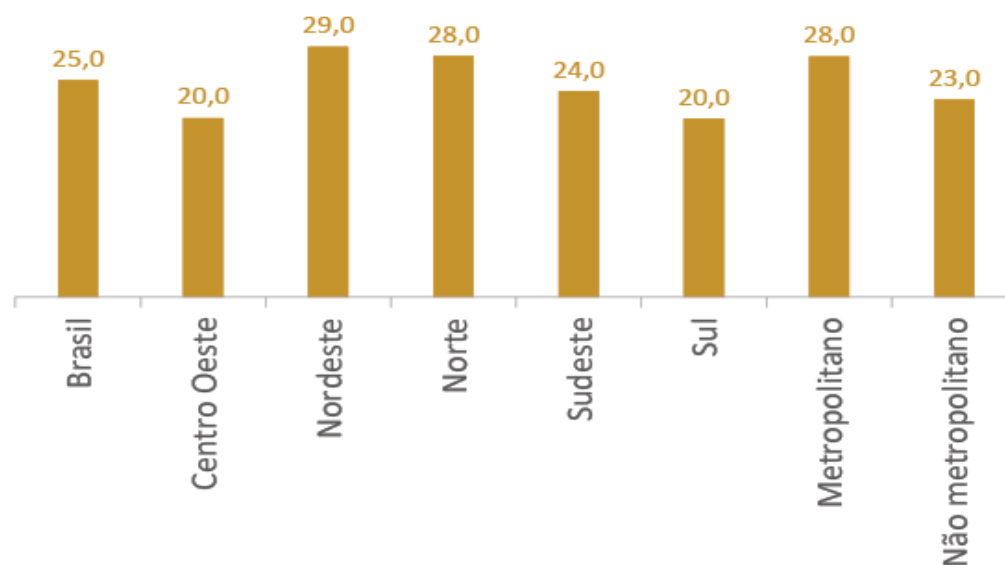
[...] eu sei assentar piso e pintar paredes, mas não tem emprego pros mais experientes, imagina pra mim que nunca tive carteira assinada? Então eu faço qualquer bico que aparecer, mas o que bota comida em casa é o salário da aposentadoria de minha avó (Hibisco, 27 anos, masculino).

A fala de Hibisco expressa os dados constatados em estudos como os da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD (2019), que apontam uma geração de “desalentados”, conceito recente que identificam pessoas que desistiram de procurar emprego porque já não conseguem arcar com os custos básicos para participarem de processos seletivos, como dinheiro para transporte e alimentação fora de casa.

Gráfico 4 – Percentual de desempregados que procuram emprego há 2 anos ou mais em 2019.

Desempregados que buscam emprego há 2 anos ou mais em 2019

(Em %)



Elaboração: Grupo de Conjuntura/Dimac/Ipea.

Fonte: IPEA - Carta de Conjuntura: Mercado de Trabalho (2019, p. 4).

O gráfico 4 evidencia uma concentração de desempregados há mais de dois anos, o que os coloca na condição de “desalentados” na Região Nordeste, o que demanda políticas de investimento regional como alternativa de inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, cujas consequências ainda não vislumbramos e nos perguntamos: O que acontecerá com Hibisco quando não tiver mais sua avó para sustentá-lo?

Sem respostas, recorreremos à obra de Belchior (1979), como tentativa de ilustrar que, ter um emprego formal (tão almejado pelos entrevistados), não pode se constituir como característica identitária principal para esses trabalhadores, sob pena de considerarem-se como sujeitos de adjetivos “sem valor social”.

.....
Pequeno Perfil de Um Cidadão Comum

Belchior

Era um cidadão comum como esses que se vê na rua
Falava de negócios, ria, via show de mulher nua
Vivia o dia e não o sol, a noite e não a lua
Acordava sempre cedo (era um passarinho urbano)
Embarcava no metrô, o nosso metropolitano...
Era um homem de bons modos:
"Com licença; - Foi engano"
Era feito aquela gente honesta, boa e comovida
Que caminha para a morte pensando em vencer na vida
Era feito aquela gente honesta, boa e comovida
Que tem no fim da tarde a sensação
Da missão cumprida

.....
Fonte: <https://www.lettras.mus.br/belchior/44461/>.

O cerne comum entre o “Pequeno Perfil de Um Cidadão Comum” e os educandos que identificamos na EJA é a causa e efeito de uma política que demarca socialmente o tipo de “gente honesta, boa e comovida, que caminha para a morte pensando em vencer na vida”. Trata-se de uma metáfora, mas retrata nitidamente a luta do trabalhador brasileiro, pobre que acorda cedo, pega metrô e que tem sua fé: “Acreditava em Deus e em outras coisas invisíveis”, como meio e fim: “Que tem no fim da tarde a sensação da missão cumprida”.

Por conseguinte, situar os educandos da EJA implica em compreendê-los enquanto integrantes de uma classe trabalhadora precarizada e explorada cujas raízes do sistema econômico/social/excludente do período colonial desvela-se na atualidade em falta de políticas públicas coerentes para esse segmento de ensino. São histórias de vida marcadas por desigualdades sociais que precisam ser levadas em conta na elaboração de propostas pedagógicas para a EJA que extrapolem os muros escolares e possa garantir a permanência desse público que recorre a essa modalidade como única e possivelmente última alternativa de educação.

Os depoimentos dos educandos ilustram algumas situações que os conduziram à vida adulta sem dominarem a leitura e a escrita da língua pátria.

[...] a senhora lembra do lixão de Canabrava? Eu me criei ali, nem sabia o que era escola. Passava o dia com minha mãe e irmãos revirando o que o caminhão deixava e a gente vendia pra comprar comida. Chamavam a gente de “badameiros”¹, eu tinha vergonha até de passar perto de uma escola. (Lírio, 60 anos, masculino)

[...] eu não tive chance de ir pra escola cedo porque morava na roça e nesse tempo não tinha transporte que levasse os alunos até a cidade. Depois, me “arranjei” com 14 anos de idade e com 15 tive meu primeiro filho, ai veio outros quatro que criei com muito sacrifício na vida. Quando cheguei em Salvador foi que a leitura me fez falta, não sabia ler ônibus e nem os nomes das ruas. (Begônia, 43 anos, feminino).

As falas de Lírio e Begônia reproduzem o perfil de muitos outros “cidadãos comuns” cujas histórias de vida não seguiram o roteiro de escolaridade previsto nos documentos normativos. Seus relatos nos faz lembrar que esses jovens, adultos e idosos que hoje estão na EJA não são “acidentados (as) sociais” (Arroyo, 2012), são pessoas que retornam à escola ou a buscam pela primeira vez, como consequência do direito à educação que lhes negado em virtude das condições de vida às quais estavam submetidos (as).

Dessa forma, quando questionados sobre qual profissão gostariam de ter, as respostas remetem a funções próximas das que exercem e poucos “sonham” alcançar atividades que demandam maior tempo de estudo ou que culturalmente representam ascensões sociais. Fica latente o desejo por um trabalho formal, pois associam que isso lhes trará algum amparo social e possivelmente desconhecem as recentes mudanças na legislação trabalhista que distanciou o trabalhador das garantias originais prevista na Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT.

¹ Pessoa que cata ou separa lixo, não sendo necessariamente quem vive dele. Aquele que vive em lixões procurando utilidades.

Ainda sobre os educandos participantes da pesquisa, a figura 11 a seguir expressa, não apenas um número considerável de pessoas fora do mercado de trabalho, mas também, a instabilidade de algumas funções que dependem de demandas espontâneas das oscilações econômicas, o que coloca os educandos em situações de vulnerabilidade social, como é o caso das atividades de reciclagem, manicure, vendedora autônoma, diarista e outras áreas que oscilam conforme a economia do país. A figura 11 representa uma nuvem de palavras construída a partir das falas dos educandos e a palavra mais repetida foi “desempregado(a)”. Isso reforça o que mencionamos anteriormente sobre o índice de desemprego no país como um todo.

Após esta palavra a que surge com maior ênfase é “dona de casa”, seguida de “aposentado” e “diarista”. No transcorrer das entrevistas e demais dispositivos da pesquisa, os educandos explicitaram melhor a condição econômica em que se encontram, sendo possível identificar que o fato de alguns considerarem-se “aposentado(a)”, trata-se do recebimento do Benefício de Prestação Continuada – BPC, um auxílio assistencial do Governo Federal para pessoas de baixa renda com alguma deficiência ou acima de 65 anos cuja renda por pessoa da família seja inferior à um quarto do salário mínimo vigente.

Figura 11 – Nuvem de palavras ocupações dos educandos



A ilustração retrata a condição fragilizada desses profissionais que também são educandos. Nas classes pesquisadas predominam funções com instabilidade trabalhista e baixa remuneração, o que interfere no aspecto emocional por conta da insegurança financeira e afeta a frequência regular, como revela uma das educandas durante as rodas de conversa:

Eu nunca sei se vão me chamar pra fazer faxina. Antes eu tinha os dias certos em cada casa, mas agora eles seguram até não aguentarem mais a sujeira e ainda querem que a gente limpe o acumulado de uma semana em um dia. Saio acabada e às vezes não consigo chegar no horário da escola. (Hortênsia, 39 anos, feminino)

Antecipando um possível questionamento sobre as razões para trazermos o trabalho cotidiano dos educandos em um estudo sobre cultura lúdica, retomamos ao objetivo central que nos dispusemos a alcançar que é compreender como se manifesta a cultura lúdica dos educandos no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Nossa investigação demandou aporte dos princípios “freirianos” e assim foi possível aproximar o pensamento político-pedagógico que constituía os Círculos de Cultura Popular, através do diálogo, consciência crítica, análise da realidade e suas palavras geradoras, com uma perspectiva que viabilize a cultura lúdica, considerando suas práticas sociais e culturais como importantes eixos de formação, onde é possível aprender e também compreenderem-se melhor de forma integrada e não particionada como afirma Freire (1997).

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (FREIRE, 1997, p.8).

Os princípios “freirianos” nos inspiram em prol de uma educação que considere as histórias de vida dos educandos, seus saberes e aspirações através de uma práxis pautada na ética, política e conscientização, entendendo que a educação ocorre na troca de saberes dentro e fora os espaços escolares. Consideramos necessário, especialmente diante do contexto político contemporâneo, insistir na

originalidade “freiriana”, por uma perspectiva de educação coerente e crítica em relação aos problemas sociais, que contemple a diversidade cultural e experiências de vida dos educandos na EJA.

Portanto, para entender as condições precárias vivenciadas pelos educandos no contexto da EJA faz-se primordial situá-los enquanto cidadãos integrantes da classe trabalhadora, historicamente marcada por exploração da mão-de-obra, especialmente a menos qualificada. Além da questão econômica instável, moradias precárias, insegurança e com predominância quase total de fenótipos raciais negros, as características dos participantes são muito similares, inclusive na vida social que se revelou restrita à escola ou igrejas evangélicas para a maioria dos participantes, como discutiremos mais adiante no capítulo referente à cultura lúdica.

4.3 MANDACARU, MANGUEIRA, IPÊ AMARELO, JEQUITIBÁ: DOCENTES SEMEADORAS DE SABERES E AFETOS.

Como mencionamos anteriormente, os codinomes de árvores foram atribuídos livremente pelas docentes que compuseram a pesquisa e expressam muito, embora de forma inconsciente, os seus fazeres em sala de aula e cujas analogias entre pessoa/vegetação repercutem nos achados e considerações que reportam ao objetivo geral traçado para esta pesquisa, que sobrevém com o imperativo de: compreender como se manifesta a cultura lúdica dos educandos no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

A metodologia descrita anteriormente, se expande para uma análise da práxis docente, ao tempo em que busca investigar as singularidades e características da cultura lúdica na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, as entrevistas foram momentos ricos entre pares, possibilitando uma escuta solidária sobre os percalços e desafios em ser docente nessa modalidade, mas com o distanciamento necessário para não interferir no objeto a ser pesquisado, mesmo que o universo pareça familiar e consiga identificar os participantes em categorias mais amplas. Isso não significa

que compreenda suas relações e lógicas estabelecidas em seus cotidianos, como lembra Gilberto Velho (2013).

A tabela 3, a seguir, apresenta um recorte sobre o perfil das educadoras e suas formações:

Tabela 3 - Perfil das educadoras

| Nome fictício: Imagine se você fosse uma árvore, que nome teria? | Sou do gênero: | Faixa etária: | Formação: | Teve algum curso ou capacitação específica para trabalhar na EJA? Sim ou Não? |
|--|----------------|---------------|-----------|---|
| MANDACARU | FEMININO | 31 A 40 | PEDAGOGIA | NÃO |
| MANGUEIRA | FEMININO | 41 A 50 | PEDAGOGIA | NÃO |
| IPÊ AMARELO | FEMININO | 31 A 40 | PEDAGOGIA | NÃO |
| JEQUITIBÁ | FEMININO | 51 A 60 | PEDAGOGIA | SIM |

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2019.

Os dados indicam que duas docentes encontram-se no mesmo intervalo de faixa etária, sendo Mandacaru a mais jovem e Jequitibá a de maior idade, conforme identificamos durante as observações. Ipê amarelo e Jequitibá trabalham em regime de 40 horas semanais e as demais 60 horais, todas na rede municipal de ensino. Essa é uma realidade que presenciamos na maioria das escolas públicas de Salvador; docentes que acumulam uma longa jornada de trabalho e conciliam diferentes modalidades de ensino em escolas distintas e deslocamento entre até três bairros para cumprirem suas atividades.

Isso denota o quanto é desafiador ser docente da EJA. Ao contrário de crianças que são conduzidas à escola como obrigatoriedade das famílias, o educando da EJA precisa estar motivado continuamente para não interromper seus estudos, o que demanda um perfil docente “especializado”, face à heterogeneidade

das classes, precariedade de material didático específico e ausência de formações continuadas que subsidiem suas práticas pedagógicas.

Sobre essa escassez de formações na rede municipal de Salvador, a tabela 3 indica que apenas uma docente possui especialização e a mesma revela em sua entrevista ter realizado essa formação quando estava no cargo de vice-diretora e a oferta desse curso foi oportunizado em 2010, prioritariamente para gestores, através de Educação a Distância em plataforma do MEC. Ou seja, para docentes da EJA não houve formações continuadas em anos recentes, conforme relatos constantes de professores e também não encontramos informações relativas em documentos ou site da SMED.

É fato que o diverso se constitui como característica principal nas turmas de EJA e requer diversidades em seus processos de aprendizagens, não apenas para seus educandos, demandam também diferentes formas de mediação didática que subsidiem os docentes quanto às intervenções pedagógicas. A graduação em pedagogia não é suficiente para dar conta das demandas contemporâneas que se apresentam nessas classes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, quando artes e outras áreas do conhecimento consideradas “lúdicas” (música, teatro, artes plásticas) não fazem parte do currículo de formação de professores. Então onde se aprende sobre cultura lúdica para a EJA?

A pergunta suscita outra tese, mas esperamos no capítulo seguinte analisar essa vertente e elucidar os objetivos elencados na pesquisa, que nos convida a mais investigações sobre a cultura lúdica nessa modalidade de ensino, ao tempo em que trazemos suas implicações na realidade concreta da sala de aula, tendo como interlocutores docentes e educandos que refletem os entrecruzamentos dos conceitos relativos à ludicidade, lúdico e cultura lúdica no contexto pedagógico das turmas que constituíram o lócus pesquisado.

Incorrendo em possíveis falhas de tradução dos dispositivos de pesquisa e diante da impossibilidade em descrever o fazer docente das “militantes da EJA” que encaram os desafios dessa valorosa, mas desvalorizada modalidade da educação, expressamos a seguir, em linguagem “sem rigor científico”, uma breve descrição das árvores/docentes que nos possibilitaram chegar a presente tese.

A docente Mandacaru nasceu no semiárido do Nordeste, lugar onde árvore e mulher se confundem como identidade que brota na adversidade do campo, sem cuidado com o trato natural, mas impregnado de força, que resiste ao estio e no próprio interior guarda reservas de água e alimento. Ao acompanhar Mandacaru, fica clara a alusão à planta do deserto como metáfora de sua essência e a reverberação na sua prática docente. Entende-se a comovente valorização que devota à cultura de seus educandos, pois tal como a árvore nativa do Brasil, Mandacaru resiste porque lhe é próprio resistir. Mandacaru, sabe ouvir os ventos e até o zumbido mormacento, aqui e ali, de um redemoinho a levantar poeira e espalhar sementes que viajam para brotar no chão duro sob calor violento. Há música na sua didática, na rima, há verso até no subsumido lamento de vida dos seus educandos. A docente Mandacaru é como uma porta que acolhe, abriga, anima e faz mente e alma florescer, mesmo em condições adversas.

Os relatos dos alunos confirmam: “estou aqui porque a pró nos faz bem e tem o nosso bem-querer”. Mandacaru, a professora, espalha a fé que é da vida e não se melindra para não morrer. A planta cresce como um candelabro sagrado e se tem espinhos é para proteger o próprio destino – ser a última esperança, o que não falha quando tudo o mais já não conforta ou apenas seu verde persiste no cenário cinzento quando a seca aflige. Assim, Mandacaru faz da resiliência, um fazer docente e um labor pedagógico que traz dinâmicas, músicas, traz alento como uma poesia que se faz por si, rústica na prosa e no riso, no jeito de ser sertaneja que não sossega sem aos seus educandos oferecer o prazer em aprender.

Foi à sombra de uma mangueira que Paulo Freire afirma ter sido alfabetizado, tendo gravetos como giz. Mangueira também era a árvore dos escravos e assim Olegário Mariano (1889-1958), poeta e diplomata pernambucano a descreve como uma testemunha da escravidão no poema “A Velha Mangueira”. (1957).

“No pátio da senzala que a corrida
Do tempo mau de assombrações povoa,
Uma velha mangueira, comovida,
Deita no chão maldito a sombra boa”.

Grande árvore de quintais e ruas, de fazendas e pomares, de cigarras e ninhos de passarinhos. Aninham-se aves em seus muitos galhos, crianças abraçam o seu

tronco e sob a mangueira farta quem passa fica para descansar em sua generosa sombra ou desfruta de seu rico fruto.

A Mangueira docente é forte, negra de sorriso largo, embora sorrir lhe seja raro nos últimos tempos, tem porte grande e acolhedor, que descreve a si como mangueira por considerá-la uma planta farta cujos frutos são suficientes para matar a fome de muitos. Assim como os ascendentes africanos da docente, a mangueira não é uma árvore nativa, mas sim uma planta trazida pelos portugueses de terras distantes. Árvore frondosa, alta, de frutos doces veio a povoar terreiros do Brasil espalhando-se em copas volumosas de folhas eternamente verdes.

Contudo, a mangueira sofre com a umidade e com o vento. Precisa de luz, de solo arenoso de água e de alento. A fragilidade da árvore que não suporta qualquer clima e nem as pragas que muitas vezes estragam o seu doce fruto, traz à tona a fragilidade da professora Mangueira. Ela também, embora cheia de dádivas, padece, chora, vítima da profissão, como tantas outras docentes que se afligem. Talvez a dor da Mangueira, a professora, também seja por esse espaço que é negado ao docente desvalorizado cada vez mais em sua profissão.

Ventos fortes fazem cair flores e frutos, a mangueira não consegue mantê-los e como similar, a professora Mangueira tenta um arremedo lúdico entrecortado e inconstante, mas mantém sua frondosa esperança e lembra dos tempos de dinâmicas, risos e brincadeiras com seus educandos, pois sua sombra e essência continua boa e acolhedora.

Quando as folhas do Ipê caem, começa a floração. Quanto mais severo for o inverno, mais a florada será viçosa. A exuberância de suas flores de cor intensa atrai todo tipo de insetos e aves, especialmente os beija-flores, além de hipnotizar o olhar humano. As flores e pétalas formam tapetes ao redor do caule num convite que ressoa na ancestralidade do “sentar na roda”, da conversa para ensinar entre afetos.

A docente Ipê amarelo tem sorriso franco e sem se intimidar é um permanente convite ao lúdico, conduz os seus educandos, da mesma forma que a planta, acolhe todos em suas rodas de conversas. A fantasia desce como chuva de cores que introduz o grupo ao círculo mágico de Huizinga (2014), onde há uma suspensão do cotidiano a que chamam “dura realidade”. A sala é a mesma, as carteiras adaptadas do ensino infantil falam do descaso com a EJA: segue a rotina de revezes de

qualquer escola brasileira, porém ali há uma contextualização do conteúdo, a realidade é mediada pela sensibilidade e descontração. Das conversas fluem ao longo do ano as amizades, tanto entre os colegas quanto com a docente. Entre sorrisos ela diz que essa ludicidade tão a flor da pele que se estabelece naquele espaço/tempo: “é o brincar que está adormecido no aluno adulto”.

A alegria tem tendência ao contágio, tal qual o ipê amarelo que espalha as suas sementes ao vento sem querer paga por isso. As flores alegram a estação da seca como, talvez, um consolo que a natureza dá aos olhos e ao inverno da alma. O estar prazeroso desperta também a professora tida como “conselheira”, que ouve queixas, dores, dramas, amores e superações em histórias de vida dos seus educandos. Para os educandos que frequentam sua aula ela é o afeto que escuta e não cala, o sorriso que encoraja, a graça que dá ânimo e o ombro que ampara.

Mas não se engane com a beleza, que vai e vem sazonal, ela também é força e resistência. Na planta, a madeira é resistente e tão dura que resiste aos séculos. Telhados de igrejas construídas com ipê nos XVII e XVIII duram tanto quanto o mobiliário valorizado pelo tempo. Da reverência dos poetas às descobertas de especialistas fica a comparação acolhida da professora para si mesma: da leveza tira a força; das vidas que acolhe, dos seus alunos beija-flores, alimenta a sua vibrante alegria que se expressam nos olhos cheios do brilho da gratidão dos educandos quando afirmam “venho por causa da pró”.

O jequitibá na língua tupi-guarani significa “gigante da floresta”. Essa árvore imponente pode atingir grandes alturas de até sessenta metros, o que comparativamente pode equivaler a um prédio de vinte andares. Mesmo com toda essa altura, o jequitibá brinda o ambiente com pequenas e delicadas flores. No entanto, o jequitibá rareou em todo o território nacional, abatido por décadas e apesar de sua imponência não resistiu à exploração.

Ao identificar-se com o jequitibá a docente tornou a dor da solidão dos abatidos muito patente. Em sua classe ficaram poucos alunos, muitos não resistiram no decorrer do ano letivo e assim a Jequitibá vê os seus educandos serem abatidos por uma dura realidade que os cercam e desestímulo pela educação. Tal como o jequitibá que enxerga do alto toda a floresta, a docente tão experiente acompanha com aflição a situação da floresta/escola em sua progressiva devastação.

É com a nobreza de um jequitibá, essa docente fala calma e mansamente tornando o ambiente respeitoso e ainda assim, francamente afetuoso. No bingo ortográfico, a lúdica tentativa de unir o conteúdo que insiste em realizar como uma intervenção criativa que engaje os alunos em torno do conhecimento e os convença a ficar. Por eles, ela afirma que vale todo o esforço para não desistirem de estudar.

Com essa breve descrição das docentes semeadoras de afeto, ressaltamos que as classes de EJA constituem-se em importantes espaços educacionais e sociais, não apenas para formação de educandos e educadores. São ambientes nos quais a vida pulsa intensamente, revelam-se como coletivos de “passageiros da noite”, ricos em experiências, descobertas e partilhas, como um pomar que precisa de cultivos e cuidados para que as sementes possam frutificar.





5 CULTURA LÚDICA E EJA - APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E RESULTADOS DA PESQUISA.

“Folclore, meu camarada,
Ouvimos a toda hora,
É estória de alma penada,
De lubisome e caipora.
Preste atenção e decore,
Pois, com certeza, folclore,
Ainda posso dizer
Que é aquele búzio de osso
Que você põe no pescoço
Do filho pra não morrer”.

Patativa do Assaré (2011)

No capítulo anterior antecipamos alguns resultados da pesquisa possibilitando o reconhecimento do *lócus*, dispositivos e seus participantes. Para este capítulo traremos a especificidade do objeto de estudo que se refere à cultura lúdica na Educação de Jovens e Adultos, especialmente em classes do primeiro segmento do Ensino Fundamental na EJA.

Para fins de situar nosso propósito investigativo, distinguimos as seguintes categorias de análise:

-  Cultura lúdica
-  Ludicidade
-  EJA como grupo social
-  Conduta lúdica docente

No contexto da EJA, os resultados da presente pesquisa evidenciam que a cultura lúdica é concebida pelas interações sociais dos indivíduos constituídos desde sua infância, que quando adultos expressam o muito que vivenciaram em seus espaços, interlocuções, comportamentos sociais e cognitivos, que podem ser reconsiderados ao longo do tempo, pois trata-se de uma constituição essencialmente subjetiva. Mergulhados numa esfera de confiança mútua, a cultura lúdica passa a ser ressignificada pela memória coletiva. Assim, a expressão do que foi (passado) produz o pertencimento (presente) de cada sujeito ao grupo, ao tempo que produz reverberações para além da sala de aula: a identidade de brincantes que

foram parece propiciar um trato lúdico consigo e com o outro, à medida que “afrouxa” os mecanismos de pressão e repressão social pela força do riso e da vivacidade, da participação e da vivência, que os formam e valoriza o seu amanhã (futuro).

