



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTIS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS**  
**DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)**

**LUIZ CESAR FERREIRA BATISTA**

**OFICINAS LÚDICAS COMO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE  
FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Palmas, TO

2025

**Luiz Cesar Ferreira Batista**

**OFICINAS LÚDICAS COMO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE  
FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao  
Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-  
FILO) da Universidade Federal do  
Tocantins-UFT como requisito parcial para  
a obtenção do Grau de Mestre em Filosofia,  
na linha de pesquisa Filosofia e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Rocha  
Faustino

Palmas, TO

2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

B333o Batista, Luiz Cesar Ferreira.  
Oficinas Lúdicas como Estratégias Didáticas para o Ensino de  
Filosofia na Educação de Jovens e Adultos. / Luiz Cesar Ferreira  
Batista. – Palmas, TO, 2026.  
95 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –  
Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Filosofia, 2026.  
Orientador: Faustino Lucas Rocha

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Lúdico. 3. Estratégias  
Didáticas. 4. Ensino de Filosofia. I. Título

**CDD 100**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de  
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que  
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime  
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha  
catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

**LUIZ CESAR FERREIRA BATISTA**

**OFICINAS LÚDICAS COMO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE  
FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Tocantins-UFT como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Filosofia, na linha de pesquisa Filosofia e Ensino.

**Orientador:** Prof. Dr. Lucas Rocha Faustino

Data da aprovação: 29 de setembro de 2025

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Lucas Rocha Faustino (Orientador – PROF-FILO/UFT)

---

Prof. Dr. Antônio Charles Santiago Almeida (Membro externo - PROF-FILO/UNESPAR)

---

Prof. Dr. Leandro de Araújo Sardeiro (Membro interno – PROF-FILO/UFT)

Só na experiência de cada um com o outro podemos nos fazer permanentemente. Aí sim, aprendemos a viver. Aí sim, aprendemos a aprender. Aí sim, aprendemos a ensinar. Aí sim, nós sabemos aprendidos e ensinados. Aí sim, nos conhecemos como gente. (Paulo Freire).

À minha família, especialmente a minha mãe Fleuripedes Ferreira e ao meu pai Geraldo Luiz, minha esposa Paula Roberta e meus filhos Nathanael e Heloísa, pelo apoio incondicional e pela paciência nos momentos mais desafiadores.

## AGRADECIMENTOS

Este texto transcende a mera formalidade acadêmica, constituindo-se como genuíno reconhecimento daqueles que, direta ou indiretamente, participaram da construção desta pesquisa e da formação intelectual que a sustenta.

Meu primeiro e mais profundo agradecimento dirige-se ao Professor Doutor Lucas Rocha Faustino, meu orientador. Sua notável sabedoria prática, sua paciência reflexiva no trato das ideias e seu rigor intelectual foram fundamentais para guiar esta investigação através dos complexos caminhos do pensamento filosófico-educacional. Suas críticas precisas e suas provocações intelectuais não apenas evitaram derivações conceituais, mas funcionaram como verdadeiros catalisadores que me permitiram desenvolver conceitos e conexões que, de outra forma, teriam permanecido latentes. Sou profundamente grato pela confiança, pelo rigor metodológico e pelo diálogo intelectualmente estimulante que sempre manteve.

Aos pensadores e educadores que serviram como guias teóricos neste percurso, notadamente Paulo Freire, cuja noção de inédito viável tornou-se horizonte ético desta pesquisa; Miguel Arroyo, pela fundamentação conceitual sobre o direito ao tempo de existir; e Demerval Saviani, pela crítica substantiva à função social da escola. Vossas obras não foram meros objetos de estudo, mas sim interlocutoras permanentes, com as quais dialoguei, discordo e das quais me nutri para compreender o fenômeno educativo em sua profundidade.

Aos meus pais, Fleuripedes e Geraldo Luiz, ofereço o reconhecimento pelos alicerces de minha formação. Suas vidas de trabalho e perseverança constituíram minha primeira e mais significativa lição sobre a realidade concreta, ensinando-me, antes de qualquer texto acadêmico, o significado profundo da existência autêntica.