Como descrevemos no capítulo referente à metodologia, uma das experiências realizadas no decorrer da pesquisa, constituiu no levantamento do repertório das brincadeiras que os jovens, adultos e idosos tiveram na infância. No que tange à cultura lúdica, predominantemente, revelam uma infância marcada por trabalho precoce ou situações de violência doméstica. Os educandos que mencionaram o brincar quando crianças, citam interações com colegas ou atividades relacionadas com o meio ambiente, sendo raros os que mencionam o uso de artefatos ou brinquedos comerciais, como evidenciam os depoimentos:

O que eu mais fazia quando era criança era tirar folhas da bananeira pra brincar de casinha, mesmo sem ter nada dentro da casa, a gente se divertia muito. (Rosa, 45 anos, feminino).

Brincadeira na roça era no tempo da colheita. Quando o ano era bom e tinha muito milho eu e meus irmãos corria pela plantação se escondendo e também fazia bonecas com as espigas de milho. Era uma fartura! (Violeta, 51 anos, feminino).

As falas das educandas denominadas Rosa e Violeta expressam a concepção de Brougère (2002), quando o mesmo considera que os brinquedos e jogos estão impregnados de cultura, pois ao brincar ou jogar a criança manipula não apenas os artefatos, mas também os símbolos culturais de cada sociedade ou povos, uma vez que são partilhadas socialmente. Podemos inferir, a partir dos relatos das educandas, que não somente o brinquedo recheado do componente lúdico (espiga de milho, folhas de bananeiras), mas o próprio fazer o brinquedo (boneca, casinha) possui uma carga de cultura lúdica de grande valor ontológico que pode ser mobilizado como conteúdo ludo-pedagógico.

Ao brincarem, Rosa e Violeta apropriaram-se de elementos da realidade, mas com atribuição de novos significados para esses elementos a partir de seu universo natural e tem como base para criação o próprio imaginário. Nesse sentido, o brincar

adquire outras atribuições a partir da fantasia e interações com outras crianças. Wajskop (2009) aponta que:

Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades. (WAJSKOP, 2009, p.33)

Assim, os relatos das educandas são evidências de que a brincadeira independe do brinquedo por seu caráter simbólico que se sobrepõe ao que seria funcional e prevalece a associação que se faz ao brincar, quando as folhas da bananeira e as espigas de milho criaram memórias afetivas representativas por seu valor simbólico e seu contexto cultural. Trata-se, portanto, de um processo antropológico de construção cultural, rico em experiências e passível de significações e atitudes próprias, como afirma Brougère (2010).

A cultura lúdica está impregnada de tradições diversas: nela encontramos brincadeiras tradicionais no sentido estrito, porém talvez mais estruturas de brincadeiras reativadas, elementos, temas, conteúdos ligados à programação infantil ou à imitação dos colegas ou dos mais velhos. (BROUGÈRE, 2010, p. 62).

Dessa forma, por seu caráter simbólico, a cultura lúdica dispõe de representações diversas que transcendem a função de determinado objeto (brinquedo ou não), para o campo imaginário no qual os esquemas que predominam não são as regras do jogo, da brincadeira ou de qualquer outra atividade, mas sim os impulsos possibilitados pelas razões e sensibilidades que se manifestam durante a interação com os elementos lúdicos.

Quando evocamos o repertório de memórias dos educandos, durante aplicação dos dispositivos da pesquisa, sobressaíram com vivacidade: quadrinhas, cânticos religiosos, músicas, adivinhas e outros gêneros textuais ricos em sonoridades, rimas, aliterações, sonâncias, etc. Especialmente na turma Ipê amarelo, um educando sempre adentrava cantarolando, fazendo piadas ou “provocando” os colegas. Em uma das aulas, dirige-se à uma jovem, pega gentilmente em sua mão e com “ar de seriedade” canta os versos:

“Menina casa comigo²
Que eu sou trabalhador
Com Sol não vou na roça
Com chuva também não vou”.

Ato que promoveu gargalhadas e “alvoroço” na turma iniciando uma série de referências e exemplificações entre os educandos quanto à preguiça, casamentos e outras associações ao tempo em que foram complementando os versos com outras palavras de seu repertório como a que registramos: “menina casa comigo que eu sou trabalhador, mas bonito eu não sou”. Caso a docente não retomasse ao assunto da aula, esse momento teria se constituído em grande oportunidade para desvelar a cultura lúdica dos educandos e oportunizar momentos de ludicidade, ao tempo em que responde a uma das questões norteadoras da pesquisa sobre como os educandos da EJA expressam/evocam suas experiências provenientes da cultura lúdica no cotidiano escolar.

Recuperando a quadrinha utilizada pelo educando, convém lembrar que nossa escrita é um sistema de notação alfabética, de base fonológica e ortográfica, mas é também uma prática social, como defende Soares (2016), e discursiva que pode se constituir em práticas “brincantes” e assim rememorar a cultura lúdica dos educandos. Por vezes, o “modo automático” de ensinar e/ou ausência de formação continuada específica para a EJA, bem como fragilidades dos componentes curriculares nas graduações que abordem o lúdico, não permitem desvelar a linguagem viva que há nas palavras, desfrutar de cada sonoridade, atentar para os caracteres das letras e seus “diálogos” com a poesia, as rimas, músicas, textos e inúmeras possibilidades da escrita como objeto sociocultural.

Essa assertiva se confirma em Araújo (2020), que investigou as práticas alfabetizadoras da rede municipal de Salvador no primeiro ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, que corresponde do primeiro ao terceiro ano. As evidências do

² quadrinha do repertório popular, autor desconhecido

estudo apontam para o uso “incipiente” e raro de recursos lúdicos ou jogos estruturados nos processos de alfabetização e conclui que:

[...] o aspecto mais referido como elemento que pode contribuir para ampliar o uso de jogos nas práticas alfabetizadoras foi, justamente, a necessidade da formação dos professores, visto que muitos não tiveram, na graduação, um componente curricular que abordasse estratégias didáticas para alfabetizar, nem uma formação continuada específica voltada à prática com jogos e com o lúdico. (ARAÚJO, 2020, p.22).

A ausência de elementos lúdicos e falta de formação para os docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental se estende para a EJA de forma ampliada e pode vir a se constituir em uma limitação ao processo de alfabetização plena, assim como a não percepção da cultura lúdica entre os educandos e sua potencialidade pedagógica para essa modalidade de ensino.

Na esfera docente, quando convidadas a descreverem livremente sua compreensão sobre cultura lúdica e como consideram que esta possa compor o percurso de ensino e aprendizagem na EJA, as docentes denominadas Mandacaru, Mangueira, Jequitibá e Ipê amarelo manifestaram conceitos relativos à cultura lúdica como similar ao lúdico ou a ludicidade. Fica evidente o entendimento de que esses conceitos estão “atrelados” à realização de atividades pedagógicas ou com o objetivo de promover situações de descontração, como reportam em suas falas:

Eu compreendo como cultura lúdica as diversas vivências dos indivíduos, as dinâmicas de vidas, os diferentes hábitos e costumes. As aulas precisam ser estimulantes e lúdicas, visto que é necessário criar condições para a permanência dos alunos na escola. Alunos que chegam cansados, com baixa autoestima, à medida que utilizamos recursos de ludicidade e contextualizamos com os conteúdos, trazemos eles para mais perto. (docente Mandacaru, escola Pirajá)

Observa-se que em uma única fala, Mandacaru aborda três conceitos distintos para o que seria prazer em realizar as atividades em sala de aula. Há um esforço em explicitar o trabalho que desenvolve e o conhecimento sobre quem são seus educandos e suas demandas. A docente associa ludicidade como um recurso externo que promoveria estímulo para realização das atividades pedagógicas,

enquanto cultura lúdica, segundo a docente, refere-se mais ao conceito de cultura, enquanto repertório de saberes. Assim, a ludicidade pulsante em seu próprio fazer docente fica subsumido pela não percepção de si como autora de cultura.

Há dificuldades conceituais, mas o fato de nomear cultura lúdica como sinônimo de outros dois termos não reduz a riqueza de saberes, afetividade e mobilização da cultura lúdica entre os educandos. Embora a docente não identifique a ocorrência de exteriorizações da cultura lúdica em sua classe com essa denominação, durante o período de observações registramos momentos em que a cultura lúdica se fez presente na aula de Mandacaru, a exemplo de quando a mesma em 13.11.2018, período no qual a temática era a consciência negra, utilizou a música “Raiz de todo bem”, interpretada por Saulo Fernandes³, para que os educandos apenas ouvissem no primeiro momento, em seguida mobilizou os educandos a revelarem seus interesses musicais, ao que alguns “cantarolam” músicas sertanejas, emboladas e cânticos religiosos.

Após esse momento, a docente distribuiu o texto com a letra da música e iniciou-se um debate sobre o significado que atribuíam a determinados termos como: “cabra da peste”, “pé de ladeira”, “território africano”, ao tempo em que os educandos revelavam termos usuais em suas cidades de origem ou que faziam uso no cotidiano. Ao final, os educandos reescreveram a letra da música de acordo com o seu repertório próprio e demonstraram alegria pela “apropriação musical” que fizeram, enquanto a docente listou na lousa o “dicionário de termos” criado a partir do repertório construído por seus educandos.

Ainda que a atividade descrita não seja identificada pela docente como cultura lúdica, reconhecemos elementos que a validam, uma vez que a cultura lúdica é produzida por quem dela participa (Brougère, 2002). Ou seja, como um co-construtor, visto que a partir das interações com os colegas das situações lúdicas

³ Saulo Jorge Fernandes Navarro de Oliveira (Barreiras, 9 de setembro de 1977) é um cantor, compositor, instrumentista e produtor brasileiro.

(música Raiz de todo bem), cada educando atribuiu diferentes significados a um mesmo objeto (termos presentes na letra da música), que precedeu de sua cultura lúdica acumulada e que por sua vez será interpretada por outras pessoas.

Dessa forma, os pressupostos de que a cultura lúdica, como uma experiência de construção de novos e diversificados significados, passou “despercebida” pela docente, assim como para seus educandos, apesar de terem alcançado os objetivos pedagógicos ao realizar a atividade. Logo, para viabilizar a expressão da cultura lúdica em sala de aula é preciso considerar as práticas culturais e sociais dos educandos, oportunizando situações lúdicas que podem se constituir em trocas de experiências, partilhas e ressignificação de conhecimentos.

Vale ressaltar que três educandas se recusaram a cantar a música “Raiz de todo bem”, alegando a presença da palavra “candomblé”, o que iria de encontro a sua crença religiosa. Mesmo após esclarecimentos da docente reafirmando tratar-se no texto do sincretismo religioso marcante no Estado da Bahia, as mesmas preferiram fazer outra atividade. Tal fato nos remete a Brougère (2002, p.25), quando afirma que: “A cultura lúdica não é um bloco monolítico mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais.”

Nesse contexto, a multiplicidade de significados que Mandacaru atribui para um conceito revela o quanto se faz necessária à formação para docentes da EJA, especialmente no que se refere a essa temática.

Outrossim, para a docente de codinome Mangueira, sua compreensão sobre cultura lúdica se restringe a:

São as atividades lúdicas que representam um caminho para a construção de uma pedagogia mais humana.
(docente Mangueira, escola Pirajá)

Empreendemos diversas tentativas para que a docente desenvolvesse mais sua concepção sobre cultura lúdica ou exemplificasse como seriam essas atividades lúdicas em classe, assim como o que seria uma “pedagogia mais humana”. No entanto, como mencionamos no capítulo referente à metodologia, a docente passa por um processo de adoecimento, que segundo a mesma, a deixa “lenta”.

Trata-se, portanto, de uma resposta bastante evasiva, mas que não traduz o caminhar dessa profissional ao longo de sua carreira antes de adoecer, assim como não temos elementos suficientes mediante as observações em sala de aula sobre como a cultura lúdica se faz presente ou uso de estratégias lúdicas pela docente Mangureira. No tempo que permanecemos em observação em sua classe, foi possível identificar um clima de “zelo” e “amorosidade” dos educandos para com a docente, pois segundo a mesma: “não escondo nada de meus alunos”. Sua aula é marcada por um ritmo pausado, em que a mesma divide o tempo em “passar dever no quadro” e “tomar a lição”.

Longe de categorizar como tendências pedagógicas o fazer docente de Mangureira, ressaltamos que o ato de ensinar pressupõe conhecimentos e reconhecimentos entre seres humanos. Há “combinados” entre os olhares dos educandos, o sorriso curto da docente que propicia largas expressões de contentamento entre seus educandos. Isso se constitui em um saber agir, como ressalta Maurice Tardif (2002):

[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos. (TARDIF, 2002, p.12).

Embora uma análise sobre o processo de afastamento por doenças de educadores não seja contemplado no presente estudo, é fato que as situações cotidianas no espaço escolar, como baixos salários, más condições de trabalho, violência no entorno ou no interior da escola, desvalorização profissional, sensação de impotência diante do contexto educacional e outros fatores, geram desgaste físico e psíquico ao docente. Pesquisas nas áreas da Saúde Ocupacional e da Psicologia Social, como os trabalhos de GASPARINI et al, (2005); PORTO et al, (2004); SILVANY-NETO, et al. (2000), apontam o adoecimento de professores decorrente do exercício profissional. Segundo Gasparini (2005):

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou

precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais. (GASPARINI, 2005, p. 03).

Considerando a afirmativa de Gasparini (2005), reconhecemos a existência de situações no ambiente escolar que podem ser impeditivos para a realização de tarefas inerentes ao trabalho docente, gerando frustração, estresse, desgaste físico e emocional, podendo evoluir para doenças psíquicas como a depressão revelada por Manguiera, que não está só nesse cenário de conjunturas desfavoráveis aos profissionais da educação nos mais diversos níveis de ensino.

A seguir, a docente Jequitibá apresenta sua noção de cultura lúdica como procedimentos para alcance dos objetivos de aprendizagem ou como alternativa para tornar as aulas expositivas (maneira formal), em participativas, mas com conteúdos a serem priorizados.

Acredito que metodologias lúdicas presentes na vida escolar do meu aluno adulto, que sente dificuldades para compreender os conteúdos passados de maneira formal, podem sim ser propostas para facilitar a aprendizagem, a socialização e por fim a construção do conhecimento. (docente Jequitibá, escola Cabula)

O entendimento de que cada indivíduo compõe sua cultura lúdica não é levado em conta nessa afirmativa de Jequitibá, ao tempo em que a docente concebe o lúdico como recurso pedagógico para superação das dificuldades apresentadas por seus educandos.

Não houve menção ao termo cultura lúdica na resposta da docente. Outro aspecto a observar na fala de Jequitibá é que, embora haja uma diversidade de proposições lúdicas que transcendem o ato pedagógico, estas não deveriam ser concebidas como “metodologias”, pois o princípio básico de uma proposição lúdica seria a disponibilidade ou o “estado de espírito” do outro para “acolher” o que está sendo proposto como lúdico. Como afirma Luckesi (2000):

[...] a atividade lúdica propicia uma experiência de plenitude; quando nos entregamos a ela, nos envolvemos por completo, estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. [...] Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo. (LUCKESI, 2000, p.21).

Assim, inferimos que essa lacuna conceitual expressa por essas docentes da EJA, em muito ocorre por associarem aos estudos relativos ao lúdico estarem concentrados na educação infantil, quando os estágios de desenvolvimento das crianças, são permeados pelo brincar e representações simbólicas que fazem livremente.

É preciso salientar a ausência da área de artes no currículo do Ensino Fundamental nível I das classes de EJA, ficando a critério do professor licenciado em pedagogia desenvolver atividades relativas às artes. O uso de elementos artísticos nas classes poderia ser o viés condutor para uma educação mais sensível e lúdica na EJA. Santomé (apud SILVA, 2013, p.157), alerta para a necessidade de inserção dos conteúdos culturais no currículo no intuito de promover uma ação educativa que contemple os diversos grupos e atores sociais e não a mera repetição de conteúdos pautados no modelo “fordista”, como uma linha de montagem. “Quando um/a professor/a pergunta que outros conteúdos poderiam ser incorporados ao trabalho de sala de aula, encontra dificuldades para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais”.

Trazemos o depoimento da quarta docente que se denomina Ipê amarelo e compreende a cultura lúdica na EJA da seguinte forma:

É importante perceber o valor dos jogos, dinâmicas e brincadeiras diversas na sala de aula, como uma ferramenta pedagógica que favorece a aprendizagem dos alunos da EJA. Trazer uma metodologia dinâmica e divertida faz com que o aluno aprenda de forma prazerosa, além de trabalhar a socialização, comunicação e respeito mútuo. Nós, professoras, temos o desafio de introduzir o lúdico na EJA, compreendendo as especificidades que esta modalidade exige. (docente Ipê amarelo, escola Cabula)

Consonante com demais entrevistadas, Ipê amarelo apresenta uma pluralidade de sentidos relativos à cultura lúdica, perpassando por intervenções pedagógicas apoiadas em situações dinâmicas e prazerosas. Chama a atenção a última frase da docente que justifica a necessidade de mais estudos que desvelem como ludicidade e a cultura lúdica podem se fazer presentes em classes de EJA, assim como uma formação que auxilie seus docentes, tanto para uma aproximação conceitual mais ampla, quanto para que reconheçam a pertinência da cultura lúdica no contexto dessa modalidade de ensino.

No decorrer de nossas observações na turma de Ipê amarelo, o cenário e a mediação didática que a docente realiza, possibilitaram identificar diversas situações em que a cultura lúdica foi evidenciada, embora não percebida ou assumida por Ipê amarelo. Uma das atividades realizadas em dia de observação da pesquisadora, consistiu no resgate das histórias do bairro de Pernambués, quando os educandos moradores há mais tempo no bairro relatavam para os colegas mais recentes as principais transformações ocorridas, fatos e curiosidades, enquanto os moradores recentes apresentavam suas percepções e expectativas quanto ao local.

A atividade foi permeada por partilhas de saberes, descontração e descobertas sobre o bairro, além da leitura de texto que registrava a origem dessa localidade e como desafio proposto pela docente, os educandos em grupos apresentariam música, paródia, encenação teatral o tema: “O quê que Pernambués tem”. Todos trouxeram referências pessoais e bem humoradas, uso de nomes dos colegas e características peculiares sobre o bairro, a exemplo da paródia apresentada a partir da música de Dorival Caymmi “O quê que a baiana tem”, quando os educandos acrescentaram aos versos elementos da cultura local e de seu repertório particular, como o “baba de saia”, (evento em que homens jogam futebol com vestes femininas), grupos de capoeira, lendas e pessoas que conhecem no bairro.

Como observamos, nessa aula, a docente considerou seus educandos como seres culturais e oportunizou que a cultura lúdica se fizesse presente em sua classe, mas não a identificou ou se apropriou do conceito de forma consciente. Em seu relato, entende esses momentos como situações de comunicação, expressão artística e respeito à diversidade cultural.

Destarte, apesar do esforço evidenciado por Ipê amarelo e outras docentes em promover aulas mais alegres e participativas, a docência apresenta-se como um trabalho que precede e se articula com outros profissionais da educação como gestores escolares e instâncias governamentais. Trata-se de grande complexidade e fatores políticos que impactam no fazer docente e, por mais autonomia que o professor tenha na sua condução, há uma diretriz pedagógica, requisitos e ritos normativos a cumprir que limitam a autonomia docente.

A tese de Luiz Antonio Batista Leal (2017), sob o título “A Cultura Lúdica No Estágio Supervisionado de Licenciandos Em Música: um estudo de caso em uma

escola pública em Salvador” buscou evidenciar como os estagiários de música lidam com esse repertório em suas atividades de estágio docente. Para tanto, acompanhou o trabalho realizado em turmas da educação infantil e em uma classe de EJA, constatando que:

[...] a cultura lúdica esteve presente no estágio dos nossos sujeitos, sim, mas a cultura lúdica dos estagiários. Não se verificou utilização de atividades lúdicas que partissem do universo infantil ou dos educandos de EJA. Os jogos musicais, muito interessantes, as músicas, usadas por Ritornello por exemplo, recuperou traços de uma cultura em sentido lato, onde se inclui as culturas específicas, inclusive dos grupos de alunos, mas não chegou-se a identificar a cultura lúdica, especificamente, presente no cotidiano das crianças ou adultos de EJA que pudemos acompanhar em nossas observações. (LEAL, 2017, p.95)

A pesquisa de Leal (2017), em parte, ratifica as constatações de nosso estudo, visto que não é possível cotejar com os diferentes níveis de ensino, perfis dos educadores e classes que constituíram o *lócus* de sua pesquisa. O que fica patente é a “invisibilidade” que a cultura lúdica tem em relação à educação escolar, assim como a ausência de formação acadêmica e específica nessa área, o que impacta diretamente na condução do trabalho docente consciente em relação à cultura lúdica.

Diante do exposto, podemos afirmar que os educandos da EJA, jovens, adultos e idosos são produtores e portadores de cultura, inclusive de cultura lúdica vivida e presente em suas memórias. Não obstante esse aspecto não apareceu com força nas práticas pedagógicas investigadas em nossa pesquisa, salvo em algumas ocasiões nas turmas das docentes Mandacaru e Ipê amarelo, embora as mesmas não tenham a cultura lúdica como intencionalidade na condução dessas atividades.

Tal constatação evidencia que há um potencial pedagógico significativo no que concerne à cultura lúdica em classes de EJA, valorizando os saberes dos educandos e esclarecimentos quanto os conceitos de cultura e cultura lúdica, entendendo que o primeiro, genericamente, remete as artes, conhecimentos, crenças, a moral, aos hábitos e costumes, desenvolvidos pelos sujeitos, tanto na sua formação individual, em família ou como componente de uma determinada sociedade. Brandão (2008), destaca que “não existe pessoa sem cultura”, uma vez

que esta envolve formas de falar, sentir, viver e expressar saberes, assim como não existe uma só cultura. Vejamos o conceito nas palavras do autor:

[...] em boa parte a experiência da cultura está no que nós fazemos ao transformarmos as coisas da natureza em objetos da cultura, através do trabalho. A cultura está contida em tudo e está entretida com tudo aquilo em que nós nos transformamos ao criarmos as nossas formas próprias – simbólicas e reflexivas – de convivermos uns com os outros, em e entre nossas vidas. Vidas vividas, de um modo ou de outro, dentro de esferas e domínios de alguma vida social. (BRANDÃO, 2008, p. 31).

Considerando a especificidade do público que frequenta classes de EJA, a cultura é impregnada de tessituras emocionais, símbolos e significados, independentemente do nível de escolaridade ou classe social de cada indivíduo. Cada um traz consigo sua cultura e interage com as de outros, dando sentido real ao termo cultural, cujo significado deriva de *colere* em latim que representa cultivar, termo muito apropriado à educação no que se refere à ampliação das possibilidades dos educandos em compartilhar conhecimentos, desenvolver formas de convivência, valorizar o ser humano e ampliar seu papel enquanto cidadão.

Michel de Certeau (1995), atribui um sentido global à cultura, considerando a sua composição a partir de diversos contextos e suas significações relacionam-se com ambientes diferentes e interações entre os sujeitos. “A cultura é uma proliferação de invenções em espaços circunscritos” (Certeau, 1995, p.19). O autor ressalta ainda que a sociedade tende a “ignorar” formas de manifestações culturais autênticas, ou seja, as que não sofreram interferências de uma determinada elite cultural, o que impede a expressão de sua autenticidade tal qual sua criação original.

Tais manifestações, plenas em originalidade e autenticidade, deixam rastros no âmbito desta pesquisa nas falas, enunciados e atitudes e, de forma global, apresenta uma conduta lúdica docente, a qual pretende-se uma análise mais densa, posto que a apreensão da sua natureza remete ao patrimônio inerente à sabedoria popular e aos saberes experienciais da EJA. Vale ressaltar que no inciso II do Art.3º da LDB 9.394/96, dentre os princípios consta: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Essa referência é ratificada em relatório apresentado no encontro preparatório da VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos, em 2008, como consta:

Um currículo para EJA deve ser construído de forma integrada, respeitando a diversidade de etnias e manifestações regionais da cultura popular, não pode ser previamente definido, se não passar pela mediação com os estudantes e seus saberes, e com a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados. (BRASIL, 2008, p.35).

Portanto, faz-se necessário lembrar que tais referências previstas para o currículo da EJA coadunam com os ideais concebidos há décadas por Paulo Freire (1967), ao defender uma concepção humanista de cultura que superava o conceito antropológico e considerar o que se acrescenta às aquisições advindas das experiências de vida, não como “justaposições” ou “prescrições” sobre o que já existe.

Nessa concepção, a cultura seria o resultado de cada trabalho e assim “descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor”. (Freire, 1967, p.116). Essa concepção epistemológica de cultura conforma com os pressupostos de alfabetização de adultos previstos por Freire (1985, 1996), no qual a reflexão sobre a realidade conduz a criticidade e possibilita outros conhecimentos, ao tempo em que expressam seu aprendizado em uma linguagem que lhe é própria.

O que identificamos em nossa pesquisa é que os educandos têm muito a externarem sobre sua cultura, ao tempo em que as docentes, por mais desejo que tenham em contemplar situações que mobilizem os saberes culturais em suas classes, “tateiam”, por não terem formações específicas ou como autodidatas que as aproximem com maior propriedade em relação dimensão cultural constante nas premissas de Paulo Freire (1967, 1985, 1996, 2001).

No que tange a cultura lúdica, entendemos ser importante que esta esteja presente em classes da EJA, não apenas como reconhecimento e valorização de seus elementos, mas também para vivenciar e compreender os processos artísticos em diferentes povos e culturas, estabelecendo contato com outras formas de trabalho, possibilitando aos educandos identificarem outros tipos de labor que não requer apenas esforço físico, mas que depende de habilidades, inspirações, superação de obstáculos. Enfim, o contato com outras culturas permitiria que os

educandos da EJA compreendessem que o artista também é um trabalhador como ele, possivelmente, isso possibilitaria aos jovens, adultos e idosos que se encontram em sala de aula externarem também seus repertórios de cultura lúdica.

. A seguir, trazemos a fala da docente Jequitibá expressa o quanto o trabalho na EJA encontra-se distante de uma *práxis* que incorpore ações lúdicas e vivências de cultura lúdica no contexto da sala de aula. Nota-se que a mesma não faz distinção entre situações lúdicas e cultura lúdica, reconhecendo que ambos os conceitos atendem a finalidades “pontuais” em determinadas ações pedagógicas.

Faço algumas sequências didáticas com conteúdos em que é possível inserir experimentos e atividades lúdicas e também em alguns eventos e datas comemorativas ou quando concluímos algum projeto pedagógico. (docente Jequitibá, escola Cabula).

Dessa forma, a docente ao adotar algumas atividades lúdicas como “complemento” para atender situações pedagógicas, não confere à sua proposta o “status” lúdico, assim como não possibilita aos educandos reconhecerem sua cultura lúdica, uma vez que a maturidade e o próprio viver do educando constitui-se como fonte de criatividade para que a cultura lúdica ou outras formas de fruição sejam evidenciadas, como sugere Alvares (2012).

[...] trabalhar na EJA pode consistir em exercício constante de criatividade pedagógica, pois a educação intergeracional e intercultural que esta modalidade demanda. Requer do educador flexibilidade e despojamento para acolher e explorar as múltiplas realidades em que estão inseridos os jovens, os adultos e os idosos. (ALVARES, 2012, p.102).

Admitimos, assim como Alvares, que possibilitar experiências lúdicas, artísticas, descontraídas e outras ações que promovam a cultura lúdica na EJA podem impactar diretamente na subjetividade desses educandos e transcender a aridez e concretude de seus cotidianos, mobilizando e ressignificando seu olhar em relação ao mundo, convertendo o estudo em momentos mais sensíveis e, por consequência, mais propício para uma aprendizagem efetiva. Faz-se necessário possibilitar aos educandos da EJA situações nas quais possam expressar criatividade, curiosidade, sensibilidade consigo e com o outro, representa uma prática educativa de grande riqueza, tanto para o educando quanto para o educador.

Alvares (2012) lembra que: “É necessário observar mais profundamente esse público, pelas condições excepcionais que ele reúne para o aprendizado escolar”.

A seguir, apresentamos a concepção da docente Ipê amarelo sobre como estimula a cultura lúdica em sua sala de aula e como essa experiência ocorre entre seus educandos:

Acontece de forma direcionada, pois você tem que ter planejamento. Pode ser jogos ou materiais concretos que representam o cotidiano e conteúdo estudado, rodas de conversas, relatos pessoais e estimulando a socialização entre os alunos porque eles têm pouca oportunidade de convivência em grupo fora da escola. (docente Ipê amarelo, escola Cabula).

O depoimento da docente Ipê amarelo denota o entendimento da cultura lúdica como possibilidade de intervenção pedagógica e “mediada” por situações que proporcionem “prazer”. E embora demonstre uma conceituação “frágil” em relação à cultura lúdica, de maneira geral, percebemos que há elementos em seu fazer relativos ao tema, pois a mesma considera as práticas sociais e culturais de seus educandos ao propor ações que oportunizam partilhas e significações lúdicas propícias para que a cultura lúdica se expresse nesse contexto.

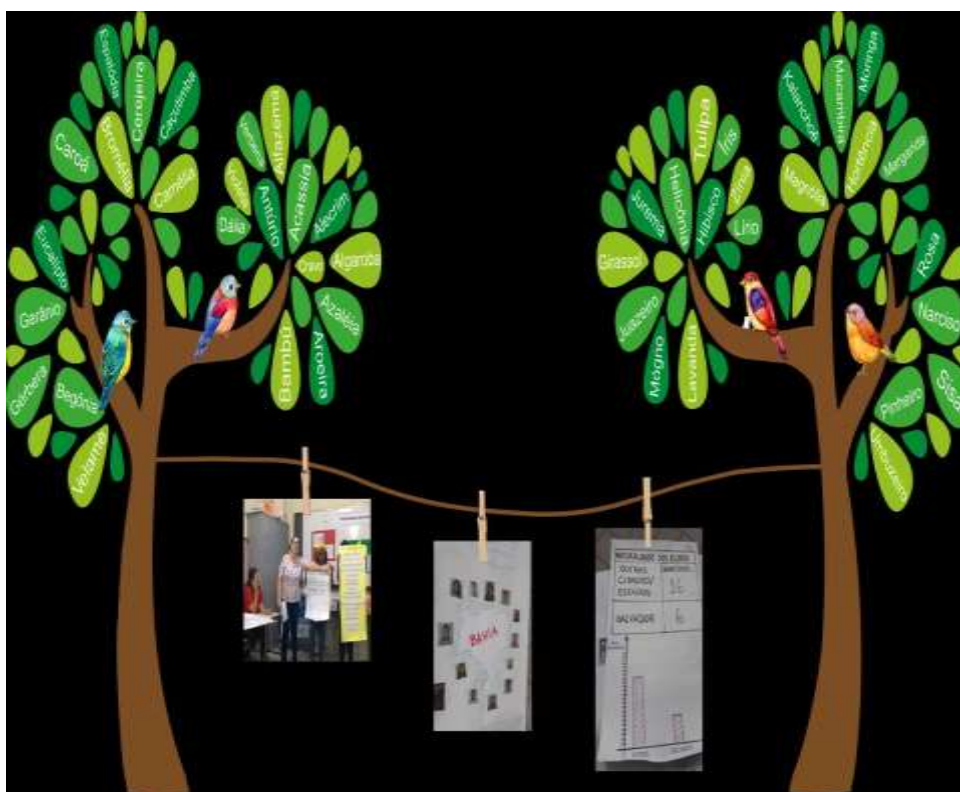
As observações realizadas na classe da docente Ipê amarelo constatam que o processo educativo em turmas de EJA são campos férteis para desvelar a essência da cultura lúdica, suas tradições e singularidades inerentes a determinadas coletividades, trazendo à tona sua correspondência direta com as realidades sociais dos sujeitos, ou seja, a “cultura do povo” e não o que sobressai como “cultura da mídia”. Afinal, os “círculos de cultura” constituíam a organização de base para os programas de alfabetização de adultos defendidos por Paulo Freire (2001), onde as experiências de vida dos educandos norteavam seu processo de educação, ao tempo em que tomavam consciência das condições sociais, políticas e econômicas da sociedade.

As aulas na turma de Ipê amarelo durante nossas observações tinham clima de descontração entre seus educandos, conversa solta e o riso era constante. No entanto, esse estado de “desenvoltura” e suas potencialidades nem sempre parece ser percebido diante dos desafios em fazer cumprir o rito escolar e seus conteúdos curriculares. Uma aula que acompanhamos nessa turma mostrou-se rica em saberes

e significações culturais, assim como as evidências de cultura lúdica entre os educandos se fez presente. A atividade consistiu na análise do mapa da Bahia e localização da cidade de origem de cada membro da classe, com denominação do adjetivo pátrio correspondente a cada local de nascimento. No entanto, a aula tomou “vida própria”, quando todos começaram a discorrer sobre tradições religiosas, culinárias típicas, costumes, riquezas e características de seus locais de origem, externando o quanto essas lembranças proporcionavam alegria por lembrar as relações afetivas e pertencimento à cidade natal.

Percebemos que embora a docente tenha possibilitado a escuta de seus educandos, trocas de informações entre os mesmos e tenha incorporado à sua aula algumas contribuições advindas dessas discussões, sua “fidelidade” ao planejamento ou prioridade para cumprir a planilha de saberes, documento norteador de avaliação, fez com que a mesma não identificasse o campo fértil relativo à cultura lúdica de seus educandos nessa aula e concluísse apenas com a confecção de um gráfico contendo informações de quantos alunos nasceram na capital e quantos no interior (figura 12).

Figura 12 – Atividade realizada em classe pesquisada.



Fonte: fotos da pesquisadora, 2018.

A conclusão dessa atividade nos faz recorrer à Paulo Freire (1967), que preconiza uma educação do “eu me maravilho e não apenas a do eu fabrico”. O encantamento proporcionado aos educandos nessa aula cedeu lugar aos conteúdos curriculares sobre os quais, provavelmente, poucos lembrarão enquanto a “magia” da memória afetiva e outros momentos de expressão lúdica que afloraram na aula permanecerão, possivelmente, por mais tempo em suas lembranças.

Tal constatação nos remete ao quanto educar na EJA é dinâmico e seus docentes precisam refletir cotidianamente sobre sua práxis, ampliar suas mediações didáticas, considerar as histórias de vida e os saberes de seus educandos como princípio formativo, que nas palavras de Miguel Arroyo:

[...] o pensamento pedagógico dos docentes que atuam na EJA “debate-se entre ignorar ou reconhecer como referente de significados quem são os educandos/as, de onde vêm, para onde voltam no seu ser no mundo, no seu lugar social, étnico, racial, de gênero, lugar no padrão de poder, de trabalho, de expropriação da renda, da terra, do teto. (ARROYO, 2017, p.10,11)

No campo da EJA, a profissão docente se mostra ainda mais complexa por seu caráter interativo e relacional, não bastam os saberes pedagógicos ou específicos da matéria, é, sobretudo, uma atividade com implicação pessoal. Nesse sentido, a cultura lúdica pode estar inserida no cotidiano da sala de aula, pois apresenta componentes inerentes a todos os cidadãos como criatividade, coletividade, sensibilidade e demais aspectos que podem ser expressos no decorrer da mediação didática.

A seguir, a docente Mandacaru expressa como promove situações para que a cultura lúdica se faça presente em sua sala de aula:

Eu busco estimular ao longo das atividades diárias, estimulando a socialização de suas experiências, seus relatos de vidas, seus conhecimentos, etc. (docente Mandacaru, escola Pirajá).

O estímulo denota ser o lema para Mandacaru, percebemos seus reflexos no transcorrer das observações em sua classe, bem como nos depoimentos dos educandos que confirmam a motivação para estarem em sala de aula muito por

conta do apoio e apreço pelas aulas da docente. Ao responder um questionamento relativo à cultura lúdica, Mandacaru nos fornece elementos essenciais para compreender que o público da EJA requer atenção especial, sendo importante que docentes atuantes nessa modalidade percebam que sua prática pedagógica influencia diretamente não apenas em relação à aprendizagem, mas no envolvimento e incentivo para seus educandos continuarem retornando às aulas seguintes, como denota a fala de seu educando:

[...] eu sempre fui preguiçoso com os estudos, parei no meio do ano um monte de vezes, só que agora eu tô disposto a chegar até o fim. A minha turma é unida e também por causa da professora, ela sente quando alguém falta na aula, se preocupa com a gente. (Hibisco, 27 anos, masculino).

Embora a docente Mandacaru não tenha explicitado como evoca a cultura lúdica em sua sala de aula, atribuímos essa “omissão” ao desconhecimento dessa categoria, pois identificamos que o não intencionado revela-se como praticado em algumas das aulas observadas, a exemplo da aula ocorrida em 20.11.2018, data que faz referência à consciência negra no Brasil. Após explanação da docente sobre o histórico da escravidão no país e o quanto seus resquícios se fazem presente nos dias atuais, os educandos relataram experiências sofridas por preconceitos, discriminação, citando que, às vezes, são preteridos em determinados postos de trabalho onde o critério da “pele escura” ainda é visto como impeditivo. Em seguida, a docente elencou algumas contribuições dos povos africanos para a cultura e costumes na contemporaneidade, sendo a culinária africana lembrada entre os educandos como a herança cultural mais próxima de suas vidas. Com base nos relatos a docente propôs o desafio de elaborarem uma receita a partir de algum ingrediente de origem africana. Com essa consigna, iniciou-se uma “competição” de receitas e cada educando apresentava argumento para seu prato favorito enquanto em clima de brincadeira e gargalhadas os colegas faziam inferência sobre o custo dos ingredientes, falta de clareza na execução e palpites quanto ao que acrescentariam na receita do colega.

Onde a cultura lúdica se fez presente? Em nossa hipótese, essa atividade inicialmente consistiu em uma representação da cultura africana, à medida que cada educando se “apropriou” de um ingrediente originário da África ou incorporado à

cultura baiana e trouxe seu repertório para criar uma receita a partir de suas experiências, gostos e significações específicas houve expressão em práticas sociais de sua cultura lúdica, pois como afirma Brougère (2010), a cultura lúdica não está isolada de uma cultura mais abrangente. Dessa forma, a atividade proposta pela docente Mandacaru, apesar de não ter sido intencionada para evocar a cultura lúdica de seus educandos e ser entendida pela mesma como “estímulo”, resultou na manifestação de uma cultura lúdica “latente” entre os sujeitos que compõem essa classe de EJA.

Quanto à compreensão da quarta docente entrevistada, sobre as atividades que desenvolve relativas à cultura lúdica, assim como nas demais respostas, sua afirmativa é “vaga” e as tentativas que empreendemos para esclarecer ou complementar suas falas resultaram sempre em lágrimas e lamento por reconhecer não ser mais a docente que fora até pouco tempo ou tecia revelações sobre questões não pertinentes à pesquisa. A síntese do que a docente Mangureira realiza para que a cultura lúdica de seus educandos se manifeste em sala de aula ocorre, segundo a mesma:

No momento de aprendizagem facilitando maior entendimento das atividades propostas (docente Mangureira, escola Pirajá).

Essa afirmativa espelha o estado emocional em que a docente se encontra, como já evidenciamos, são respostas vãs ou “padronizadas” que não expressam a identificação da cultura lúdica em sua sala de aula, assim como não reconhecemos nenhum indicativo de que a mesma tenha sido oportunizada durante o período de observações que realizamos.

Considerando a especificidade da EJA, nosso conceito de cultura lúdica assenta-se na vivência da realidade, mas com um jeito particular para criar, inventar, brincar, seja através de algum elemento ou artefato lúdico, seja através das relações sociais. Para viabilizar a expressão da cultura lúdica na classe de Mangureira seria preciso considerar as práticas culturais e sociais de seus educandos, oportunizado trocas de experiências e partilhas de conhecimentos, premissas que não identificamos no decorrer da pesquisa nessa turma.

Para elucidar o objetivo central que traçamos na pesquisa, ou seja, compreender como se manifesta a cultura lúdica dos educandos no contexto da

Educação de Jovens e Adultos, as tabelas a seguir sintetizam as concepções dos educandos no que se refere à cultura e cultura lúdica.

Tabela 4- Escola Cabula – Afirmativa sobre cultura e cultura lúdica

| ESCOLA CABULA AFIRMATIVA SOBRE CULTURA E CULTURA LÚDICA  | | | |
|--|--------|----------------------|--------|
| A PALAVRA CULTURA ME LEMBRA | QUANT. | SOBRE CULTURA LÚDICA | QUANT. |
| Consciência negra | 9,5% | Cosas do interior | 14,3% |
| Agricultura | 9,5% | Músicas | 19,1% |
| África | 4,8% | Diversão | 4,8% |
| Festas | 9,5% | Músicas de louvor | 9,5% |
| Histórias | 4,8% | Tipos de brinquedos | 14,3% |
| Brincadeiras | 9,5% | Artesanato | 9,5% |
| Músicas | 14,3% | Festas | 9,5% |
| Artes | 9,5% | Plantio | 9,5% |
| Diversão | 4,8% | Não lembra/sabe | 9,5% |
| Capoeira | 9,5% | | |
| Cinema | 4,8% | | |
| Não lembra/sabe | 9,5% | | |

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2019.

Tabela 5 - Escola Pirajá – Afirmativa sobre cultura e cultura lúdica

| ESCOLA PIRAJÁ AFIRMATIVA SOBRE CULTURA E CULTURA LÚDICA  | | | |
|--|--------|----------------------|--------|
| A PALAVRA CULTURA ME LEMBRA | QUANT. | SOBRE CULTURA LÚDICA | QUANT. |
| Festa de S. João | 8,3% | Festas | 12,5% |
| Artesanato | 12,5% | Folclore | 4,2% |
| Livros | 4,2% | Diversão | 8,3% |
| História dos negros | 12,5% | Músicas | 12,5% |
| Carnaval | 8,3% | Escola da bíblia | 12,5% |
| Religião | 16,7% | Artes | 8,3% |
| Plantação | 12,5% | Brincadeiras | 12,5% |
| Músicas | 8,3% | Cultivo das plantas | 12,5% |
| Lavagem do Bonfim | 4,2% | Não lembra/sabe | 16,7% |
| Não lembra/sabe | 12,5% | | |

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2019.

Optamos por apresentar as duas tabelas conjuntamente, embora as respostas sejam de locais, escolas, docentes e educandos distintos, as afirmativas se assemelham e ambas trazem componentes que remetem às festas populares e temas como consciência negra, África, história dos negros que correspondem a conteúdos curriculares relativos à formação do povo brasileiro que são abordados em sala de aula.

Diferentemente dos que fizeram as associações com artes, festividades ou brincadeiras, um número de educandos correspondentes a 9,5% da escola Cabula e 12,5% de Pirajá relacionaram cultura e cultura lúdica com outro conceito de cultura que remete à agricultura, como o cultivo de plantações de feijão, lavouras de mandiocas e outros plantios. Ou seja, associaram cultura enquanto atividade de labor que lhes acompanha desde a infância, principalmente entre os que migraram de cidades do interior para Salvador, o que indica a potencialidade em trabalhar com o resgate da cultura popular dos locais de origem desses educandos, evocando Patativa do Assaré e outros poetas que retratam a vida do nordestino em suas obras.

Observamos que não houve menção em nenhuma das escolas à cultura local ou entidades que promovam atividades culturais nos seus bairros, confirmando o desconhecimento ou ausência de lembrança para 9,5% da escola Cabula no que se refere tanto a cultura quanto a cultura lúdica, enquanto 12,5% e 16,7% da escola Pirajá indicam não terem referências quanto a essas respectivas categorias, que converge com a pouca inserção dos educandos em entidades sociais ou participação em grupos com atuação cultural, assim como desconhecem a cultura lúdica em suas relações sociais ou no processo pedagógico de suas classes.

Essa constatação realça a ausência de “intercâmbio” ou aproximações das referidas escolas com suas comunidades, no que concerne à EJA, apesar de serem localidades históricas com potencial cultural e contarem com espaços preservados de Mata Atlântica existentes no Horto Florestal e área da Mata do Cascão no Cabula, assim como o Parque de São Bartolomeu e patrimônios históricos como o Panteão da Liberdade na região de Pirajá.

O desconhecimento dos educandos em relação às manifestações culturais de suas comunidades, assim como ausência de atividades escolares que envolvam o

entorno são pontos relevantes que merecem atenção, pois a escola é um espaço essencialmente composto por interações pessoais, como realça Gadotti (2008, p.93) “A escola é um espaço de relações. Nesse sentido cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais.”

A temática religiosa foi lembrada pelos participantes ao relacionarem cultura lúdica com “escola da bíblia” para 12,5% enquanto 9,5% associam com “música de louvor”. Embora não tenhamos formulado questões relativas à religião dos educandos, ficou evidente que a maioria dos mesmos frequentam igrejas evangélicas, tanto por usarem expressões religiosas em suas falas, quanto pelo número expressivo que responderam ir à igreja ao serem questionados sobre seu lazer preferido e o que fazem nas horas de folga.

Notamos também um “apoio vocabular” em respostas religiosas para várias questões da pesquisa, o que se explica pelo grande alcance das igrejas evangélicas nas periferias, constituindo-se em comunidades com discursos uníssonos, cujas ressonâncias em sala de aula se expressam a partir de sua entrada no ambiente escolar com cumprimentos aos “irmãos da turma”, até a recusa em realizar determinadas atividades propostas por suas professoras.

Diante desse cenário, ousamos dizer que a ascensão de uma corrente política reconhecidamente de esquerda ao poder máximo do país delegou o “dever de casa” das grandes massas da população para pastores evangélicos ligados às diversas religiões cristãs. Essa constatação, em nossa perspectiva, denota um possível “vácuo” deixado pelos movimentos populares que lutaram pela democracia e constituíam-se em fóruns de discussões sociais e políticas, assim como funcionavam como “mediadores” de reivindicações das comunidades para as instâncias governamentais.

Nossa breve leitura empírica sobre a não inserção dos educandos, que são moradores locais, em entidades como Associação de Moradores e grupos culturais mais expressivos, traz evidências que a base social, que elevou um operário à presidência do Brasil e, posteriormente, uma mulher para conduzir a nação brasileira ficou “à deriva” e, possivelmente, sem a âncora dos movimentos sociais e militância política atuante, aportou nos templos evangélicos que, conseqüentemente,

contribuíram para eleger um candidato de extrema direita, considerado “abençoado”, como mencionaram livremente alguns educandos durante a pesquisa, expressando palavras de contentamento com o resultado do pleito eleitoral em 2018 e afirmavam convictos nos corredores das escolas pesquisadas: “pelo menos agora nós temos um presidente temente a Deus”.

Sem adentrarmos em discussões acerca do ativismo político de lideranças religiosas durante o pleito de 2018, encontramos respaldo das falas dos educandos ao justificarem voto no candidato eleito no estudo de Sales (2019, p.21), ao afirmar que “Os apoios pastorais ao candidato do PSL associaram-no, diretamente, à defesa da família, da vida, da igreja, da moralidade cristã tradicional, do Escola sem Partido, pautas que advogam, arduamente, nos templos, nas mídias e nos parlamentos”.

Portanto, diante do curto e restrito vínculo dos educandos da EJA com outros espaços coletivos e possibilidades de esclarecimentos, debates de ideias e ampliação de repertórios culturais, é na escola que isso se torna possível, inclusive para socializar e aprender com o outro, uma educação que contemple suas experiências sociais. Nas palavras de Freire (1996), é preciso estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares e as implicações políticas e ideológicas na vida dos indivíduos, discutindo a realidade concreta e o descaso dos “dominantes pelas áreas pobres da cidade”. (Freire, 1996, p.30).

Nesse aspecto, os indicativos da tese apontam um distanciamento dos saberes relativos à cultura de uma forma geral na EJA, bem como o desconhecimento por parte de educandos e educadores no que se refere à cultura lúdica. Tal constatação sugere que para aproximar as classes de EJA com a dimensão cultural, inclusive de suas localidades, seria oportuno resgatar a concepção dos Círculos de Cultura, sobre os quais mencionamos no capítulo referente ao histórico da EJA, o que possibilitaria as condições pedagógicas necessárias para que o grupo, em torno de um mútuo aprendizado, pudessem debater ideias, produzir conhecimentos a partir dos elementos de sua própria cultura geral e externar sua cultura lúdica.

5.1 COMO A LUDICIDADE SE FAZIA PRESENTE NOS DISCURSOS E PRÁTICAS DAS CLASSES DE EJA PESQUISADAS

A segunda categoria presente nesta pesquisa se refere à ludicidade, sobre a qual muitas são as definições apresentadas, variando de acordo com o enfoque a ser abordado por cada autor. D'Ávila (2007, p. 24) ressalta que “considerando-se a polissemia em torno do conceito de ludicidade, podemos destacar as suas acepções mais comuns: jogo, brincadeira, lazer, recreação.” Desse modo, muitos estudiosos têm definido a ludicidade a partir do enfoque histórico, social, cultural, dentre outros.

Em nosso estudo, a partir do que analisamos com informações procedentes do campo empírico verificamos que os aspectos referentes à ludicidade se apresentavam como uma condição imanente do ser e emergia nas relações entre docentes e educandos, assim como entre colegas de classe em diferentes situações espontâneas.

As características de ludicidade evidenciadas denotam vínculos de afetividade e socialização no grupo que acolhem o “rir com o outro e não do outro” como elemento de diversão, nos quais detalhes que passariam despercebidos transformam-se em “deleite”, a exemplo da aula em que um educando desculpa-se com a professora por não estar com o material de estudo, justificando não ter ido em casa antes do horário da aula. Após essa justificativa, os colegas tecem diversas “teorias” sobre a ausência do material escolar e a cada hipótese levantada, outro argumento é posto em gargalhadas e seguem uma “investigação” na qual a “vítima” apenas confessa o riso.

Dessa forma, nas turmas de EJA que compuseram o *lócus* pesquisado, não encontramos artefatos lúdicos, dinâmicas de grupo, uso frequente dos diversos tipos de artes, jogos e outras estratégias pedagógicas. A ludicidade compreendida decorre de atitudes “fruídas” entre educador e educando, não expressas em palavras, mas em expressões de alegria, bem estar, evocação de vivências e “zombarias” que transcendem a concretude de mães, pais, avós e jovens que têm a difícil tarefa da sobrevivência como cotidiano.

Isso nos leva a constatação de que, nas turmas de EJA constituintes da pesquisa, não foram, necessariamente, atividades lúdicas que proporcionam ludicidade e sim as “teias” relacionais que se estabelecem e se refletem em frases

colhidas durante a pesquisa como: “Estudar aqui é igual uma música de Roberto Carlos: Quando eu estou aqui eu vivo esse momento lindo” (Pinheiro, 37 anos, masculino. Turma Ipê amarelo).

O verso cantarolado pelo educando assenta-se na premissa de Lopes (2004), ao considerar que o conceito de ludicidade requer compreender que a mesma é inerente à condição humana, não estando restrita à infância e tem “natureza consequencial” por se tratar de um fenômeno que "dispõe as pessoas ao encontro dos outros".

[...] contrariamente ao que o senso comum geralmente pensa, a ludicidade manifesta-se em qualquer existência humana e não apenas nos contextos situacionais criados especificamente para o efeito. Assim, e onde quer que a existência humana se realize, a sua manifestação pode ocorrer na família, fora da família, na escola, fora da escola, em condições favoráveis ou desfavoráveis de existência, na guerra, nos ritos religiosos, na política, no trabalho, nos negócios, no vandalismo, no crime, nos hospitais, na cadeia, nos negócios internacionais e até na morte. (LOPES, 2004 p.14).

O conceito de ludicidade, segundo a autora, representa um estado intrinsecamente relacionado ao ser humano, enquanto sujeito social e passível de vivenciar a ludicidade desde a infância até a velhice. No que tange a especificidade da EJA é possível possibilitar experiências que promovam estados de ludicidade nas classes, impactando diretamente na subjetividade de seus educandos e desta forma transcender a aridez que permeia a maioria do público frequente nessa modalidade de ensino.

Acompanhamos uma aula promovida na turma Mandacaru que exemplifica o quanto é possível promover atividades lúdicas e que também podem vir a se constituir em momentos de ludicidade para educandos. Sob o tema “sextou na EJA”, a aula do dia 07.12.2018, foi realizada no pátio da escola e contou com a junção das demais turmas cuja “brincadeira” lembrava um antigo programa televisivo no qual os participantes precisavam identificar qual era a música a partir das notas musicais. Na ausência de equipamentos para soar apenas as notas, uma palavra contida na letra da música era sorteada, os educandos que acertavam cantavam um trecho da respectiva música e recebiam um “brinde”, depois todos ouviam e cantavam na íntegra através da caixa de som.

Essa atividade e outras de menor duração, mas não menos em intensidade que presenciamos coaduna com o conceito construído por Luckesi (2002), que considera a ludicidade na perspectiva de uma vivência pessoal. Para o autor, ludicidade representa a característica de quem se encontra em estado lúdico, uma vez que a representação da ludicidade é algo não perceptível, por ser um aspecto interior de cada indivíduo, enquanto as atividades lúdicas são externas e passíveis de observação e estimulação.

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna. (LUCKESI, 2002, p.6).

O autor situa a ludicidade como um estado interno de vivência plena do indivíduo quando realiza determinada atividade, seria um estado de “inteireza”, onde toda a sua atenção está voltada para a experiência do momento. O estado de ludicidade nesse sentido permite a integração entre o fazer, o sentir e o pensar que caracterizam um estado de entrega plena à vivência.

Sobre a concepção de Luckesi (2002), presenciamos uma “provável” manifestação de ludicidade e de “não ludicidade” na turma da docente Jequitibá quando a mesma propôs a construção de uma maquete representando a rua onde a escola estava situada, explicando noções de escala e aspectos geográficos necessários para confecção da atividade a ser executada em duplas. Em síntese, foi perceptível o brilho nos olhos e motivação para cortar, colar, pintar e expor as características que consideravam relevantes na rua da escola, como mercearias, padarias, salões de beleza, etc para apenas duas educandas com perfil mais jovem, enquanto os demais, “explicitamente”, apenas acataram a atividade como mais um dever a cumprir em sala de aula. Dessa forma, o modo como agimos e reagimos diante de determinada atividade é o que vai levar ao estado de ludicidade, pois depende do interior de cada um ao se relacionar com o exterior, que pode estimular a ludicidade ou não.

Buscamos no decorrer da aplicação dos dispositivos metodológicos da pesquisa dar ênfase as vozes dos participantes através das rodas de conversas e construção das biografias lúdicas no sentido de desvelar como se manifesta a cultura lúdica dos educandos no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Esse exercício possibilitou também emergir o que jovens, adultos e idosos consideram como proposições lúdicas que convergem com suas expectativas enquanto trabalhadores que estudam e almejam encontrar em sala de aula bem mais que conteúdos disciplinares.

Transpomos as respostas dos educandos que revelam aspectos motivadores para que frequentem suas classes, como demonstra o gráfico 5.

Gráfico 5 – O que mais gosta em sua turma



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

O gráfico 5 sintetiza as informações das quatro turmas pesquisadas. Ao analisarmos os questionários individualmente, identificamos que o maior número de respondentes sobre união e amizade com os colegas refere-se à turma Mandacaru, enquanto a alegria do grupo aparece com maior ênfase na classe de Ipê amarelo. A

questão do respeito foi bastante evidenciada na classe de Mangueira e Jequitibá, sendo comum em todas as turmas a figura marcante das professoras.

Ao considerarmos a similaridade dos termos “alegria do grupo” e “união/amizade dos colegas” chegaremos à constatação de que o principal fator motivador para frequentar a escola, entre o grupo pesquisado, refere-se às relações interpessoais e vínculos estabelecidos, informação que reafirma os discursos dos educandos quando questionados sobre os motivos que os fazem frequentar a sala de aula e declarações espontâneas que expressam afeição por suas respectivas professoras, bem como o “acolhimento” entre colegas. Isso nos faz resgatar a necessária compreensão de Paulo Freire (1967, 2001), acerca do papel da escola quando considera que esta é essencialmente lugar de gente e propõe a busca por uma pedagogia que respeite a cultura do aluno.

Nesse contexto, possibilitar vivências lúdicas, mobilizar a ludicidade dos educandos na escola e resgatar as histórias de vida como princípio nos processos pedagógicos, significa redescobrir ou desenhar novos horizontes em busca de uma educação que contemple múltiplas dimensões do fazer humano, como ressalta Friedmann (1996).

Devemos reaprender a brincar! [...] com o nosso corpo, o nosso espaço e os nossos objetos, com a imaginação, a criatividade, a inteligência; com a nossa intuição, com as palavras e com o nosso conhecimento, com nós mesmos e com os outros. Assim, estaremos redescobrimo essa linguagem para comunicar-nos e expressar-nos – a linguagem do lúdico (FRIEDMANN, 1996, p. 120)

A proposição de Friedmann, as informações do gráfico e depoimentos dos educandos confirmam que a sala de aula na EJA representa também um espaço de interação social, o que pode vir a se constituir em importante eixo formativo, considerando suas práticas culturais e oportunizando não apenas a presença de brincadeiras, jogos e artefatos lúdicos, mas, sobretudo, o despertar de sentimentos e atitudes em relação aos demais e consigo mesmo. Isso pode fazer diferença, não enquanto conteúdo de determinada área do conhecimento, mas para prepará-lo melhor para as circunstâncias da vida.

Outro dado constante no gráfico que, a princípio, pode parecer “brincadeira” quando dois educandos da escola Pirajá respondem que vêm à escola pela oferta

da merenda. No entanto, ao confrontarmos esse dado com o número de educandos desempregados, assim como o fato de termos presenciado durante as visitas que alguns alunos levavam vasilhas para guardar a merenda servida ou consumiam apenas parte da mesma, levando o restante para casa, nos sinaliza que é real a necessidade de frequentarem o período noturno também por questões alimentares e essa é uma realidade a ser considerada na formulação de políticas públicas para a EJA.

Convém ressaltar que o cardápio da EJA sofreu alterações nos últimos três anos, decorrente de queixas frequentes dos educandos, profissionais da educação e entidades sindicais que questionavam a inadequação da mesma composição alimentar servida para crianças no diurno ser ofertada para jovens, adultos e idosos no noturno, quando os mesmos têm necessidades alimentares distintas. Após terceirização desse serviço, houve mudanças substanciais e passou a ser ofertada uma alimentação mais condizente para o público da EJA. Como não há intervalo durante o período das aulas, os alunos recebem sua refeição ou lanche ao adentrarem na escola, o que se constitui em momentos de descontração e estabelecimento de vínculos entre colegas de classes distintas nesse único momento de convivência.

Ainda sobre o que os educandos consideram como motivação para frequentarem à sala de aula, a realização de leituras foi pouco mencionada, mas nos diz muito se considerarmos que trata-se de uma ação essencialmente pedagógica, por conseguinte, o objetivo principal da instituição educacional, não se apresenta como relevante ou merece “gosto” para a maioria dos entrevistados. Haddad (2007), afirma que apesar da crescente oferta e institucionalização da EJA nas redes públicas de ensino nos últimos anos, essa modalidade de ensino não recebeu o aporte financeiro necessário ou adequação curricular que considere a especificidade de seus educandos e educadores, enquanto Arroyo (2014), confirma que diante de “outros sujeitos, outras pedagógicas” são necessárias à prática educativa para a EJA.

Ao responderem o questionamento sobre como utilizam as abordagens lúdicas durante as atividades em sala de aula as docentes mencionaram exemplificações de jogos, músicas, bingos matemáticos, dramatizações e brincadeiras que indicam o quanto as significações sobre o lúdico reveladas pelas docentes de classes

compostas por jovens, adultos e idosos, assentam-se na dimensão lúdica do cotidiano na educação infantil, onde jogar, brincar e encenar oportunizam diferentes manifestações de linguagens (motora, artística, visual, etc) que seguem concepções teóricas e psicológicas advindas de movimentos mais progressivistas de teóricos como Dewey, Montessori, Piaget e outros que consideram a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo, físico e psicológico das crianças.

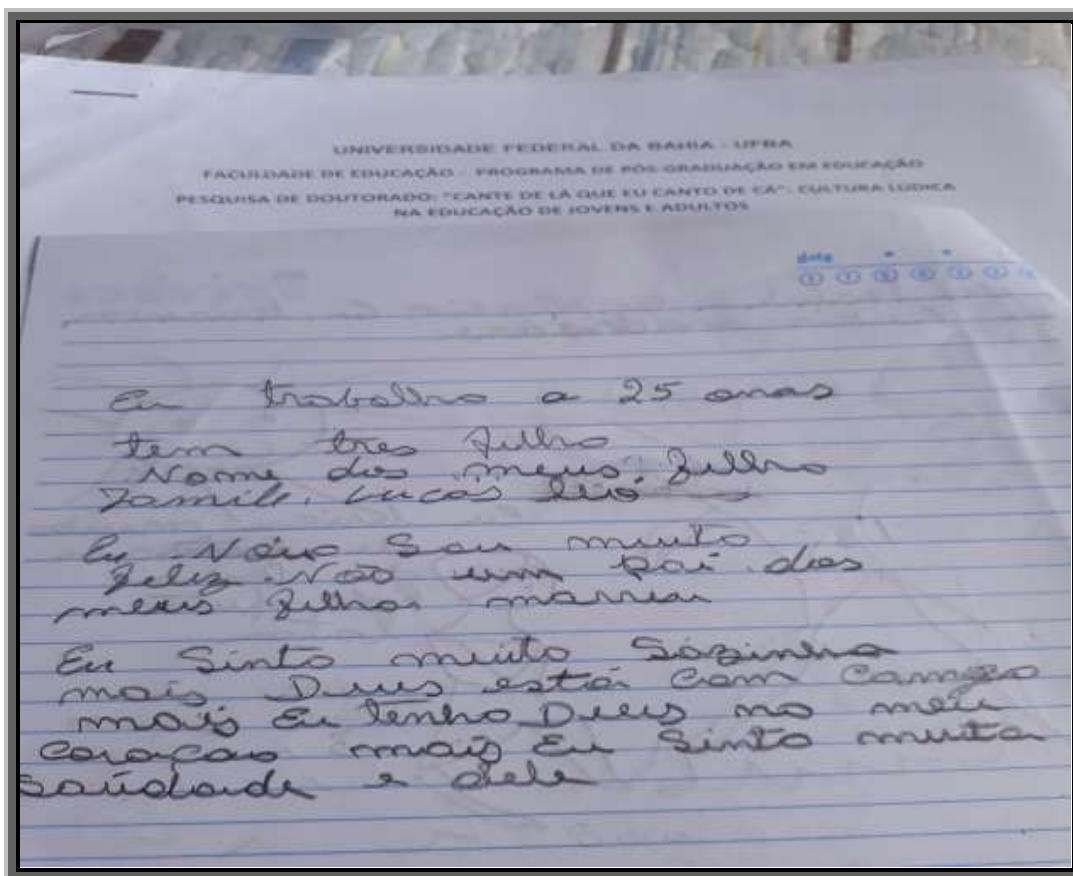
Diferentemente, seus educandos ao responderem através do dispositivo rodas de conversas e dinâmicas de mobilização realizadas pela pesquisadora, o que consideram lúdico na escola no período noturno, por quais atividades têm interesse e o que gostariam de realizar como elemento lúdico durante as aulas. As respostas em sua quase totalidade recorrem às situações relacionais como mais tempo para conversar com os colegas, atividades no pátio com todas as turmas da escola, ter atenção da professora, momentos para contarem piadas, realização de bingos, festas comemorativas e alguns poucos citaram que a escola poderia proporcionar cursos que os aproximassem de uma atividade com retorno financeiro como corte e costura, reparação elétrica e hidráulica e outros similares à construção civil

Sobre essa questão Alvares (2012), ressalta o seguinte:

Muitos dos estudantes que frequentam as escolas noturnas revelam que ingressaram cedo na vida adulta, em virtude das adversidades pelas quais passaram ou por uma precoce entrada no mercado de trabalho. Mas o fato de terem brincado pouco, quando crianças, não deveria tornar-se motivo para leva-los a participar de certas brincadeiras que os infantilizem e os constriam. (ALVARES, 2012, p.39)

A assertiva de Alvares (2012), encontra ressonância em muitos depoimentos dos educandos participantes da pesquisa. Para essa população, o trabalho demarca as atribuições de uma vida adulta muito precocemente e cujas consequências incorporam outros “fardos” e, possivelmente, buscam na sala de aula um espaço para escuta e partilhas de suas histórias de vida. Trazemos a seguir uma evidência do que constatamos na figura 13, registro de caráter biográfico da educanda Verbena:

Figura 13 – Escrita biográfica da educanda Verbena.



Fonte: Registro da pesquisadora, 2018.

Nessa perspectiva, são novas demandas que se apresentam no contexto da EJA, novos perfis, o que nos leva a considerar que outras didáticas são necessárias para esse público que expressa sua condição de classe social ao frequentarem uma sala de aula composta por pessoas em processo de alfabetização, cujos objetivos atuais transcendem o conceito imaginário de “recuperar o tempo perdido”. Então, por que a EJA precisa ser tão pragmática? A rotina de vida para esses alunos já não é dura o suficiente? Por que artes, músicas, histórias, rodas e conversas, jogos e brincadeiras pertencem apenas ao currículo da educação infantil? Será que aluno adulto não brinca? Fazer ecoar essas interrogações sobre a Educação de Jovens e Adultos, também é interrogar o próprio sistema escolar, quando milhões de alunos em defasagem idade/série provam que o sistema atual continua “empurrando” para a EJA os educandos que não “alcançam” os indicadores estabelecidos no tempo adequado para o sistema escolar.

Um dado que confirma essa nossa assertiva em relação ao público que frequenta a EJA na contemporaneidade encontra-se no índice de 38% dos educandos nascidos na capital da Bahia, enquanto 62% têm cidades do interior como local de nascimento, ou seja, são migrantes que caracterizam predominantemente as turmas de EJA. No entanto, trata-se de classes que correspondem à etapa de alfabetização o que torna esse percentual revelador, pois diferentemente, das causas apontadas pela maioria dos entrevistados sobre os motivos que os levaram a não terem estudado antes como, trabalho infantil, localidade sem escolas ou transportes, abandono familiar e outros similares, os que nasceram em Salvador, *a priori*, teriam condições de frequentar uma escola.

Ao cruzarmos a informação constante no questionário de entrevistas sobre local de nascimento e faixa etária encontramos 32% de educandos que se declaram soteropolitanos, sendo que 18% destes encontram-se com idades entre 17 e 24 anos. Um grupo de 9% corresponde à faixa etária adulta, enquanto apenas 5% de idosos são nascidos em Salvador. Esse é um cenário que requer aprofundamento acerca dos motivos que levam pessoas a passarem pela infância e adolescência sem conseguirem alfabetizar-se e resulta no fenômeno recente da juvenilização na EJA, como evidenciamos anteriormente.

De acordo com Di Pierro (2010), apesar da EJA estar integrada aos programas de assistência estudantil do governo federal e receber recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, não se observa políticas públicas específicas para essa modalidade e investimentos na qualidade de ensino necessária para permanência dos educandos. Para Gadotti (2016) coloca-se a culpa nos próprios não alfabetizados, quando a escola não conseguiu “letrá-los” e assim a questão do analfabetismo continua sem ocupar posição de prioridade na agenda política.

Trazemos alguns depoimentos de educandos(as) que justificam os motivos por não continuarem os estudos, apesar de nascerem e viverem em uma grande metrópole como Salvador e o que os levou à EJA.

Eu era louco por futebol, ai minha mãe saia pra trabalhar e me deixava com minha irmã mais velha, só que ela estudava em outra escola. Então eu ficava na porta da minha escola e ela seguia, só que eu não entrava, preferia ir pra rua jogar bola. Fiz isso várias vezes e apanhei muito quando minha mãe descobriu e foi ai que

tomei raiva da escola e comecei a não querer nada com estudo. Depois me envolvi com más companhias e perdi meu melhor amigo. Agora eu estou liberto e quero estudar pra dar orgulho a minha família. (Narciso, 21 anos, masculino).

Não lembro de escola, quando era criança, vivia no lixão da Canabrava com minha mãe e irmãos. Ela bebia muito, então acho que não matriculou a gente por isso. Quando tinha 11 ou 12 anos é que fui pra escola, mas repetia de ano direto, ai abandonei de vez. Só voltei agora porque sou evangélico e quero aprender as músicas pra tocar na banda da igreja e aqui é diferente, todo mundo é amigo e a pró é legal. (Sisal, 44 anos, masculino).

A minha família teve uns problemas e a gente vivia mudando de bairro, eu não tinha nenhum documento, foi uma tia que me alfabetizou em casa. Eu nunca estudei antes, esse é meu primeiro ano na escola, sei ler tudo, mas não escrevo sem copiar e também essas coisas de matemática eu nem sei pra onde vai. (Íris, 17 anos, feminino).

Em apenas três depoimentos temos a ilustração de como as trajetórias de vida dos educandos se entrelaçam com suas trajetórias escolares que culminam na EJA, assim como expõem as lacunas nas políticas públicas que contemplem um olhar mais apurado para as reais demandas da população carente economicamente. Pensar na EJA requer conceber políticas e práticas pedagógicas que ultrapassem conteúdos curriculares e acolha as histórias de vida desses sujeitos como estruturante em seu processo formativo. Trata-se de “passageiros da noite” que “desaguam” na EJA como único e possivelmente último afluente para acolher o que se estende além dos portões da escola noturna.

Nos demais discursos, os educandos evidenciam o quanto a fase adulta é marcada pela realização do trabalho como condição de subsistência, enquanto formas “brincantes” ou espontâneas de lidar com o outro ficam subjugadas a uma característica da infância. A maturidade do educando jovem, adulto e idoso se fundamenta na experiência de vida, dela, decorre uma fonte inesgotável de saberes, criatividade, habilidades artísticas e outros elementos que podem estar presente nas classes de EJA, como destaca Luckesi:

[...] tenho tido a oportunidade de ver como, também para adultos, as atividades lúdicas podem ser um caminho real, ao mesmo tempo, para o inconsciente reprimido assim como para a criatividade e, conseqüentemente, para a criação de uma individualidade mais saudável. Ou seja, também para os adultos, as atividades lúdicas são catárticas, o que quer dizer liberadoras das fixações do passado

e construtoras das alegrias do presente e do futuro. (LUCKESI, 2014, p.11).

No decorrer desta pesquisa, vivenciamos relatos similares em todas as turmas de EJA, como: “não tive infância, professora”, “trabalho desde cedo e não tive tempo pra diversões” ou “brinquedo pra mim era o cabo da enxada”. São essas e outras revelações que os espaços de saberes, as escolas, precisam levar em conta em seu percurso didático, contemplando momentos que resgatem a autoestima dos alunos, valorize seus saberes e suas memórias brincantes.

Para Fortuna (2010), a brincadeira possibilita a expressão do ser e também o exercício de outros papéis, uma vez que:

[...] Ao brincar exercemos o direito à diferença e a sermos aceitos mesmo diferentes, ou melhor, a sermos aceitos por isso mesmo. Como brincar associa pensamento e ação, é comunicação e expressão, transforma e se transforma continuamente, é um meio de aprender a viver e de proclamar a vida. Um direito que deve ser assegurado a todos os cidadãos ao longo da vida, enquanto restar, dentro do homem, a criança que ele foi um dia, e enquanto a vida nele pulsar. Quem vive, brinca. (FORTUNA, 2010, p.109)

Assim, a nossa percepção, a partir dos dados expressos na presente pesquisa, permite concluir que educar na EJA é um campo impregnado de possibilidades lúdicas, onde educador e educandos podem dialogar e ressignificar suas experiências de vida, abrindo espaço para um olhar mais sensível e compreensivo que promova descobertas, mobilize emoções e sentimentos, desperte lembranças adormecidas desde a infância e que, virtuosamente, estimule a reflexão em torno da vida cotidiana, para além dos relatos do trabalho árduo de cada um e assim “saborear” momentos de afeto, criatividade, trocas, percepções e encantamentos.

No intuito de alcançar o objetivo específico da pesquisa quanto às concepções de ludicidade e cultura lúdica das docentes participantes, as mesmas responderem livremente a questão formulada sobre como entendem a ludicidade na EJA. Os resultados indicam que as docentes compreendem esta como sinônimo de atividades pedagógicas, ao tempo em que também fazem uma relação utilitarista, associando ludicidade como instrumento de trabalho, conforme ilustra a nuvem de palavras na figura 14:

Observamos que, exceto a docente Mangueira, todas as demais mencionam a aprendizagem como um objetivo a ser alcançado mediante a ludicidade enquanto instrumento para essa finalidade. Embora não tenham explicitado de que forma a ludicidade se configura em “instrumento” ou “recurso” externo aos educandos, as docentes caracterizam a ludicidade como um procedimento metodológico a ser adotado no processo de ensino.

Apesar de expressar poucas palavras e do “momento frágil” que a docente Mangueira atravessa, devido ao seu estado de saúde, percebe-se uma possível relação com os processos relacionais e interacionais que se aproximam do conceito defendido por Lopes (2004), que concebe a ludicidade como uma condição do ser humano que se manifesta de formas diversas e decorrentes das percepções que se estabelecem nos comportamentos e relações com o outro, como um fenômeno “multidimensional” por considerar impossível compreender a ludicidade apenas por uma condição.

Contudo, o que se configura revelador nos relatos transcritos das docentes Ipê amarelo e Mandacaru, a partir do formulário de entrevistas, são as contradições de suas falas com as observações realizadas em suas classes, depoimentos de seus educandos e revelações expressas nos demais dispositivos de pesquisa que evidenciam uma conduta lúdica docente promotora de situações para que a ludicidade “aflorasse” a partir das atividades realizadas. Isso nos leva a considerar que as docentes não identificam a ludicidade emergente nas situações que promovem em sala de aula, ao tempo em que também não manifestam compreensão clara sobre esse conceito.

Retomamos a concepção expressa pela docente Jequitibá que denota tratar como sinônimo de ludicidade a realização de proposições lúdicas “dinâmicas, jogos, brincadeiras que teria o objetivo de envolver, divertir”. Trata-se de uma visão do lúdico enquanto “acessório” para finalidades educacionais, enquanto a ludicidade estaria “garantida”, segundo a docente, mediante a execução das atividades tidas como lúdicas.

Esse é um equívoco recorrente, proporcionar situações concebidas como lúdicas não representa uma certeza de que irá proporcionar ludicidade ao(s)

sujeito(s). D'ávila (2014), ressalta que é basilar distinguir a ludicidade de uma concepção circunscrita à realização de atividades recreativas.

[...] o lúdico inclui a recreação, mas não se limita a ela. Recreação é uma atividade lúdica, externa, não é ludicidade. Ludicidade é um estado interno, uma atitude de que vivencia uma experiência lúdica plenamente. Lazer também não é sinônimo de ludicidade. Lazer é o espaço/tempo no qual as atividades lúdicas se realizam. Como estado de ânimo, ludicidade é da ordem subjetiva do sujeito. (D'ÁVILA, 2014, p.10)

Destacamos que as constatações aqui apresentadas, não resultam em críticas ao trabalho realizado pelas docentes, não há manual de práticas pedagógicas para que o educador acesse o “estado interno” de seus educandos. O que merece reflexão é a assertiva de que as vivências oportunizadas nas classes de EJA, com potencial para que a ludicidade ocorra, são determinadas por um ambiente que propicia a comunicação e o estabelecimento de vínculos interpessoais entre docente e educandos.

No que concerne às abordagens lúdicas utilizadas em sala de aula, as docentes entrevistadas também apresentaram concepções similares que convergem para finalidades pedagógicas, mas não explicitam como as atividades lúdicas reverberam em sua *práxis* ou como seus educandos reconhecem esse contexto lúdico.

A fala da docente Ipê amarelo fornece elementos sobre as possíveis dificuldades que docentes da EJA têm para elaborar e assumirem concepções relativas à cultura lúdica, lúdico e ludicidade.

[...] eu confesso que falar desse tema pra mim é novo, a gente faz o que pode pra motivar o aluno mas meio que na intuição, então tudo que for jogos, bingos, músicas e atividades que sirvam pra descontrair e melhorar a aprendizagem deles eu acho que é lúdico.

[...] Na época de João Henrique, (prefeito de Salvador 2009/2012), a gente até tinha umas formações que davam ideias e de alguma forma reconhecia nosso trabalho na EJA. Agora, quando tem algum encontro de professores é pra tratar mais de questões administrativas que não ajuda no que realmente temos necessidade. (docente Ipê amarelo, escola Cabula).

Para Ipê amarelo a ausência de formação para docentes da EJA reflete que essa modalidade de ensino não ocupa posição prioritária na pauta da atual gestão municipal, ao tempo em que a docente afirma usar artifícios que considera válidos para atingir os objetivos motivacionais e de aprendizagem para seus educandos, assumindo a não aproximação conceitual relativa a esse tema. Tal distanciamento relativo ao tema decorre da não abordagem ainda na formação acadêmica, falta de formações continuadas, assim como por não haver oportunidades de trocas entre pares, devido ao planejamento pedagógico atual estar condicionado à uma hora antes do início das aulas que ocorrerem, prioritariamente, de forma individualizada entre docente e coordenador pedagógico da escola.

A docência é, sobretudo, um exercício relacional que transcende os saberes pedagógicos e requer oportunidades para que esse profissional possa refletir suas concepções e repensar suas práticas. Para tanto, as propostas de formações precisam levar em conta as experiências advindas das classes de EJA, pois cada docente constrói seu fazer de forma única e singular, apesar dos parâmetros pedagógicos serem os mesmos para todas as classes, pois, “a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da própria formação” (NÓVOA, 1995, p.24). É neste sentido que a gestão municipal da rede de ensino de Salvador precisa atentar para as reais necessidades e também desejos formativos dos docentes que constituem a EJA.

O termo lúdico apresenta polissemia, pois suas significações denotam um leque de interpretações e expressões, mas podemos assumir como origem o *ludus* que em latim significa brincar, mas também está associado ao jogo, ao lazer, ao prazer. O teórico holandês Johan Huizinga (2014), em sua obra clássica “*Homo Ludens*” defende o conceito de que toda atividade humana está relacionada ao lúdico, incluindo atividades distintas como as artes, a caça, a filosofia e outras formas de expressão onde o “instinto lúdico” se reafirme em sua plenitude.

Lopes (2004), defende que a ludicidade se conforma na relação com a comunicação e na interação entre os indivíduos, por ser um fenômeno humano (interno ao indivíduo) e social (comportamento observável através das manifestações lúdicas). Ainda segundo a autora, a ludicidade é consequência das situações e experiências lúdicas vivenciadas que adquirem novos sentidos a partir das conexões e interações estabelecidas ao longo da vida. Como afirma:

A ludicidade indica uma qualidade e um estado, que não são apenas característicos da infância, mas sim, são inerentes à condição de ser do humano e, como tal, faz parte da existência humana e social, podendo manifestar-se em qualquer um dos ciclos da sua existência. Neste sentido, a ludicidade coloca-se na mesma condição da comunicação e abrange, por isso, não só a condição de ser do humano, como integrada, múltiplas e diversas manifestações, e, mais ainda, seus efeitos sobre as pessoas envolvidas na mesma situação de ludicidade. (LOPES, 2004, p.20)

Sob o ponto de vista da autora, não bastam situações caracterizadas como lúdicas para promover a ludicidade, pois esta depende da consequência que é intrinsecamente relacionada com o sujeito, e este por sua vez, pode manifestar-se ao longo da vida em três dimensões: a condição humana; as manifestações e os efeitos. Na perspectiva de Lopes (2004), para compreender o fenômeno da ludicidade, tais dimensões devem ser estudadas fenomenologicamente como condição do ser humano, que antecede suas manifestações e efeitos.

A assertiva de Lopes (2004), retoma aos indícios encontrados nas classes que compuseram a presente tese e promove outros questionamentos: Como se aprende a ensinar ludicamente? Quais oportunidades o docente tem para conhecer sua própria ludicidade? Até que ponto as atividades lúdicas conferem o alcance da ludicidade? Essas e outras indagações se fazem necessárias para ampliarmos o olhar sobre o quanto essa temática requer estudos específicos para não “cairmos” na culpabilidade dos docentes por não promoverem um contexto lúdico em turmas de EJA.

Sem pretensões em responder tais indagações, o que fica evidente nas concepções teóricas de Luckesi (2000, 2004, 2014) e Lopes (2004), assim como os relatos dos educandos participantes da pesquisa é o consenso de que “a essência da ludicidade se encontra nos processos relacionais e interacionais que os humanos protagonizam ao longo da sua vida”. Lopes (2004, p.14). Essa concepção expressa por Lopes converge com as classes pesquisadas das docentes Mandacaru e Ipê amarelo que evidenciaram possibilitar ludicidade aos seus educandos.

Outrossim, os estudos de D’ávila (2013, 2014, 2018), expandem a dimensão conceitual de ludicidade para o princípio formativo, que dialoga com a perspectiva “interna do sujeito”, admite o fenômeno cultural e impulsiona processos de

aprendizagens mais criativos e significativos, mobilizando o estado interno em interações com as condições externas. A saber:

[...] 1º) As atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade; 2º) Ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena; 3º) a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar.(D'ÁVILA e LEAL, 2013, p.11).

Essas dimensões nos parecem muito pertinentes à EJA, pois as demandas que jovens, adultos e idosos apresentam em sala de aula ultrapassam a busca por mera instrução escolar. É no decorrer das aulas que este público consegue estabelecer vínculos, ter momentos de descontração, ampliam suas relações sociais e desenvolvem maior sensibilidade consigo mesmo e com o outro.

Nessa perspectiva, o fenômeno da ludicidade é inerente a todos os seres humanos, podendo ser constituída por diversas manifestações e interações lúdicas, não apenas restritas à infância, estando presente em todo o percurso da existência humana, possibilitando importantes contribuições para o desenvolvimento de uma pessoa, também durante sua vida adulta. Para Johan Huizinga (2014), toda atividade humana está relacionada ao aspecto lúdico e sugere que o jogo deve ser analisado não apenas como uma atividade pautada em regras e definições prévias, mas, sobretudo, pelas representações presentes nos jogos, tais como: tensão, riso, ilusão, interação, movimento e outros fenômenos pertencentes à espécie humana.

Para Huizinga (2014), o lúdico é um traço essencial da cultura humana e define o ser humano também como “*Homo Ludens*” (o que brinca), em complementação à designação “*Homo Sapiens*” (o que sabe), e o “*Homo Faber*” (o que cria) (HUIZINGA, 2014, p.3). É fato que as atividades lúdicas mudaram muito desde o começo do século XX, especialmente por conta dos avanços tecnológicos, possibilitando novas relações e formas de interações lúdicas, que, embora tenham manifestações distintas em brincadeiras ou jogos, prevalece como uma atividade essencialmente humana e, portanto, como “elemento da cultura”, como afirma Huizinga:

Há fenômenos que a geração mais nova considera parte do passado e que para os mais velhos continuam fazendo parte do nosso tempo, não só porque os mais velhos ainda recordam pessoalmente esses fenômenos, mas sobretudo porque eles ainda fazem parte da sua cultura. (HUIZINGA, 2014, p.217).

Essa assertiva de Huizinga sobressai em nossa pesquisa, tendo em vista que nas classes da EJA é comum o educando não se reconhecer como portador e produtor de cultura, acreditando que nada sabe e confiando toda “sabedoria” à figura do professor. Configura-se, desse modo, uma tarefa desafiadora para os docentes; considerar a dimensão dos saberes prévios dos educandos e buscar romper com a “sedimentação” que eles trazem acerca do que se constitui uma aula, ou seja, uma visão “bancária” da educação. É preciso, contudo, incluir os próprios docentes nesta sensibilização a respeito do potencial lúdico latente nas histórias de vida de cada envolvido na cena educativa.

Retomando as premissas básicas enunciadas por Lopes (2004), diríamos que a promoção de estados de ludicidade, expressas pelo clima de euforia, piadas e descontração durante a realização do evento, ocorreu por sua natureza essencialmente relacional, tendo em vista que para elucidar o conceito de ludicidade, segundo a autora é essencial compreender que:

- a) a ludicidade é condição de ser humano e anterior a qualquer uma de suas manifestações;
- b) é consequencial pelas suas manifestações como o brincar, jogar, etc;
- c) produz efeitos que resultam das interações humanas.

Nesse sentido, entendemos que os conceitos de Luckesi (2000, 2004, 2014) e de Lopes (2004), não são conflitantes, ambos coadunam ao considerarem a dimensão subjetiva do sujeito. Enquanto Luckesi aborda a ludicidade como “estado interno”, Lopes a compreende como relacional e comunicativa que decorre do “inconsciente inter-humano”, sendo que quanto mais a relação lúdica for espontânea, mas inconsciente ela será. (Lopes, 2004, p.56).

Assim, de Huizinga, precursor dos estudos sobre o lúdico, aos estudos mais recentes de Lopes e D’ávila sobre ludicidade, temos um lastro teórico consolidado, enquanto o conceito de cultura lúdica requer maior aprofundamento e possibilita

inúmeras análises por seu vasto campo de abrangência filosófica, histórica, ideológica e práticas culturais, uma vez que o mesmo carrega sentidos e significações de cada sociedade, seus rituais e crenças, valores e comportamentos dentre outros aspectos.

5.2 EJA COMO CONSTITUINTE DE GRUPO SOCIAL

A constituição dos educandos enquanto grupo social na EJA emergiu como categoria de análise durante a interpretação das informações constantes nos dispositivos utilizados, especialmente durante as rodas de conversa, assim como também ecoava com veemência no decorrer do tempo em que estivemos transitando nas escolas que constituíram o campo empírico. Essa socialização evidenciada nos depoimentos dos educandos supera inclusive os aspectos pedagógicos, o que merece atenção por parte dos órgãos educacionais, pois, são novas demandas que se apresentam à escola noturna como reflexo de uma conjuntura de fatores sociais que extrapolam a temática desta pesquisa, mas possível de inferir algumas hipóteses e considerações a partir dos dados que foram levantados.

Os resultados indicam que os educandos esperam encontrar em sala de aula refere-se ao preenchimento de lacunas que diferem do currículo escolar. Procuram escutas por não terem voz em outros cenários, afetos que lhes foram negados em algum momento da vida, reconhecimento enquanto seres repletos de saberes e valores, por vezes nunca antes percebidos e, o que nos apresenta como grande fator motivador, estarem em convívio com seus semelhantes em histórias de vida, como exemplificam as falas seguintes que apresentam similaridade com a maioria dos demais respondentes:

Eu mesma, agora, só faço o trabalho de casa. É roupa pra lavar, arrumar casa e fazer comida pra família toda. Quase não dá tempo de conversar com meus filhos porque eles só vivem no celular. Quando meu marido chega vai direto pra televisão, aí eu boto a janta e venho pra escola. Aqui tenho muitas amigas, a gente tenta chegar mais cedo pra conversar, ver as revistas dos produtos que as colegas vendem e me desligo dos problemas de casa. (Magnólia, 53 anos, feminino – Turma Ipê amarelo).

É histórica a questão de gênero que atribui uma sobrecarga de trabalho doméstico no Brasil à parcela feminina e faz com que recaia, predominantemente, sobre as mulheres, visto que precisam conciliar essa jornada de afazeres repetitivos e, normalmente, “mal percebidos” com o desafio de estarem em sala de aula, o que torna esse esforço feminino para estudar ainda maior. Assim, “desligar-se” da rotina doméstica, no caso de Magnólia, constitui estar no espaço escolar onde o diálogo, pouco comum no ambiente doméstico, se efetiva com fluidez entre as colegas.

Para o educando Gerânio, estar na EJA representa momentos lúdicos, onde as explanações sobre o cotidiano proporcionam bem estar e convivência e trocas de “sinergia” e convivência estudantil que o mesmo não usufruiu anteriormente.

Acho que deveria ter mais tempo pra gente ficar no pátio conversando, batendo papo com os colegas, contando as resenhas do dia. Aqui só tem pessoas do bem e eu gosto de trocar ideias com todo mundo. (Gerânio, 34 anos, masculino – Turma Mangueira)

O relato do educando realça o quanto é pertinente vivenciar essas experiências “não formativas” e o quanto isso reverbera em fatores como maior frequência e menor índice de abandono involuntário. Percebemos que dentre as quatro turmas pesquisadas, três apresentavam uma rede social presencial evidente (Mandacaru, Mangueira e Ipê amarelo), enquanto a quarta turma (Jequitibá) teve características de menor proximidade entre os educandos, assim como maior índice de não concluintes do ano letivo e também foi a turma com baixa frequência no período de observações da pesquisa.

As expressões da escola como convívio social foram recorrentes em outros depoimentos dos educandos e nos remete aos estudos de Haddad e Di Pierro (2010), que indicam ser a EJA, originalmente, uma educação oportunizada em espaços como sindicatos, associações de bairro, igrejas e outras entidades da sociedade civil, constando como escolarização pública somente a partir da Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, os discursos dos educandos sinalizam um aspecto que se fazia presente nos Círculos de Cultura Popular - CCP da EJA como educação para as classes populares e indicam que o resgate de uma sociabilidade “esquecida” na contemporaneidade. São pessoas que se reconhecem nas histórias de vida dos

colegas e no curto espaço de tempo que permanecem na escola tecem vínculos de afetividade e compartilham seus dilemas a partir da empatia que encontram.

Sobre a escola como espaço de diálogos e convivência, Freire (1996, p.60), ressalta que: “É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros”. Isso nos leva a constatar que embora a EJA esteja inserida na Educação Básica, trata-se de uma modalidade que requer formas específicas para seu trabalho e demandam outros atos, tempos e propostas curriculares, haja vista que trata-se de outro público que a compõe, portanto, é premente a sua distinção em relação ao currículo e organização escolar.

Uma breve análise sobre o perfil dos educandos que compõe a EJA nos diz muito sobre quem são esses “passageiros da noite” que lutam cotidianamente pela subsistência, são mulheres que assumem a ausência dos pais de seus filhos, homens que enfrentam jornadas exaustivas de trabalho ou sofrem à procura deste, reconhecem que a sociedade atual os exclui de diversas possibilidades por conta da falta de escolaridade, vivem em moradias precárias e carregam o sentimento de superação que os fizeram chegar a essa etapa da vida.

O que buscam ao frequentar uma sala de aula? Em síntese, diríamos que passa longe do que preconiza a Resolução do Conselho Municipal de Educação – CME n.º 41/2013, que dispõe sobre a organização da EJA na rede municipal de Salvador, concebendo esta como:

Art.1º A educação de jovens e adultos constitui-se modalidade de ensino da educação básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Art.2º Esta Resolução abrange os procedimentos educativos, formativos e a qualificação para o mundo do trabalho da educação de jovens e adultos, com avaliação no processo e integralização dos tempos de escolaridade do ensino fundamental, para atendimento à população de 15 anos de idade ou mais que não teve acesso à escolarização na idade própria, considerando o seu perfil socioeconômico e cultural, suas experiências de vida e de trabalho. (RESOLUÇÃO CME n.º 41/2013).

Assegurar que essa legislação se efetive parece longe do real. Os educandos que estão na EJA não terão um ensino que lhes habilite para o mundo do trabalho,

tão pouco, recuperará o acesso ou continuidade dos estudos que não tiveram antes dos 15 anos de idade, assim como não encontramos indícios nas escolas pesquisadas ou temos conhecimento de que ocorram em outras, estudos que identifiquem o perfil “socioeconômico e cultural, suas experiências de vida e trabalho”, como descrito na referida Resolução.

Desse modo, o processo de escuta junto aos educandos das escolas pesquisadas nos apresentou elementos significativos para compreendermos o contexto cultural presente em seu cotidiano, bem como evidenciam ausências de interações coletivas e acesso a opções de lazer que impliquem em deslocamentos do bairro no qual residem.

A síntese das respostas à questão sobre o que esses educandos têm como opções de lazer expressa aspectos relevantes quanto à participação social e representação sobre o uso do tempo quando não estão em trabalho.

Tabela 6 – Opções de lazer entre educandos entrevistados

| O QUE TEM COMO LAZER: | |
|-----------------------------------|--------|
| Atividade | Alunos |
| Academia | 2,2% |
| Assistir filmes evangélicos | 8,9% |
| Assistir TV | 8,9% |
| Assistir vídeos | 2,2% |
| Casa de parentes | 2,2% |
| Conversar com os amigos | 2,2% |
| Costurar | 6,7% |
| Dormir | 2,2% |
| Fazer fuxico (artesanato) | 4,4% |
| Ficar no celular | 8,9% |
| Igreja evangélica | 22,2% |
| Jogar baralho | 2,2% |
| Jogar futebol | 4,4% |
| Ler | 2,2% |
| Namorar | 2,2% |
| Ouvir Músicas | 4,4% |
| Pizzaria | 2,2% |
| Praia | 6,7% |
| Sair com os filhos | 4,4% |

Fonte: elaborada pela pesquisadora, 2019.

Ao agruparmos as ações individuais como costurar e outras situações em que o sujeito é apenas consumidor de produtos a exemplo de assistir tv, percebemos

que a natureza do lazer expressa sua ocorrência prioritariamente no âmbito doméstico para 48,8% dos respondentes, ao tempo em que ao considerarmos as atividades que demandam deslocamentos do bairro como praia e saída com os filhos correspondem a 11,1% o que denota pouca mobilidade e acesso a bens culturais como cinemas, teatro, parques e outras opções fora da sua localidade.

O fato de 22,2% dos entrevistados declararem ir à igreja evangélica como opção de lazer nos chama a atenção, pois se juntarmos aos que afirmam assistirem filmes evangélicos temos um índice de 31,1%. Esse dado confirma outra pergunta da pesquisa sobre quais grupos ou entidades sociais participam. A expressiva maioria, nas quatro turmas pesquisadas, afirmam terem a igreja evangélica como grupo social, alcançando o número de 60% que corresponde a vinte e sete entrevistados, sendo que 11% pontuam pouca participação em entidades como grupos de capoeira ou times de futebol do bairro, enquanto 6,7% frequentam igrejas católicas e apenas 2,2% citam terreiro de candomblé. Os demais afirmam não participarem de nenhum grupo social ou entidades religiosas, totalizando 20,1% dos educandos.

O que encontramos nas escolas pesquisadas em relação a pouca participação dos educandos em grupos sociais diversos do bairro onde residem, confere com o estudo realizado pelo Governo do Estado da Bahia em parceria com a UFBA contemplou aspectos sociais e estatísticos sobre todos os bairros de Salvador identificando a ausência de manifestações culturais na maioria das localidades, como afirma o depoimento referente ao local que constituiu um dos campos da nossa pesquisa.

Atualmente, não existe nenhuma festa que mobilize toda a comunidade, mas, no passado, comemorava-se o aniversário de desmembramento de Novo Marotinho e São Caetano. Com o tempo, a associação não teve mais condições financeiras de realizar o aniversário e a violência impede a realização de festas de largo no bairro. (SANTOS et al., 2010, p.130)

O relato sinaliza o desconhecimento dos educandos sobre a existência ou papel das mesmas, uma vez que não foram mencionadas participações dos entrevistados em Associações de Moradores de seus respectivos bairros ou outros espaços coletivos que abarquem a diversidade de manifestações culturais e exerçam papel representativo nas comunidades. Convém ressaltar que em décadas

anteriores, as Associações de Moradores exerciam importante papel na condução de reivindicações sociais, promoviam atividades formativas e proporcionavam o surgimento de lideranças comunitárias.

Portanto, a escola representa um grupo social relevante que precisa ser considerado na construção dos processos formativos e como política de permanência para essa modalidade de educação. Acolher o educando e valorizar seu tempo de permanência no espaço escolar, é reconhecer que a educação não se estabelece apenas no ato pedagógico, ocorre também livremente nas trocas de saberes entre colegas, na vivência de experiências que despertem a ludicidade, no reconhecimento de sua cultura lúdica e fortalecimento de sua autoestima. Segundo Gonh (2014):

[...] os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – ocorrendo em espaços da família, bairro, rua, cidade, clube, espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas; e até na escola entre os grupos de amigos; ou em espaços delimitados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, sempre carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. (GOHN, 2014, p 40).

Nesse sentido, a sala de aula nas escolas pesquisadas é percebida por seus educandos como espaços de sociabilidade, diálogos, reconhecimentos e troca de afetos, que se diferencia da realidade que lhes cerceia possibilidades de convivência coletiva, seja pela violência local ou por conta dos bairros atuais não contarem com praças, casas com varandas, quintais ou outros espaços que possam congregar seus moradores. Portanto, uma concepção educativa da EJA que assume os princípios freirianos em sua proposta pedagógica precisa considerar a interação social como parte do percurso formativo de seus educandos, como ressalta Freire (1996):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p.30)

Assim, diante do curto e restrito vínculo dos educandos da EJA com outros espaços coletivos e possibilidades de esclarecimentos, debates de ideias e ampliação de laços afetivos, é na escola que isso se torna possível, inclusive para ampliar seu repertório de culturas, socializar e aprender com o outro.

Recorremos a Siqueira (2002), que aborda o papel dos movimentos sociais e constata que:

[...] A própria história vem demonstrando que o professor tem um papel político a desempenhar, pois tendo consciência crítica da escola e de suas atribuições, estabelece relações entre a escola e a sociedade, posicionando-se como sujeito crítico e esclarecedor, pois é membro da sociedade civil. Assim, a realidade se transforma porque o processo de interações inovadoras requer novas condições sociais, nova distribuição de poder e novos espaços para ir situando novos aspectos de uma cultura, que emerge no ambiente escolar. Significa dizer que realçamos principalmente a importância do engajamento político do educador nos movimentos sociais, com implicações em sua prática pedagógica, como componente fundamental de elevação da consciência crítico-reflexiva do docente. (SIQUEIRA, 2002, p.15)

A assertiva de Siqueira (2002), reafirma a importância do educador comprometido com uma perspectiva de trabalhar para que seus educandos alcancem uma aprendizagem significativa e dessa forma conhecerem e enfrentarem sua realidade social. Por que não abordar em sala de aula os processos e percalços que os fizeram chegar à EJA? Quais implicações políticas e ideológicas resultam no quadro de diferença social que convivem? Isso implica em perceber cada educando em sua totalidade para não reduzir o ato de ensinar apenas a um determinado conteúdo, pois educar na EJA é sobretudo a possibilitar que cada educando possa (re)pensar a sua existência enquanto pessoa.

Retomando aos dados constantes na tabela 5, ao analisamos o contexto do universo pesquisado em que a maioria dos educandos frequentam igrejas evangélicas, não identificamos apenas a perspectiva da crença, que é de cunho pessoal, mas esse dado nos fornece elementos para outras indagações e compreensão de alguns elementos que surgiram no decorrer de toda a pesquisa. O fato de alguns alunos faltarem e justificarem suas ausências por um “chamado do pastor” ou que teria que se ausentar durante um período por estarem em “corrente

na igreja”, assim como frequentarem aos cultos realizados no horário das aulas indicam uma “disputa velada” com a escola, que se confirma na fala das docentes entrevistadas ao revelarem que alguns alunos faltam às aulas por conta de atribuições em suas igrejas.

Sobre essa questão, Di Pierro (2010), adverte que nessa etapa da vida os alunos têm dificuldade em conciliarem os estudos com outras demandas prioritárias da vida como prática religiosa, trabalho e família. E assim, justificam não frequentarem às aulas em determinados dias e deixam de responder à chamada na sala de aula para atender ao “chamado do Senhor”. Os impactos pedagógicos também foram evidenciados ao manifestarem explicitamente que não poderiam participar de determinadas atividades (leitura de textos que contém a palavra candomblé, cantar músicas que não são exclusivamente de louvor e outras que presenciamos). Apesar do respeito que demonstram para com as docentes, a devoção aos preceitos religiosos os levam a refutar, sem questionar, qualquer menção vocabular ou tema que pareçam diferentes do seu universo religioso.

O expressivo número de evangélicos que estão na EJA se reflete no que apontam diversas pesquisas, (DIAP 2019, DATAFOLHA 2019, IBGE 2010), que indicam o crescimento exponencial da população que seguem líderes religiosos, que segundo a jornalista Andrea Dip (2019), “É a religião que mais cresce no Brasil e na América Latina e que se cola muito bem a esse projeto de direita que passa pela questão moral e pelo conservadorismo”. A isso, alia-se o caráter “assistencialista” que essas igrejas assumem por ausência do Estado no que concerne às políticas públicas para as populações que vivem nas periferias.

Por conseguinte, no contexto político brasileiro atual, claramente demarcado por um fundamentalismo religioso, que ascendeu ao poder um militar da reserva com o pretensu discurso “ético e cristão”, não seria inverídico afirmarmos que há uma nítida relação entre o que os educandos das escolas pesquisadas apontam como opção de cultura e lazer, serem essencialmente espaços religiosos, onde a discussão política e social do país resume-se ao viés ideológico de determinado templo ou congregação.

Diante do exposto, a discussão relativa a categoria grupo social não se encerra nesse capítulo, apenas fomenta debates sobre o quanto a concepção da EJA

precisa ser ampliada e assim fazer adentrar aos muros escolares as questões que emergem da sociedade e toda sua complexidade, para que homens e mulheres negros, pobres, precarizados e prejudicados no mundo do trabalho não sejam dominados por força de “mitos” criados por mídias organizadas. Como constata Freire (1967, p.50), “As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida”.

Apresentamos a seguir, a categoria conduta lúdica docente que sobreveio como recorrente na pesquisa e optamos por situá-la em forma de capítulo tendo em vista maior explicitação sobre a experiência lúdica em sala de aula para jovens, adultos e idosos, respaldada pela conduta lúdica docente em práticas previstas no planejamento didático pedagógico ou na latência da autoria docente, quando o transbordamento afetivo vai se impregnando às práticas de forma fluida, constante, e nem sempre consciente.

6 CONDUTA LÚDICA DOCENTE NA EJA

Eu apenas queira que você soubesse
Que essa criança brinca nesta roda
E não teme o corte de novas feridas
Pois tem a saúde que aprendeu com a vida

(Gonzaguinha)

Em tese, o ponto proeminente do que vimos inferindo até aqui diante dos resultados da pesquisa, vem a ser o que conceituamos como conduta lúdica docente, no sentido de reunir três fatores que impactam a EJA como grupo social produtor de cultura: 1) o compromisso afetivo entre docente e educandos; 2) o conhecimento e apreciação das histórias de vida do grupo; e 3) a mobilização de todo esse capital da cultura humana em que a educação se dá pela interação, cumplicidade, partilhas e solidariedade através do processo virtuoso de construção e manutenção de vínculos afetivos e recíprocos como base para a mediação cognitiva.

Sistematizar esses três pontos na categoria conduta lúdica representa amalgamar a intencionalidade pedagógica aos conhecimentos de vida dos educandos, ao tempo em que de forma ativa e sensível o docente acompanha e interfere no processo de ensino aprendizagem em suas múltiplas dimensões. Em nossa perspectiva, a conduta lúdica docente consiste em uma confluência epistemológica, de caráter ontológico e vivencial que ocorre em espaços de

Assim, a sala de aula pode se tornar palco de experimentações, autonomias e conexões aleatórias que remetem à classificação de *Paidia* e *Ludus* concebida por Roger Callois (1990), na qual os arquétipos que comunicam esses estilos de manifestação da ludicidade podem ser encontrados em extremos bipartidos: *Ludus* e *Paidia*. Segundo Callois (1990), a partir desses impulsos extremos em que *Paidia* manifesta o alvoroço, a algazarra, a alegria espontânea e *Ludus*, manifesta o espírito de jogo regrado, contido e planejado, surgem impulsos lúdicos primordiais: *agôn*, *alea*, *mimicry* ou *mimesis* e *illinx*. *Agôn*, hábil na competição; *alea* que age pelo instinto do jogo, sem garantia de previsibilidade de atos ou resultados; *mimicry* ou *mimesis*, expressando a simulação e o faz de conta; e, finalmente, *illinx*, que tem o impulso da excitação e da vertigem.

O que essas categorizações propostas por Callois (1990), suscitam quando tensionadas com os dados de nossa pesquisa é a possibilidade de analisar o estilo de condução pedagógica de cada docente associado a um arquétipo predominante. Contudo, é necessário considerar que a própria dinâmica do jogo não permite que a manifestação do que denominamos como conduta lúdica seja suficientemente consciente, a ponto de fazer parte do planejamento pedagógico. No entanto, esses rastros estilísticos são marcas autorais das docentes Mandacaru, Mangueira, Ipê amarelo e Jequitibá, que sugerem uma amplitude e até uma liberdade de movimentos didáticos, que, por sua vez, possibilitam vigor e peculiaridade às relações estabelecidas em sala de aula.

Esses perfis lúdicos são arquétipos esquematizados nesta tese para fins didáticos, que na prática da didática sensível defendida por D'ávila (2017, 2018), podem fluir como punções interiores de vivências dos sujeitos: educadores e educandos, e são intercambiados no fluir da aula. Essa permissão lúdica é construída a partir da história pessoal e da relação de inteireza que a ludicidade proporciona (LUCKESI, 2002). Dessa forma, a ludicidade tem ressonância na ânsia de plenitude e muitas vezes, não se configura numa atividade lúdica planejada, acolhe o espontaneísmo e entusiasmo de *alea* que se presentifica nas classes de Mandacaru e Ipê amarelo, nas quais a graça ocupa lugar de destaque. A *alea* evocada por essas docentes se expressa em narrativas que revelam encontrar na sala de aula bem mais que o previsto.

[...] Essa pró é abençoada! Aqui me sinto bem porque sei que ela faz tudo pra gente com muita garra e amor. São muitos problemas que eu tenho, mas quando chego na escola nem dá tempo lembrar deles e faço minhas atividades na maior alegria. (Alfazema, 22 anos, feminino – Turma Ipê amarelo).

No contexto da sala de aula, os arquétipos concebidos por Callois (1990), tal como jogos livres demarcados pela “sorte”, condizem com a incerteza contida no ato de ensinar, é sempre uma intenção, nunca uma certeza de que a aprendizagem ocorra para todos. Para a educanda Alfazema estar em sala de aula representa abolir, temporariamente, seus problemas e proporciona uma relação entre educador e educando que favorece o estabelecimento de mentoria e de recíproca confiança.

O que a conduta lúdica docente oferece nesse contexto é uma flexibilização *ludo-poiética* nas relações entre educandos e educadores. O eixo funcional escolar não se altera, mas o enrijecimento institucional pode ser arrefecido por conta da tessitura de cuidado implicada, pelo trato sensibilizante que gera confiança crescente entre as partes e o espírito de *alea* que surge com o entusiasmo de uma criança brincante e não carrega a aridez que a concretude da vida adulta exige de trabalhadores e trabalhadoras que estão na condição de estudantes da EJA.

Em contrapartida, as características de *Agôn* encontram similaridade na persistência e atenção da docente Jequitibá, que não mede esforços para que seus “parcos” educandos não desistam e os incita a acreditar que a educação lhes trará recompensas por seu esforço. O *Agôn*, para Callois (1990), apresenta-se como a forma pura do mérito pessoal. Para a docente Jequitibá, a disciplina e a perseverança com que conduz sua classe alcançarão reconhecimento a partir dos resultados de aprovação, assim como na continuidade dos estudos para os estudantes que lograrem êxito.

Diferentemente dos relatos dos alunos das demais docentes, as falas dos educandos da docente Mangueira, assim como as observações realizadas em sua classe, nos permitem inferir um misto dos arquétipos *mimicry* e *ilnix*, levando em conta o momento instável de saúde em que ela se encontra e que afeta diretamente a condução de suas aulas. Para Callois (1990), *mimicry* oportuniza a ilusão, o imaginário ou mesma a encarnação de um personagem, enquanto o *ilnix* está associado à falta de percepção lúcida, uma espécie de transe ou vertigem que provoca um “estado de fuga em que, a custo, o corpo reencontra o seu equilíbrio e a percepção.” (Callois, 1990, p.43). Ao admitir, com olhos marejados, não estar sendo a professora “lúdica” que gostaria de ser e o quanto se esforça para não ficar “aérea” em sala de aula, a docente Mangueira nos diz que suas atitudes atuais não correspondem à sua “natureza docente” e passa a assumir uma personalidade que “rodopia” em sala de aula tendo a confiança de seus educandos/espectadores como suporte para resgatá-la à lucidez necessária.

Dessa forma, os arquétipos evidenciados na conduta lúdica docente formam constituições “amalgamadas” no decorrer da vida, fazendo emergir a criança brincante que as docentes foram e a expressão dos diversos saberes que se fazem

presentes na docência em classes da EJA, assim como expressam as “intempéries” em suas trajetórias, como demonstra a docente Mangueira.

A conceituação para conduta lúdica docente, que apresentamos nesta tese, assenta-se em outros teóricos além de Callois (1990), uma vez que esse proceder que identificamos evidencia processos de intencionalidade pedagógica fundamentados no “saber sensível” (MAFFESOLI, 1998) e nos quatro pilares da “didática do sensível” (D’ÁVILA, 2014, 2017, 2018), quais sejam: o sentir, o metaforizar, o imaginar e o criar como subjetividades implicadas nas interações pedagógicas como uma dimensão de conhecimento prévio, profundo e orgânico.

No decorrer das entrevistas com os educandos participantes da pesquisa, tivemos respostas recorrentes que apontam, invariavelmente, para uma conduta lúdica das docentes, muitas vezes difícil de explicar em palavras, mas visível na comunicação não verbal: sorriso, brilho no olhar e abertura dos gestos ao mencionar a prática pedagógica de suas docentes como um componente que transcende os aspectos didáticos e é por isso denominado como conduta. Ao questionarmos sobre os motivos que os fazem frequentar uma escola no período noturno, os educandos, na quase totalidade dos respondentes da pesquisa, relataram fatores que não se reportam aos aspectos pedagógicos ou conteúdos escolares e sim a elementos atitudinais e afetivos, como: “a professora é amorosa com todos nós” (Girassol, turma Ipê amarelo), “venho porque a professora é agradável e gosto das aulas” (Lírio, turma Jequitibá) ou, ainda, “aqui a gente fica à vontade e pode conversar sobre qualquer coisa com a pró”. (Margarida, turma Mandacaru).

Durante as observações da pesquisa, evidenciou-se que, exceto a docente Mangueira, as demais iniciavam a maior parte das aulas fazendo questionamentos sobre o cotidiano dos educandos, lançando desafios ou chamando-os à reflexão sobre determinadas questões sociais como estratégia didática, que, embora não tenham expressado essa denominação, identificamos como base da teoria raciovitalista proposta por Michel Maffesoli (2005), que considera razão e sensibilidade não como oponentes, mas complementares como “razão sensível” e sugere a integração da atividade racional à dinâmica e aspectos da vida, na qual o fruir tem seu lugar. Vejamos a fala da docente de codinome Ipê amarelo:

Eu tento fazer com que o meu aluno tenha vontade de frequentar as aulas, por isso escuto bastante suas histórias do dia a dia, procuro

trazer textos que tenham a ver com suas necessidades e assim eles participam com mais identidade. (Ipê amarelo, escola Cabula).

Portanto, a conduta lúdica docente vem a ser uma expressão de responsabilidade amorosa e ética, que, no âmbito da EJA, trabalha os conteúdos necessários ao aprendente, numa sintonia fina entre os saberes que os discentes trazem e a potencialidade que possuem, mesmo que muitas vezes não os reconheçam. No entanto, o “vitalismo” evidenciado especialmente nas classes de Mandacaru e Ipê amarelo não alcança a percepção das docentes sobre a potencialidade da conduta lúdica que exercem, na qual a cognição de seus educandos é ativada por formas inconscientes e o exercício de afeição nos remete a uma das reflexões de Maffesoli (1998, p.21-22):

As coisas e as pessoas são o que são, procedem e organizam-se de acordo com uma disposição que lhes é própria. Assim, em vez de desejar pegá-las no conceito, talvez valha mais a pena acompanhar a energia interna que está em ação em tal propensão.

Ao adentrarmos na análise sobre as concepções pedagógicas expressas especialmente pelas docentes Mandacaru e Ipê amarelo, encontraremos convergência dos princípios da pedagogia libertadora, que na concepção de Paulo Freire (1967), emana da prática social dos educandos, com os da pedagogia de inspiração raciovitalista. Esta, por sua vez, contempla a dimensão sensível na educação, numa perspectiva de *poéisis* pela qual a conduta lúdica docente possibilita trazer à tona o repertório de culturas lúdicas, ao tempo em que proporciona o compartilhamento de saberes entre educandos e docente.

Por essa perspectiva, o fazer lúdico do docente da EJA extrapola as dimensões didático-pedagógicas para acompanhar um processo de desenvolvimento de competências para a vida, para o mundo do trabalho e de sensibilização para o belo, e o ético em toda e qualquer circunstância. Assim, a conduta lúdica docente se expressa na atitude lúdica, na qual a própria aula constitui uma atmosfera lúdica impregnada de alegria, bom humor e agitação que resultam em um espaço de confiança, diversidade e até diversão como mediação.

Para D'Ávila (2008, p.24), “mediar não significa tão somente efetuar uma passagem, mas intervir no outro polo, transformando-o”. Essa afirmativa ressoa com

intensidade entre os sujeitos da EJA, cujas histórias de vida os fazem retornar à sala de aula, não apenas pelo desejo de aprender os conteúdos curriculares, mas sobretudo como busca de um lugar que lhe foi negado em algum momento de sua trajetória marcada por processos de exclusão e superação.

Esse “lugar” na Educação de Jovens e Adultos, não se concretiza no espaço físico escolar; diz respeito a um “lugar” de direito, e sobretudo, dos que buscam a escola como um coletivo de interesses comuns para superar o isolamento social, os problemas familiares, a falta de opção de lazer, um lugar onde haja convivência com o outro, que lhe respeita, ouve e acolhe. Acreditamos que o/a docente que atua na EJA precisa refletir, cotidianamente, sobre sua práxis, ampliando suas estratégias sobre o ensinar, considerando as histórias de vida e os saberes de seus educandos como princípio formativo. Nas palavras de Miguel Arroyo:

[...] o pensamento pedagógico dos docentes que atuam na EJA debate-se entre ignorar ou reconhecer como referente de significados quem são os educandos/as, de onde vêm, para onde voltam no seu ser no mundo, no seu lugar social, étnico, racial, de gênero, lugar no padrão de poder, de trabalho, de expropriação da renda, da terra, do teto. (ARROYO, 2017, p.10,11)

Nesse contexto, a conduta lúdica docente pode ser o fator que mobilize criatividade, expressividade e comunicação entre os educandos da EJA, minimizando a luta árdua pela subsistência e rigidez imposta ou, até mesmo, auto imposta em decorrência do percurso de vida desses sujeitos que, quando questionados sobre suas histórias de vida, repetem quase em uníssono “não tive infância”.

Em classes de EJA, mesmo que não seja percebida como tal, a cultura lúdica para esse público se apresenta predominantemente pela oralidade, nas brincadeiras com provocações, zombarias e apelidos mediados pela amizade, representando uma maneira criativa e livre de interpretação e desprendimento de uma cultura maior. Isso reafirma o alto grau de entrosamento presente nessas turmas, possibilitando que situações do cotidiano se configurem em momentos de interação e alegria entre os educandos, como constatamos em uma das aulas observadas. Um aluno, teve seu nome substituído pelo apelido “quinta-feira”, por conta de sua esposa ter ido à escola nesse dia e não tê-lo encontrado na sala de aula. Segundo os relatos, ele normalmente faltava às aulas nesse dia da semana e logo os colegas

se apossaram desse fato e passaram a chamá-lo pelo nome do quinto dia útil da semana. Durante o tempo das observações na classe, em nenhum momento percebemos que o “Sr. Quinta-feira”, se sentia ofendido ou rebatia a esse tratamento. Ao contrário, demonstrava até satisfação por todos saberem que esse dia letivo era seu “álibi” para uma “pulada de cerca”, segundo afirmavam seus colegas. Assim, o educando “Quinta-feira” torna-se para o imaginário do grupo como que a força do arquétipo de *Paidia* (CALLOIS, 1990), em que as regras podem ser abolidas por um espaço de tempo e aventuras são permitidas e compartilhadas.

Essa ilustração do ocorrido com o “Sr. Quinta-feira” nos remete também à concepção de ludicidade, que, para Luckesi (2000), está intrinsecamente relacionada com a biografia do ser humano, suas atitudes, sentimentos, estado de plenitude e não necessariamente a presença ou uso de artefatos, jogos ou brincadeiras. Seria o estado de “inteireza” e prazer decorrente de uma ação que, sob o ponto de vista desse autor, define a ludicidade do sujeito. Isso demanda outros olhares sobre práticas pedagógicas e respeito à diversidade que possam mobilizar a cultura lúdica de cada educando.

As docentes entrevistadas neste estudo demonstram saberes pedagógicos e didáticos pertinentes à EJA, mas deixam evidente em suas falas que “tateiam” por conta própria sobre os aspectos lúdicos, uma vez que não tiveram esse componente durante sua formação, assim como afirmam que não são oportunizados na rede de ensino municipal cursos ou eventos nessa área. Quando questionamos sobre como fazem para que seus educandos evidenciem ou expressem sua cultura lúdica, mencionam situações de mobilização de saberes prévios e oportunidade de escuta, como nos relata a docente que se denomina “Mandacaru”.

“Promovo rodas de conversas, atividades com maior interação com os colegas. Creio que o adulto é brincante, basta despertar isso buscando em suas memórias e vendo que a linguagem do brincar não pertence só ao universo infantil. Está apenas adormecida no aluno adulto”. (Mandacaru, 2018).

Esse “despertar” a que a docente alude, ao comentar a sua rotina em sala de aula, nada tem de regramento fixo. Despertar significa dar espaço para expressões várias que podem, por sua vez, alterar cursos que foram anteriormente planejados.

Essa característica de liberdade aponta para a classificação tipificada por Callois (1990), como *paidia*, a expressão lúdica não regrada e motivadora de desinibições.

Encontramos respaldo dessa ação docente em outros momentos de entrevistas com os educandos da mesma professora. Ao indagarmos sobre quais atividades preferem na escola, exemplificam situações coletivas nas quais a conduta lúdica docente se apresenta como essencial. Destarte, essas atividades permitem um acúmulo de boas memórias, em que as falas dos educandos reproduzem, com “brilho nos olhos”, algo que a professora realizou há meses de forma, aparentemente, despreziosa, quando o educando evoca sua memória indelével e cantarola alegremente: “O correio mandou dizer, o correio mandou falar, quem tiver de chinelo troca de lugar” (Juazeiro, 37 anos, masculino).

Para Luckesi (2000, p.96), o que caracteriza o brincar em qualquer idade “é a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos”. É nesse contexto que a escola deve ser para o aluno, independente da idade, um lugar prazeroso, onde possam aprender, mas em que também, se sintam reconhecidos como sujeitos detentores de saberes e culturas. Nessa perspectiva, a sala de aula pode se tornar palco de experimentações, autonomias e conexões aleatórias que possibilitem “aflorar” o instinto básico de *alea*, que joga os dados sem uma garantia anterior de previsibilidade de atos ou resultados.

Dessa forma, em nossa concepção, a conduta lúdica docente perpassa um proceder que “desperta” a ludicidade interna (LUCKESI, 2000) e oportuniza a cada um trazer sua dimensão lúdica, tanto da infância, mas não somente, e que pode ser partilhada enquanto modulação de saberes e significâncias através dos processos relacionais e interacionais (LOPES, 2004), constituindo a construção de sentidos e conhecimentos em momentos de interações que envolvem cognição e emoção (FREIRE, 1967). Portanto, estabelecida a confiança da turma mediante uma dimensão sensível (D’ÁVILA, 2014, 2017, 2018), há maiores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas planejadas ou espontâneas a serem partilhadas.

A conduta lúdica docente, portanto, advém de um comportamento atitudinal incorporado, de onde flui o trato com o outro, tal como a alteridade em ação e em intercâmbio dinâmico e virtuoso. O docente, a partir de sua conduta lúdica, estimula

expressões que cooperam para o alcance de uma educação significativa, mobiliza saberes e possibilita a escuta sensível dos seus educandos. E assim, o fato de fazê-lo no coletivo e valorizá-las, amplia a repercussão de falas socialmente enfraquecidas dos sujeitos que constituem a EJA.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA COMEÇO DE CONVERSA

Pesquisa para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire (1996)

Retomando a epígrafe, muito mais que comunicar, a presente pesquisa nos traz outras inquietações ao tempo em que convidamos os leitores que nos acompanharam até estas páginas finais, o poder público e a sociedade em geral para conhecerem intrinsecamente a Educação de Jovens e Adultos nos seus diversos contextos escolares, seus educadores e educandos sob uma perspectiva de direitos constitucionais e sociais “relegados” historicamente para refletirem sobre quais fatores na contemporaneidade conduzem milhares de “passageiros da noite” a não dominarem os códigos de sua língua pátria ou não a concluírem o nível elementar da Educação Básica.

Temos a anunciar primeiramente que muito há para ser pesquisado na EJA, trata-se de uma modalidade de ensino com pouca visibilidade acadêmica, omissões políticas, silenciamentos e “conceitos pré-formados” que acompanham essa temática e excedem ao nosso objeto investigado, mas fornecem pistas que merecem constatações para que as próximas teses relativas à EJA anunciem intervenções políticas e ações pedagógicas que constituam novidades no campo da formação de professores especificamente para essa modalidade, concebam um percurso pedagógico coerente com seu público, adotem materiais didáticos que considerem as variáveis de saberes, construção de um currículo “vivo” para pessoas jovens, adultas e idosas que estão na condição de estudantes e que a cultura lúdica se faça presente, não pontualmente, mas como elemento integrante do percurso formativo nas classes de EJA.

Com esta pesquisa buscamos responder as seguintes questões: Compreender como se manifesta a cultura lúdica dos educandos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, para trazer à tona o lugar que esta ocupa na prática pedagógica, considerando duas escolas da rede municipal de ensino de Salvador; identificar quais as concepções de ludicidade e de cultura lúdica, junto ao corpo docente de

duas escolas da rede municipal de Salvador que atuam com EJA; analisar como os educandos da EJA expressam/evocam suas experiências provenientes da cultura lúdica no cotidiano escolar; reconhecer como os docentes da EJA mobilizam a cultura lúdica dos educandos em suas práticas pedagógicas, ao tempo em que esperamos contribuir para a construção de uma perspectiva pedagógica que valorize a cultura lúdica na Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, no capítulo dois situamos a EJA em seu contexto histórico de forma breve, mas necessário, para descortinar o cenário dessa modalidade de ensino e apresentar os componentes políticos e sociais que interferiram e ainda interferem nas trajetórias de vida dos seus educandos, onde a luta pela sobrevivência, as marcas dos processos de exclusões desde a infância e negações de direitos essenciais, inclusive à educação em fases anteriores da vida, cujo acesso e permanência na contemporaneidade continuam demarcando que esse “lugar/escola” não lhe cabe, tal como a imagem que apresentamos de um corpo que não comporta em uma cadeira escolar. Constatações como essa no “chão da escola” demandam reflexões acerca do abandono involuntário e outras questões mais amplas e não priorizadas nas políticas públicas relativas à EJA.

Elucidamos no capítulo referente à metodologia o percurso investigativo que traçamos e sua assertividade ao focar os educandos e educadores como fontes primordiais para elucidar as questões norteadoras da pesquisa, ao tempo em que possibilitou adequar instrumentos e dispositivos aos acontecimentos contemplando um número expressivo de educandos participantes nas etapas de intervenções mobilizadoras, entrevistas, rodas de conversas e construção das biografias lúdicas. O fato de encontrarmos a docente Mangureira em momento frágil de saúde, possibilitou constatar *in loco* os dados de pesquisas relativas ao processo de adoecimento dos profissionais da educação, assim como evidenciamos a “solidariedade” que emana dos educandos em relação à sua professora.

Para leitura da realidade investigada procedemos o desvendar dos dispositivos conforme técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2004 e Minayo, 2009), no sentido de elucidar os objetivos elencados na pesquisa sobre a cultura lúdica nesta modalidade de ensino, ao tempo em que trazemos no capítulo quatro suas implicações pedagógicas refletidas nos entrecruzamentos dos conceitos relativos à ludicidade e cultura lúdica no contexto pedagógico das turmas que constituíram o

locus pesquisado. Esse contato com quatro turmas e suas respectivas docentes nos apresentou uma mediação que transcende o saber didático e por conter elementos constituídos por “lúdicos simbólicos” conceituamos como conduta lúdica docente, descrita no capítulo anterior a este.

O nosso objeto de investigação buscou situar a cultura lúdica no universo da EJA. Isso demandou compreender que dela emergem representações, significâncias e valores da própria sociedade em uma determinada época e como expressão cultural, a cultura lúdica é concebida pelas interações sociais dos indivíduos constituídos desde sua infância, que quando adultos expressam o muito que vivenciaram em seus espaços, interlocuções e comportamentos sociais e cognitivos. Abordamos com o presente estudo algumas considerações relativas à cultura lúdica, reconhecendo sua incompletude por se tratar de pesquisa de cunho qualitativo e que configura-se como abordagem etnográfica em um contexto de quatro classes investigadas. Portanto, evocamos o diálogo entre pesquisador e pesquisados como condição para descrever a realidade e suas interpretações circunscritas..

No que se refere à cultura lúdica entendemos que, na EJA, a sua expressão vai muito além das manifestações comumente abordadas em salas de aula, como as tradições regionais, cardápios típicos, gêneros textuais dentre outros. Cultura lúdica se manifesta no cotidiano à medida que utilizamos componentes como: imaginação, criatividade, demonstrações de afetos e valorização das coisas essenciais na vida do ser humano, tal como as narrativas presentes nos versos de Patativa do Assaré (2011. p.37).

Amigo, não tenha quêxa,
Veja que eu tenho razão
Em lhe dizê que não mêxa
Nas coisa do meu sertão.
Pois, se não sabe o colega
De quá manêra se pega
Num ferro pra trabaiá,
Por favô, não mêxa aqui,
Que eu também não mêxo aí,
Cante lá que eu canto cá.

Buscamos fazer ecoar os “cantos” dos educandos através da análise dos dispositivos em nossa pesquisa. As evidências indicam que a EJA se constitui em um campo impregnado de possibilidades lúdicas, onde educador e educandos podem dialogar e ressignificar suas experiências de vida, abrindo espaço para um olhar mais sensível e compreensivo que promova descobertas, mobilize emoções e sentimentos, desperte lembranças adormecidas desde a infância e que, virtuosamente, estimule a reflexão em torno da vida cotidiana, para além dos relatos do trabalho árduo de cada um e assim “saborear” momentos de afeto, criatividade, trocas, percepções e encantamentos.

No entanto, considerando a especificidade da cultura lúdica para a EJA e seu potencial para a construção/articulação de conhecimentos, os achados da tese apontam que a mesma demonstra estar “subjacente”, tanto conceitualmente quanto reconhecida como tal na prática docente, embora tenhamos identificado situações em que a cultura lúdica se fez presente em atividades proporcionadas em sala de aula e entre os educandos, especialmente nas classes das docentes Mandacaru e Ipê amarelo que compuseram nossa pesquisa.

As constatações da pesquisa quanto ao estado “subjacente” da cultura lúdica nas classes pesquisadas ocorre por concepção, tanto das docentes quanto dos educandos, ser a fase adulta marcada pela realização do trabalho como condição de subsistência, enquanto formas “brincantes” ou espontâneas de lidar com o outro ficam restritas a uma característica da infância e não percebem o vir à tona da cultura lúdica em situações espontâneas em sala de aula ou mesmo com intencionalidade pedagógica, mas sem vínculos com a cultura lúdica. Para Brougère (1998), os brinquedos e jogos estão impregnados de cultura, pois ao brincar ou jogar a criança manipula não apenas os artefatos, mas também os símbolos culturais. Isso também se aplica aos adultos, que em situações lúdicas transcendem a mera situação proposta, estabelecendo relações sociais e significantes entre o artefato brincante e as interações e estratégias presentes nas proposições lúdicas, como expressa a fala do educando:

[...] Meu divertimento é estar nessa escola, aqui dou risadas com meus colegas e quando tem bingo é só alegria! ninguém fica pensando no que vai ganhar de brinde, a gente gosta mesmo é de “zuar” quando alguém “passa batido” ou se atrapalha na marcação da cartela. A gozação dura pra mais de uma semana. (Bambu, 37 anos, masculino, turma Ipê amarelo).

Reportando-nos à questão central da pesquisa, sobre como se manifesta a cultura lúdica dos educandos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, o educando Bambu sintetiza que é preciso e é possível possibilitar experiências lúdicas, artísticas, descontraídas e outras ações que promovam a cultura lúdica, assim como proporcione estados de ludicidade nas classes de EJA, impactando diretamente na subjetividade desses sujeitos e desta forma transcender a aridez e concretude de seus cotidianos, mobilizando e ressignificando seu olhar em relação ao mundo, convertendo o estudo em momentos mais sensíveis, por consequência, mais propícios para uma aprendizagem efetiva. O que o educando Bambu diz, assim como outras falas de seus colegas, é o que Brougère (1998), define como significações próprias do jogo e isso resulta em desenvolvimento e enriquecimento da sua cultura lúdica.

Portanto, a cultura lúdica pode estar inserida no cotidiano, pois apresenta componentes inerentes aos sujeitos, como imaginação, coletividade, criatividade, sensibilidade, afetividade e demais aspectos que podem ser expressos também em seus processos formativos. Para isso é necessário oportunizar, valorizar e estimular atividades em que a cultura lúdica se expresse e auxilie os educandos da EJA a desenvolverem uma personalidade criativa, pois tão importante quanto adquirir habilidades e conhecimentos no ambiente escolar é sentir e vivenciar sentimentos.

Ao buscarmos identificar quais as concepções de ludicidade e de cultura lúdica junto ao corpo docente das escolas pesquisadas nos deparamos com uma pluralidade de compreensões que remetem basicamente a finalidades pedagógicas, desconsiderando que a ludicidade também resulta das interações humanas (Lopes, 2004), ao tempo em que não percebem o quanto a ludicidade se faz presente em determinadas situações que promovem em sala de aula, mesmo sem intencionalidade ou presença de artefatos lúdicos, jogos, brincadeiras, pois o que constatamos nas classes observadas é que a ludicidade se expressa através de atitudes entre os educandos, da conduta lúdica docente e também por sentimentos espontâneos que nos constituem.

Nossa percepção encontra ressonância nos estudos de Luckesi (2002), que define a ludicidade, como aspecto interno, a ludicidade nem sempre pode ser percebida no meio externo – o que percebemos são as atividades lúdicas. A visão de ludicidade defendida por Luckesi (2002), portanto, está relacionada ao mundo

interior do sujeito e as atividades propostas pelos educadores serão lúdicas na medida em que estimularem o estado de ludicidade do indivíduo. Dessa forma, até mesmo uma aula expositiva pode vir a se constituir em uma vivência lúdica, pois depende da experiência interna de quem a vivência.

Os dispositivos da pesquisa revelaram que mesmo sem terem uma aproximação conceitual em relação à ludicidade, assim como ocorre com a cultura lúdica, as docentes desenvolvem proposições em prol de uma aprendizagem significativa e contextualizada com a realidade social dos seus educandos, resultando em prazer e envolvimento pleno durante atividades promotoras de sensações de plenitude e bem estar. Os depoimentos das docentes seguem uma narrativa que condizem com situações de “aparente ludicidade” e bem-estar, como as cenas que presenciamos entre os educandos, ao tempo em que a ausência de artefatos ou atividades lúdicas não se constituíram em impeditivos para que os docentes da EJA promovessem aulas prazerosas e significativas no ambiente escolar. A exceção dessa evidência, no interim em que estivemos nessa classe, aplica-se à docente Mangueira que “sofre” por estar vivendo “em luto” enquanto a ludicidade lhe parece irreal.

Assim, ousamos afirmar que nas classes em que as evidências da ludicidade dos educandos era “perceptível” suas respectivas docentes demonstraram um modo de ser que expressam a ludicidade como um estado de quem está inteiro na atividade que está sendo vivenciada, mesmo quando trata-se apenas da correção de um exercício de Matemática. Não por coincidência, ao questionarmos o que traziam do ser brincante que foram para a sala de aula, as docentes Mandacaru e Ipê amarelo reportam “descontração” e “escuta” como elementos essenciais para que suas aulas sejam motivadoras. Isso nos suscita outras questões, que embora pareçam distintas dos objetivos da presente tese, se entrelaçam com nossos achados e provocam novas inquietações: Qual a origem dos docentes da EJA? O que os tornam tão próximos dos seus educandos? Seria essa atitude de “empatia” um saber experiencial que decorre da sua condição de classe? Essas e outras questões ficam em aberto, uma vez que a EJA, possivelmente, é a modalidade de ensino na qual a divisão de classes no sistema capitalista contemporâneo torna-se mais evidente.

No que concerne ao objetivo em analisar como os educandos da EJA expressam/evocam suas experiências provenientes da cultura lúdica no cotidiano escolar, os indicativos da tese apontam um distanciamento dos saberes relativos à cultura de uma forma geral e dificuldades para compreender conceitualmente a cultura lúdica, mesmo quando explicado pela pesquisadora em linguagem mais clara e exemplificada. As manifestações que presenciamos estavam diretamente vinculadas às relações estabelecidas entre colegas e com as docentes, prevalecendo a natureza essencialmente relacional, o que não significa ausência da cultura lúdica na vida dos educandos. Há significações próprias nas quadrinhas que são lembradas, na construção de uma nova peça de tricô ou crochê, quando recriam um poema ou uma receita culinária e também ao fazerem paródias musicais ou criarem um repertório com linguagens em tons de “chocolate” ou que simplesmente dizem “pá” e encerram um assunto.

Essa cultura lúdica que identificamos como “subjacente” nas classes pesquisadas sugere a necessidade de oportunizar para os educandos o reconhecimento de sua própria dimensão cultural, assim como aproximá-los de entidades e movimentos culturais existentes em suas localidades, ampliando o horizonte acerca das várias formas de artes que se fazem presente no cotidiano. Conforme elucidamos na categoria a EJA como grupo social, é a escola o local que possibilita para essas pessoas criarem vínculos, constituírem grupos, debater ideias, produzir conhecimentos e externar sua cultura lúdica.

No decorrer do tempo em que estivemos presente nas classes que constituíram o *lócus* para a presente tese, ficou perceptível que o ambiente escolar para jovens, adultos e idosos têm se constituído cada vez mais em um espaço de socialização, compartilhamento de sentimentos, onde muitos buscam a convivência com o outro, enquanto os conteúdos escolares transitam, não necessariamente como objetivos prioritários para essas pessoas, como evidenciam os números de educandos que frequentam à escola por motivações diversas conforme elucidamos nessa pesquisa.

Retomando o objetivo estabelecido em nosso estudo sobre reconhecer como os docentes da EJA mobilizam a cultura lúdica dos educandos em suas práticas pedagógicas. Nossa primeira constatação é a raridade de literaturas que abordem a cultura lúdica na perspectiva da EJA, levando em conta a especificidade de seu

público e estratégias pedagógicas diferenciadas. Pesquisas relacionadas à formação e profissionalização docente, normalmente, enfatizam temas relativos à natureza do saber e aspectos críticos e reflexivos no campo pedagógico, mas “relevam” o papel da cultura lúdica na esfera cognitiva dos educandos e interfaces com as interações sociais, enquanto uma prática mais lúdica possibilitaria sair do “modo automático” de ensinar e traria um fazer mais vivo e rico para as classes de EJA.

A segunda constatação condiz com um transbordamento afetivo através de práticas lúdicas “fluídas” e advindas, não de artefatos, dinâmicas ou intencionalidade específica para que a cultura lúdica dos educandos seja mobilizada, uma vez que esse conceito é vago ou desconhecido pelas docentes, mas convergem para o que denominamos como conduta lúdica docente. É esse proceder no trato com os educandos que estimula as expressões e saberes relativos à cultura lúdica, mesmo quando não a denominam conceitualmente como tal, o que denota a lacuna no processo de formação continuada para docentes da EJA, especialmente nos últimos dez anos.

Dessa forma, em nossa compreensão, a conduta lúdica docente não vem a ser a realização de atividades lúdicas como função didática. As interações e vivências em sala de aula oportunizadas pela conduta lúdica docente permite “acessar” o campo simbólico e sensível de seus educandos de forma sutil, mas que se reflete em toda a dinâmica da sala de aula, inclusive nas manifestações da cultura lúdica presentes na produção de significações próprias e interpretações que jovens, adultos e idosos atribuem nas interações lúdicas promovidas entre colegas de classe ou por suas docentes, especialmente Mandacaru e Ipê amarelo, mesmo que essas não as reconheçam conceitualmente. Por conseguinte, ao adentrarmos na análise de algumas propostas pedagógicas que embasam a EJA encontraremos convergência dos princípios da pedagogia libertadora, que na concepção de Paulo Freire (1967, 1985, 1996), emana da prática social dos educandos e a pedagogia de inspiração raciovitalista (MAFFESOLI, 1998; D’ÁVILA, 2017, 2018). Essa, por sua vez, contempla a dimensão sensível na educação, numa perspectiva *poéisis* onde a conduta lúdica docente possibilita trazer à tona o repertório de culturas lúdicas, ao tempo em que proporciona o compartilhamento de saberes entre educandos e docente.

Os resultados de tudo que vivenciamos ao longo de seis meses nas turmas participantes, o arcabouço teórico pesquisado, a análise dos dispositivos utilizados e nossa hermenêutica direcionam o olhar para o passado a fim de prospectar o futuro, onde as classes de EJA possam expressar a fonte inesgotável de ensinamentos e momentos de ludicidade através da cultura lúdica.

Assim, coerente com a premissa de Freire (1985), acreditamos que a presença da cultura lúdica pode vir a se constituir, também, em possibilidades didáticas importantes para os educandos jovens, adultos e idosos, uma vez que as causas do abandono involuntário relacionados à EJA apontam razões distintas das demais modalidades de ensino. Para tanto, destacamos, a partir dos registros etnográficos da pesquisa e da nossa compreensão do campo empírico, ser possível estimular a cultura lúdica e socialização de saberes no espaço escolar, assim como desenvolver estratégias para que as habilidades e saberes profissionais, artísticas e vocacionais dos educandos possam ser resgatados e compartilhados com o grupo, realizar oficinas (artesanato, corte/costura, maquiagem, reparos rápidos, etc.) para que educandos ensinem a colegas e professores o que sabem e tenham lugar de protagonistas, oportunizar eventos na escola em parceria com as entidades culturais locais, assim como realizar atividades na comunidade com participação dos educandos (campanhas educativas, de saúde, voluntariados, etc.), programar atividades lúdicas que possibilitem maior autonomia para a “fruição” entre os educandos como bingo, karaokê, seresta, contação de piadas e adivinhas, releitura de obras literárias com encenação teatral, saraus e outras formas de expressão dos educandos, assim como apresentar obras que tenham proximidade com a cultura e linguagem dos educandos como Patativa do Assaré, Bule-bule, Cora Coralina, autores da Literatura de Cordel e muitos outros.

Na perspectiva multicultural, Freire (2001), foi pioneiro na valorização do universo cultural dos educandos jovens e adultos, discutindo seus saberes e extraíndo desses os temas geradores, a partir de suas experiências e condições sociais. Os círculos de cultura, que constituíam o princípio dialógico na educação “freiriana”, eram baseados nas vivências dos educandos e expressão de sua cultura local. Essa estratégia pedagógica não consistia apenas em um recurso para alfabetização dos sujeitos, mas, sobretudo em uma atitude de empoderamento cultural, político e social. Isso é também função educativa e diante da ausência de

outros espaços de socialização para os que integram a EJA, é a sala de aula o campo fértil para trabalhar a cultura popular e oportunizar que a cultura lúdica deixe de estar “subjacente” e passe a compor o cenário principal na educação de jovens, adultos e idosos.

Diante do exposto, constatamos que o desafio não está somente em viabilizar a presença da cultura lúdica na EJA, mas, acima de tudo, em compreender as especificidades que essa modalidade exige e requer percursos formativos e materiais didáticos adequados aos sujeitos que a compõe. Desse modo, é evidente a necessidade de uma política educacional permanente para essa modalidade de ensino que é, essencialmente, uma educação popular. Somente assim, poderemos efetivamente construir uma educação plena e que valorize o legado de Paulo Reglus Neves Freire.

O leitor que nos acompanhou até essas páginas finais possivelmente não contabilizou o número de vezes em que o “professor Paulo Freire” foi mencionado e convocamos mais uma de suas reflexões para finalizar a presente tese. “A única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me”. (FREIRE, 1985, p. 21).

Concluimos, no contexto atual da EJA, que é preciso “resgatar” o legado de Paulo Freire no que se refere à originalidade de seus princípios pedagógicos, não em relação ao aspecto didático para alfabetização de jovens e adultos, mas sim, compreender o “espírito” da práxis “freiriana”, na qual a conduta lúdica docente encontra assento em um de seus pilares.

Dessa forma, o fazer lúdico do docente da EJA extrapola as dimensões didático-pedagógicas para acompanhar um processo de desenvolvimento de competências para a vida, para o mundo do trabalho e de sensibilização para o belo, o bom e o ético em toda e qualquer circunstância, nutrindo a vida virtuosamente e a ressignificando processualmente em atitude de comprometimento voluntário.

Por fim, com a presente tese, objetivamos também contribuir para a construção de uma perspectiva pedagógica que valorize a cultura lúdica na Educação de Jovens e Adultos e esperamos que as lacunas presentes sejam preenchidas por outras pesquisas sobre esse imenso universo composto por apenas três letras: EJA.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Roberta., D'ÁVILA, Cristina. Retalhos de uma história: O estado da arte dos estudos sobre ludicidade e educação na Bahia. In: D'ÁVILA, Cristina, FORTUNA, Tania. (org). **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Salvador: UFBA, 2018.
- ALVARES, Sonia Carbonell. **Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- _____. Desenhando a nova morfologia do trabalho: as múltiplas formas de degradação do trabalho. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 83. 2008. p. 19-34. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/431>. Acesso em: 02. Set 2019.
- _____. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. E-book Kindle: Boitempo, 2018.
- _____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. E-book Kindle: Edições Almedina, 2013.
- ARAÚJO. Liane C. de. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. Dossiê alfabetização e Letramento no Campo Educacional. v.36. e220532|2020. Acesso em: 25 Mar. 2020.
- ARROYO. Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petropolis: Vozes, 2017.
- _____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, 2008.
- _____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. 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 e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. A triste partida. Intérprete: Luiz Gonzaga. In: A triste partida. RCA Victor, 1965. 1LP. Faixa 01.
- BAHIA. CONDER. **Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia. Sistema de Informações Geográficas Urbanas do Estado da Bahia (INFORMS - Organizador)**. 5ª ed. Salvador: CONDER/ INFORMS, 2016. Disponível em <https://bit.ly/34s5OLq>. Acesso em: 09 Jan. 2017.
- BARDIN, Laurence. **A análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BELCHIOR, TOQUINHO. Pequeno perfil de um cidadão comum. Intérprete: **Belchior**. In: **Belchior 2 é demais**. Warner Music Brasil, 1979. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa101849/belchior>. Acesso em: 03 Jun. 2019

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

_____. **Saber ensinar**: três estudos de educação popular. São Paulo: Papirus, 1984.

_____. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: SILVA, René Marc da. (org). **Cultura popular e educação**. Brasília: Salto para o futuro, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação continuada. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos**. Parecer CNE/CEB n.11/2000. Brasília. 10 maio 2000. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf > Acesso em: 04 Nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 01/2000** da CEB/CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 03 Jul.2018.

_____. Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União**, Seção 1, 24/1/1942, página 1231. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 25 Ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA: **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base. Brasília: Setec/MEC, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em 04 Ago. 2107.

_____. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Seção 1, 27/12/1961, página 11429. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 11 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Curricular Nacional para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, SP: Ação Educativa, 2000.

_____. Lei 9.394/96, de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Encontro da Região Nordeste Preparatório a VI Confinteia - (**Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos**). Salvador, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/nordeste.pdf>>. Acesso em: 19 Dez. 2017.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 Dez. 2018.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua. Disponível em: <https://ibge.gov.br/>. Acesso em: 06 Nov. 2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: 8.ed. Cortez, 2010.

_____, Gilles. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo, SP: Pioneira Thomson, 2002. p. 19-32.

CALLOIS, Roger. **Os jogos e os homens. A máscara e a vertigem.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, Oct. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3aOFPzb>. Acesso em: 21 Jul. 2019.

CANDA, Cilene Nascimento. **Aprender e Brincar: é só começar...a ludicidade na alfabetização de jovens e adultos.** – Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10172/1/Dissertacao_Cilene%20Canda.pdf. Acesso em: 08 Ago. 2018.

CARVALHO, Carla Meira Pires de. **Caminhos trilhados em versos: teatro, cordel e educação de jovens e adultos.** - Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2016. Disponível: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19167>. Acesso em: 20 Ago. 2018.

CERTEAU, Michel de. **A cultura do plural.** Campinas: Papirus, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, Gilda de Araujo. **A campanha nacional de alfabetização de adolescentes e adultos de 1947.** Revista Pró-Discente, v.1, n.1, p.05-14, Vitória, Programa de Pós-Graduação em Educação, agosto de 1995. Disponível em <https://bit.ly/2QmJSZS>. Acesso em: 10 Out.2017.

CRUZ, Ivan. **Peteca I.** Pintura acrílica, 1998.

CUNHA JUNIOR, Lourival Carlos. **Matemática lúdica na educação de jovens e adultos do Centro de Progressão Penitenciária do Distrito Federal.** 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015. Disponível em www.periodicos.capes.gov.br Acesso em: 26 Abr. 2018.

DANTAS, Tania. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. In: **Revista da FAEBA.** Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 21, n. 37, jan./jun, p. 147-162, 2012.

D'ÁVILA, Cristina. **Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios**. Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 33- 41, jul./dez., 2008.

_____. **Decifra-me ou te devorarei: O que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

_____. **A mediação didática na história das pedagogias brasileiras**. In Revista da Faeeba. Salvador. v. 14, n. 24, p. 217-238, dez., 2005.

_____. **Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior**. Revista Entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez 2014. Disponível em <https://bit.ly/2QhD2Vw>. Acesso em 20 out. 2016.

_____. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Revista em Aberto**, Brasília, v.29, n.97, p.103-118. 2016. Disponível em <https://bit.ly/3lg5UvY>. Acesso em: 20 Ago. 2018.

_____, LEAL; Luiz. A ludicidade como princípio formativo. **Revista Interfaces Científicas**, v.1, p.41-52, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2Qlmdt6>. Acesso em: 02 Fev. 2017.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena; GUERRA, Denise. Ateliê Didático: diário online e pesquisa-formação com docentes universitários. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 18, n. 56, p. 61-83, mar. 2018. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23548>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

_____. **Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários**. Salvador: Edufba, 2018.

DUARTE, Jr. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**: Tese de Doutorado. Campinas :Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2000.

DURANTE. Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FÁVERO, Osmar. As fichas de cultura do sistema de alfabetização Paulo Freire: “um ovo de colombo”. In: **Linhas críticas**. Brasília, DF, v.18, n. 37. SET./DEZ, p.465-483, 2012.

_____. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos. (1947-1966)**. Disponível em: <https://bit.ly/3hoXjog>. Acesso em 16 de out. 2019

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FORTUNA, T. R. **Vida e morte do brincar**. In: ÁVILA, I. S. (org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

_____. **Brincar com o outro: Caminho de saúde e bem-estar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas para quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em <https://bit.ly/32m08zU> Acesso em: 12 Fev. 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar:** crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FROEBEL, Friedrich A. **A educação do homem.** Tradução: Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Trad. Flávio Paulo Meurer (revisão da trad. Ênio Paulo Giachini). Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir. **A gestão democrática na escola para jovens e adultos:** Idéias para tornar a escola pública uma escola de EJA. In: I Encontro de Reflexão sobre Reestruturação e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos-“Uma nova EJA para São Paulo”. São Paulo, 2003.

_____. **Boniteza de um sonho:** Ensinar e aprender com sentido. São Paulo. Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Educação popular e educação ao longo da vida.** In: CONFITEA +6, 2016. Brasília. Coletânea de textos CONFITEA +6. Brasília: Ministério da Educação. v.1 p.50-69.

GAMBOA, Silvio Sanches. Pesquisa em educação: métodos epistemologias. 2.ed., Chapecó – SC. Argos. 2012.

GASPARINI S. M. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** 6 .ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R.; SOUZA, E.R.; MINAYO, M.C.S; SILVA, C.F.R. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005, p.185-221.

GASPARINI S. M. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GONZAGUINHA. Caminhos do Coração. Intérprete: Gonzaguinha. In: **Caminho do Coração.** EMI-Odeon Brasil, 1982. LP/CD, faixa 10.

GONZAGA, Luiz; Gonzaguinha. Pequena Memória de um tempo sem memória. Intérprete: Gonzaguinha. In: **A vida de viajante de Gonzaguinha e Gonzagão**. EMI-Odeon Brasil, 1981. LP/CD, faixa 4.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n.14, maio-agosto, p.108-130, 2000.

_____, Sérgio. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, vol.12, n.35, maio-agosto, 2007 p.197-211. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL – **INAF. Principais resultados**. Instituto Paulo Montenegro. 2016. Disponível em www.ipm.org.br/download/inaf.brasil.relatorio.divulgacaofinal.pdf. Acesso em Set.2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **[Dados estatísticos]**. Disponível em: <https://bit.ly/3jkrH3R>. Acesso em: 12 Out. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA - **IPEA**. n. 43. 2º trimestre de 2019. Disponível em: <https://bit.ly/32y2fB9>. Acesso em: 18 Ago. 2019.

JESUS, M.C.P. de; PEIXOTO, M.R.B.; CUNHA, M.H.F. **O paradigma hermenêutico como fundamentação das pesquisas etnográficas e fenomenológicas**. Rev.latino-am. enfermagem, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 29-35, abril 1998.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Escolarização e brincadeira na educação infantil**. In: SOUSA, Cynthia Pereira de. História da Educação: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LAFFIN, Maria Hermínia Fernandes Lage; DANTAS, Tania Regina. A Pesquisa sobre a EJA na e da Bahia: Aproximações e demandas teórico-metodológicas. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. v3.n.6, p.147-173, 2015. Disponível em <https://bit.ly/32ktDCs>. Acesso em 23 Mar.2018.

LALAU; LAURABETRIZ. Bem-te-vi e outras poesias. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2010.

LARIÚ, Nivaldo. Dicionário de baianês. Salvador. EGBA, 1992.

LEAL, Luiz Antonio Batista. 2017, 169 f.il. A cultura lúdica no estágio supervisionado de licenciandos em música: um estudo de caso em uma escola pública em Salvador, Bahia, Brasil. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri29498?mode=full> Acesso em: 04 Jan.2019.

LIMA, Suzana Rebeca da Silva. **A utilização de elementos lúdicos no ensino da história para educação de jovens e adultos.** In: XII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 12. 2008, Guarabira. Anais Encontro Estadual de História. Guarabira, [s.n.], 2008. p.1-7.

LOPES, Conceição. **Ludicidade, contributo para a busca dos sentidos do Humano.** Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro, 2004. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/sopcom/article/view/3182>. Acesso em 20 jan. 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. (org) **Ludopedagogia. Ensaio 1: Educação e Ludicidade.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade (GEPEL), 2000.

_____. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** 2002. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso em: 21 Fev. 2017.

_____. **Estados de consciência e atividades lúdicas. Onde acontece?** Salvador: FACED/ UFBA, 2004. p. 11-20. (Educação e Ludicidade; Ensaio 03)

_____. **Ludicidade e formação do educador.** Revista Entreideias, FACED/UFBA, Salvador, v 3. N.2, p.13-23, jul/dez.2014. Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com>. Acesso em: 13 Jun.2018.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Elisa D. A de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto S. **Atos de Currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva.** 1ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Chrysalis, currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo.** –Salvador: EDUFBA, 2006.

_____. **Currículo, campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Pesquisar a experiência, compreender/mediar saberes experienciais.** – Curitiba, PR: CRV, 2015.

_____. **Um rigor outro sobre a realidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas/** Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel. –Salvador, EDUFBA, 2009.

_____. MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade.** 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível.** Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____, M. Perspectivas tribais ou a mudança do paradigma social. Porto Alegre (RS), **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 23, p. 23-29, abr. 2004. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3247/2507>
Acesso em: 17 Mar.2019.

MARIANO, Olegário. **Toda uma vida de poesia: poesias completas, 1911/1955**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1957.

MARTINS, José de Sousa. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARTINS. Luciana Conceição de Almeida. **História Pública do quilombo do Cabula: representações de resistências em museu virtual 3D aplicada à mobilização do turismo de base comunitária**. 311f. il. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Acesso em: 09 Jan. 2019.

MASSARENTI, Ana Paula Macêdo. **Projeto político pedagógico de EJA da rede municipal de ensino de Salvador: educação e estranhamento**. 110f. il. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Acesso em: 01 Mar. 2019.

MATTOS, C.L.G., e CASTRO, P.A., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em <http://books.scielo.org> Acesso em: 23 Mar. 2018.

MELLO, F. E. C. **Alfabetização na educação de jovens e adultos: uma reflexão sobre a importância da ludicidade**.2004. Disponível em: <http://www.cereja.org.br>. Acesso em: 08 Set. 2016.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro, mas eu canto**. Porque o amanhã vai chegar. Rio de Janeiro, Editora. Civilização Brasileira, 1978.

MENDONÇA, Silvia Regina Pereira de. **A matemática nas turmas de PROEJA: o lúdico como facilitador da aprendizagem**. Disponível em www.periodicos.capes.gov.br acesso em: 22 Abr. 2018.

MERLEAU-PONTY. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Reginaldo Di Piero. São Paulo: Livraria Freitas, 1999.

MINAYO, MARIA Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

MINEIRO, Márcia; D'AVILA, Cristina. **Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação**. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 45, e208494, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100587&lng=en&nrm=iso. acesso em 14 Jun. 2020.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. DP & A, 2006.

MOURA, T. M .de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vigotsky**. Maceió. EDUFAL. 1999.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil:** perspectivas psicopedagógicas, vol.2. Porto Alegre – PRODIL,1994.

NÓVOA, Antonio (org). **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. **Educação de Jovens e Adultos na Bahia.** Pesquisa e realidade. Salvador: Quarteto, 2007.

PAIS. José Machado. **Vida Cotidiana: Enigmas e revelações.** São Paulo. Cortez, 2003.

PAIVA, Jane. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: BARBOSA, M. I. (Org.) **Alternativas emancipatórias em currículo.** São Paulo. CORTEZ, 2004.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

_____, MOBREAL: um desacerto autoritário I,II e III. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, 1982.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e Aprender com Paulo Freire:** quarenta horas quarenta anos depois. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação Escolar de Jovens e Adultos:** das competências sociais, dos conteúdos, aos desafios e cidadania. Campinas: Papirus, 2012.

PIERRO, Maria Clara Di. **A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas.** Campinas: Educ. Soc. V.31 n.112, p.939-959, jul-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 25 Mar. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas: Papirus, 2002.

_____. **Estágio e docência:** diferentes concepções. Revista Poiesis. Volume 3, números 3 e 4, p.5-24. 2005/2006. Disponível em: < <https://bit.ly/2EqwJfZ>>. Acesso em 15 Dez. 2017.

_____. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor.** Nuances- vol. III- Set de 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46...>>. Acesso em: 08 Dez. 2017.

PIMENTEL, Álamo Gonçalves; GALEFFI, Dante; MACÊDO, Roberto Sidnei. **UM RIGOR OUTRO:** a questão da qualidade na pesquisa qualitativa - Educação e Ciências Humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. 174p.

POPOFF, Sandra Constantin. **Como nascem as fadas de leitura? Experiências lúdicas de leitura e mediação didática de professores no ensino fundamental II.** Programa Pós-Graduação- Mestrado em Educação/FACED/UFBA. – 2017, 135f.

PORTO, L. A. et al. **Doenças ocupacionais em professores atendidos pelo Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador (CESAT).** Revista Baiana de Saúde Pública, Salvador,

v. 28, n. 1, p. 33-49, jan./jun. 2004. Disponível em <http://rbsp.sesab.ba.gov.br>. Acesso em: 11 Abr. 2019.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental, proposta curricular – 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 2001.

_____. (org.). **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cad. CEDES, vol.21 nº 55. Campinas. Nov.2011. Disponível <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 19 Fev. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

RUMMERT, Sonia Maria. **A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI – O “novo” que reitera antiga destituição de direitos**. In: Gramsci, Trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Coimbra, Educa: 2007.

SACRISTÁN, J.G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Artes Médias: Porto Alegre, 2000.

SALES, Lilian and Mariano, Ricardo. **Ativismo político de grupos religiosos e luta por direitos**. Relig. soc., Ago 2019, vol.39, no.2, p.9-27. ISSN 0100-8587. Disponível em <https://bit.ly/3I9j51r>. Acesso em: 20 Mar. 2020.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. **Resolução CME nº. 11, de 21 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos**, no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Salvador, dez. 2007.

_____. Prefeitura Municipal. **Resolução CME nº. 041, de 10 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Salvador**. Salvador, dez. 2013.

_____. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 11 de 21 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Sistema Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências. Salvador, 2007. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/LOCAL/resolucao%20011-2007.pdf>. Acesso em: 20 Out. 2017.

_____. Prefeitura Municipal. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 41/2013**. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de 104. Salvador. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/conselhos-municipais/>. Acesso em: 04 Nov. 2017.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-pedagógico da Educação de Jovens e Adultos: Rede Municipal de Salvador**. Luiz Marine José do Nascimento e Telma Cruz Costa (Orgs.). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7849165-Projeto-politico-pedagogico-da-educacao-de-jovens-e-adultos-rede-municipal-de-ensino-de-salvador.html> Acesso em: 22 Mar.2018.

_____. Prefeitura Municipal. Segmento de Educação de Jovens e Adultos-SEJA. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. Alfabetização tecnológica do professor. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Amaleide Lima. “**Tá vendo aquele edifício moço?**” – **A especificidade da inclusão digital para trabalhadores da construção civil não alfabetizados**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do Educador**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, A. et al. (Org.). **O caminho das águas em Salvador: bacias hidrográficas, bairros e fontes**. Salvador: CIAGS/UFBA; SEMA, 2010. 486p. Disponível em <https://bit.ly/3hml3YU> acesso em: 26 Abr. 2019.

SANTOS. Veridiano Maia dos. **Literatura de Cordel: uma possibilidade pedagógica na prática do cotidiano curricular e cultural da educação de jovens e adultos**. Disponível em www.periodicos.capes.gov.br acesso em: 09 Abr. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, ano 12, n. 21, p.51-70, jul/dez. 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**. Disponível em <http://educacao.salvador.ba.gov.br/gerencia-regional-de-educacao/> . Acesso em: 09 Out. 2018.

_____. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/03/1%C2%BA-Segmento.pdf> acesso 02 de dez. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Sérgio Ricardo da. Mergulhei no meu brincar. In: **Gincana da Poesia**. p. 1, Set., 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3jeUtmn>. Acesso em: 20 Jan. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SILVANY NETO, A. M. et al. **Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Salvador**. Revista Baiana de Saúde Pública, Salvador, v. 24, n. 1/2, p.42-56, jan./dez. 2000. Disponível em <http://rbsp.sesab.ba.gov.br>. Acesso em: 25 Mar.2019.

SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. O papel dos movimentos sociais na construção de outra sociabilidade. In: **25º Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação**, 25; 2002. Caxambu/MG. Textos dos trabalhos aceitos na

ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/excedentes25/sandramariamarinhosiqueirat03.rtf>. Acesso em: 10 Dez. 2019.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRAVERSINI, Clarice Saete. **Debite um analfabeto em seu cartão**: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado. Disponível em [www.http://forumeja.org.br/gt18/?q=node/155](http://www.forumeja.org.br/gt18/?q=node/155). Acesso em: 10 Out. 2018.

TEIXEIRA, C. **Pirajá: Panteão da Liberdade**. Jornal da Bahia, Salvador: p. 4, 2º caderno, 15 jan.1982. Disponível em: < <https://bit.ly/3gpAG1J> >. Acesso em: 11 Jul. 2019.

UNEB – **Universidade do Estado da Bahia**. <https://bit.ly/31kfCW3>. Acesso em: 09 Abr. 2018.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**. Agenda para o futuro. Brasília:SESI,1999.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: **Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico** – elementos metodológicos para elaboração e realização. 15. ed. Libertad. 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2009.

VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na cidade**: ensaios de antropologia urbana. Org. Hermano Vianna, Karina Kuschnir e Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **A diminuição das matrículas na EJA no Rio de Janeiro** – cenários e enfrentamentos a partir do Fórum de EJA/RJ. Revista Cátedra Digital, v.1, p.40-48, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WENDEL, Bruno. Seis grupos criminosos comandam Pernambués; veja mapa de áreas dominadas. Correio*. p. 1. Maio. 2016. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/seis-grupos-criminosos-comandam-pernambues-veja-mapa-de-areas-dominadas/>. Acesso em: 23 Out.2019.

WIKIPEDIA.org/ - https://pt.wikipedia.org/wiki/Homo_Ludens - Acesso em: 05 Jan. 2018.

_____/ https://pt.wikipedia.org/wiki/Frank_Laubach - acesso em: 02 Fev. 2018.

As referências às obras de Paulo Freire neste artigo foram extraídas de seus livros digitalizados, portanto, é provável que os números das páginas não coincidam com as obras impressas.

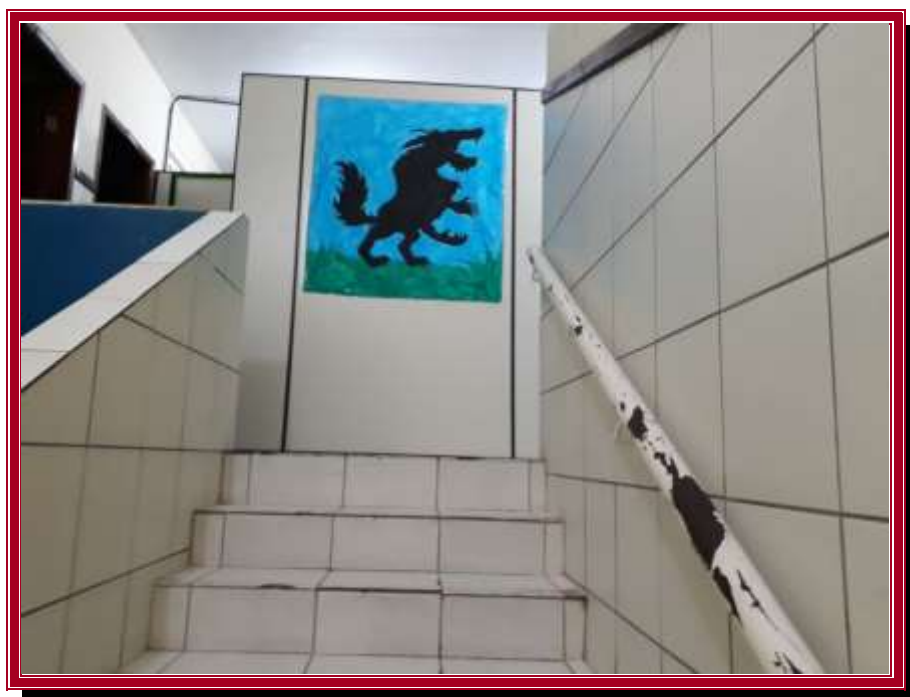
Cf. <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/dados.htm>

Foto 2 - Pátio interno escola Pirajá



Fonte: Fotos da pesquisadora, 2018

FOTO 3 – Escadaria interna escola Cabula



Fonte: Fotos da pesquisadora, 2018

APÊNDICE B – ATIVIDADES REALIZADAS POR DOCENTES EM SALA DE AULA

Sexta cultural, quadrinha e receita elaborada por educandos.



Fonte: Fotos da pesquisadora, 2018.

Foto 4 - Evento Qual é a música?



Fonte: fotos da pesquisadora, 2018.

Foto 5 - Declamação de quadrinha: Educando e docente



Fonte: Fotos da pesquisadora, 2018.

APÊNDICE C – REGISTROS DE APLICAÇÃO DA PESQUISA

Fonte: Fotos da pesquisadora, 2018

Foto 7 - Explicação sobre a pesquisa para classe no Cabula:



Fonte: Foto da pesquisadora, 2018

Foto 8 - Construção de biografias lúdicas



Fonte: Fotos da pesquisadora, 2018.

Figura 15 – Escrita de biografia lúdica



Figura 16 – pintura biografia lúdica



Fonte: Registros da pesquisadora, 2018.

Foto 9 – Produção de biografia lúdica



Fonte: Registros da pesquisadora, 2018

Foto 10 - Rodas de conversa

Fonte; Fotos da pesquisadora, 2018.

Foto 11 - Observações em sala de aula

Fonte: fotos da pesquisadora, 2018.

Figura 17 – Mapa com alunos



Fonte: fotos da pesquisadora, 2018

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DOCENTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA FACULDADE DE EDUCAÇÃO Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadora: Amaleide Lima dos Santos – amaleide60@gmail.com

Ao responder esse questionário concordo em participar da pesquisa: “CANTE DE LÁ QUE EU CANTO DE CÁ”: CULTURA LÚDICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, que objetiva compreender como a cultura lúdica se manifesta no contexto da EJA.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Regional de abrangência da escola: _____

Nome fictício: Imagine se você fosse uma árvore, que nome teria? _____

Dados de Identificação

1. Sou do gênero: 1. Masculino () 2. Feminino ()

2. Minha faixa Etária: 25 a 30 () 31 a 40 () 41 a 50 () 51 a 60 () Acima de 61 ()

3. Formação:

1. Magistério (2º grau) () 2. Superior completo. () Qual graduação? _____

3. Superior incompleto () 4. Pós Graduação. () área? _____

4. Teve algum curso ou capacitação específica para trabalhar na EJA?

1. Não () 2. Sim () Nome do curso _____

2. Entidade promotora do curso _____

3. Carga horária total e ano em que ocorreu _____

5. Tempo de trabalho em educação:

De 01 a 05 anos () De 06 a 11 () 12 a 17 () 18 a 23 () Mais de 24 anos ()

6. Atuação na EJA:

De 01 a 05 anos () 06 a 11 () 12 a 17 () 18 a 23 () Mais de 24 anos ()

Dados Pedagógicos:

7. Por que escolheu ou o que te trouxe para a EJA?

8. Em sua opinião, qual o maior desafio/dificuldade para atuar na EJA?

9. Durante sua atuação, quais formações, experiências, conhecimentos/saberes contribuem para suas aulas na EJA?

Sobre cultura lúdica:

10. O que você traz de criança brincante ou repertório de culturas para suas aulas com jovens, adultos e idosos?

11. Em sala de aula, como os educandos expressam/evidenciam suas experiências provenientes da cultura lúdica?

12. Sobre o entorno da escola, você conhece a cultura local, história do bairro, características sociais, culturais e econômicas da população? () Não () Sim. Cite um aspecto relevante:

13. O que você considera como diferencial ou estratégia didática em suas aulas na EJA?

14. Você identifica que a cultura lúdica se apresenta no currículo ou orientações pedagógicas para a EJA na rede municipal de Salvador? NÃO () SIM () EM QUAIS SITUAÇÕES?

15. Você utiliza abordagens lúdicas em suas aulas: () Raramente () Constantemente

() Ocasionalmente () Não utiliza

Em quais momentos, atividades, etc?

16. Você sabe de quais manifestações sociais ou grupos culturais seus alunos participam ou mencionam conhecer? () Sim () Não

Exemplos em caso de sim:

17. Sobre ludicidade na EJA, você entende esta como:

18. Em quais momentos/atividades você estimula que a cultura lúdica de seus alunos se manifestem na sala de aula e como isso acontece?

19. Descreva, livremente, sua compreensão sobre a cultura lúdica e como considera que esta possa compor o percurso de ensino e aprendizagem na EJA.

20. O que não foi perguntado, mas você gostaria que constasse nesta pesquisa?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA EDUCANDOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadora: Amaleide Lima dos Santos – amaleide60@gmail.com

Ao responder esse questionário concordo em participar da pesquisa sobre: **“CANTE DE LÁ QUE EU CANTO DE CÁ”: CULTURA LÚDICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, que objetiva compreender como se manifesta a cultura lúdica no contexto da EJA.



MEU CAULE

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCANDOS

MEU NOME É _____ MAS PODE
 ME CHAMAR PELO APELIDO DE _____
 NASCI NO ANO DE _____ NA CIDADE DE _____
 O QUE ME TROUXE À SALVADOR FOI _____
 SOU _____ (casado, solteiro, separado, etc)
 TENHO _____ FILHOS E MORO NO BAIRRO DE _____
 TRABALHO COM _____ MAS GOSTARIA DE TER
 A PROFISSÃO DE _____
 MINHA COMIDA FAVORIDA É _____
 NAS HORAS DE FOLGA VOU PARA _____
 O QUE ME DEIXA FELIZ É _____
 A VIDA ME ENSINOU A _____



MINHAS RAIZES:

FUI UMA CRIANÇA _____

BRINCAVA MUITO DE _____

NA INFÂNCIA NÃO FOI BRINCADEIRA _____

O QUE MAIS SINTO FALTA É DE _____

SE PUDESSE VOLTAR À INFÂNCIA _____

UM HÁBITO/COSTUME _____

UMA ARTE/TALENTO QUE TENHO É _____

NÃO CONTINUEI A ESTUDAR PORQUE _____

A LENDA/TRADIÇÃO QUE ME ASSUSTAVA ERA _____

LEMBRO DO CHEIRO/GOSTO DE _____

O QUE MAIS LEMBRO DA INFÂNCIA _____

GOSTARIA DE FAZER NA SALA DE AULA _____

FALTOU CONTAR QUE _____



PRA QUE A VIDA NOS DÊ FLOR E FRUTOS

HOJE ME SINTO UMA PESSOA _____

O QUE CARREGO DA INFÂNCIA É _____

VOLTEI A ESTUDAR PORQUE _____

O QUE MAIS GOSTO NA MINHA TURMA É _____

ESCOLA É LUGAR DE _____

O QUE ME FAZ VIR PARA A SALA DE AULA É _____

GOSTARIA DE APRENDER TAMBÉM A _____

MEUS SABERES/CONHECIMENTOS SÃO VALORIZADOS NA ESCOLA QUANDO:

A PALAVRA CULTURA ME LEMBRA _____

SOBRE CULTURA LÚDICA EU LEMBRO DE _____

ENTIDADES OU GRUPOS SOCIAIS QUE PARTICIPO _____

NAS HORAS DE LAZER EU _____

MEU ESTILO DE MÚSICA É _____

A ATIVIDADE QUE MAIS GOSTO NA ESCOLA É _____

UMA TRADIÇÃO/CULTURA DO MEU BAIRRO É _____

O QUE ADMIRO/RECONHEÇO NA PROFESSORA _____

DAQUI A ALGUNS ANOS EU ME VEJO _____

GOSTARIA DE CONTAR QUE _____

APÊNDICE F– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****Programa de Pós-Graduação em Educação**

Pesquisadora: Amaleide Lima dos Santos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou ciente que minha participação na pesquisa **“CANTE DE LÁ QUE EU CANTO DE CÁ”:** **CULTURA LÚDICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** é voluntária e sem contrapartida de qualquer ordem, seu objetivo é exclusivamente científico; minhas respostas não serão expostas de maneira isolada e minha identificação ficará restrita à pesquisadora.

Ao consentir em ceder o uso de imagens e dados relativos à pesquisa, obtive informações quanto aos procedimentos e objetivos da mesma, assim como posterior divulgação e publicação de seus resultados para fins acadêmicos.

Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que resulte em qualquer penalidade, bastando entrar em contato com a pesquisadora Amaleide Lima dos Santos, através do email amaleide60@gmail.com

Salvador, _____ de _____ de 2018

Assinatura do participante

ANEXO – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Dipe Estagio <estagioepesquisa.pedagogico@educacaosalvador.net>

(Há 3
horas)

para eu, Gerência, Coordenadores, amaleidelima, cmdt, DIPE

Prezado(a) Diretor(a),

De Ordem da Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica/SMED, fica autorizado pesquisa de campo intitulada "*CANTE DE LÁ QUE EU CANTO DE CÁ: CULTURA LÚDICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*", que tem como objetivo geral cotejar como se manifesta a cultura lúdica dos educandos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, para trazer à tona o lugar que esta ocupa na prática pedagógica deste segmento de ensino, em duas escolas da rede municipal de ensino de Salvador. A referida pesquisa será desenvolvida pela doutoranda **Amaleide Lima dos Santos**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA sob a orientação da Profa. Dra. Maria D'Ávila Teixeira.

A assinatura do **Termo de Compromisso** (apenas para Estágio Curricular Obrigatório) é de responsabilidade do(a) diretor(a) da escola. Os documentos PPP, REGIMENTO ESCOLAR, PLANO GESTOR, entre outros específicos da escola, só poderão ser analisados, se necessário, na própria Unidade Escolar. Para realização de pesquisa Lato Sensu e Stricto Sensu, o pesquisador deverá apresentar o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** aos sujeitos da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada.

Atenciosamente,

Vanilza Jordão

Gerência de Currículo/Diretoria Pedagógica
Secretaria Municipal de Educação - SMED
Av. Anita Garibaldi, nº 2981 - Rio Vermelho
CEP: 41.940-450
(71) 3202.3065 / 3066
www.educacao.salvador.ba.gov.br