À minha esposa, Paula Roberta, e aos meus filhos, Nathanael e Heloísa, agradeço por serem a base afetiva que torna possível todo trabalho intelectual. Em um mundo que frequentemente nos distancia do essencial, vocês representam a constante lembrança das relações humanas fundamentais, demonstrando que o conhecimento, sem a “warmth” das relações humanas, perde seu sentido mais profundo.

Aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, meus verdadeiros educadores na prática pedagógica. Suas histórias de exclusão e sua coragem em retornar aos estudos representaram a motivação fundamental que impulsionou esta

investigação. Vocês me ensinaram que a busca pelo conhecimento não se realiza apenas nos espaços acadêmicos, mas principalmente no chão da sala de aula, no enfrentamento real dos processos de exclusão e na luta pelo direito à educação.

Aos colegas docentes e gestores, em especial à Prof.<sup>a</sup> Maria Santana, agradeço pela comunidade de aprendizagem que construímos conjuntamente. Nossos debates, por vezes desafiadores, sempre orientados pela busca do bem coletivo, representaram a concretização do diálogo como ferramenta de construção do conhecimento.

Por fim, à experiência de vida, esta mestra ao mesmo tempo rigorosa e generosa. Pelos desafios que me obrigaram a aprofundar meu pensamento, pelas circunstâncias que me conduziram à filosofia da educação e pela transformação que reside no ato de educar. Que este trabalho possa servir como testemunho desta gratidão e como contributo para a contínua e necessária reflexão sobre a educação.

## RESUMO

Este trabalho objetiva articular uma análise crítica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil com uma narrativa autobiográfica, propondo a práxis lúdico-filosófica como resposta à crise de sentido e à descaracterização dessa modalidade. A pesquisa segue uma metodologia qualitativa bibliográfica que revisita a história contraditória da EJA — dos avanços inspirados em Paulo Freire aos retrocessos do MOBRAL, da legislação da LDB às dificuldades provocadas por cortes orçamentários recentes —, e tem por problema a distância entre um marco legal avançado e uma implementação política frágil. Como alternativa, fundamentada teoricamente em autores como Freire e Huizinga, defende-se a integração entre filosofia e ludicidade não como mera técnica pedagógica, mas como postura existencial. O jogo filosófico é apresentado como exercício de liberdade que possibilita a reconstrução da relação com o saber e a autoria do pensamento. Como resultado da pesquisa, apresentamos uma série de oficinas pedagógicas para serem aplicadas nas salas de aulas de filosofia. Conclui-se que, diante do cenário de precarização, a práxis lúdico-filosófica se configura como um ato de resistência política e como caminho viável para reafirmar a EJA enquanto direito humano e instrumento de transformação social, no qual o rigor do pensar e a alegria do brincar se complementam.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ludicidade. Filosofia da Educação. Paulo Freire. Emancipação.

## ABSTRACT

This work aims to articulate a critical analysis of Youth and Adult Education (EJA) in Brazil with an autobiographical narrative, proposing playful-philosophical praxis as a response to the crisis of meaning and the decharacterization of this modality. The research follows a qualitative bibliographic methodology that revisits the contradictory history of EJA—from advances inspired by Paulo Freire to the setbacks of MOBRAL, from the LDB legislation to the difficulties caused by recent budget cuts—and addresses the gap between an advanced legal framework and fragile political implementation. As an alternative, theoretically grounded in authors such as Freire and Huizinga, the paper advocates the integration of philosophy and playfulness not as a mere pedagogical technique, but as an existential stance. Philosophical play is presented as an exercise in freedom that enables the reconstruction of the relationship with knowledge and the authorship of thought. As a result of this research, we present a series of pedagogical workshops to be implemented in philosophy classrooms. It is concluded that, in the face of a precarious scenario, the ludic-philosophical praxis is configured as an act of political resistance and as a viable path to reaffirm EJA as a human right and an instrument of social transformation, in which the rigor of thinking and the joy of playing complement each other.

**Keywords:** Youth and Adult Education (EJA). Playfulness. Philosophy of Education. Paulo Freire. Emancipation.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 MEMORIAL – TODA REFLEXÃO SE TORNA SIGNIFICATIVA QUANDO SURGE DE UMA HISTÓRIA VIVIDA .....</b>	<b>20</b>
2.1 <i>Narrativa de minha vida.....</i>	20
<b>3 A EJA: SEU CONTEXTO HISTÓRICO E SEUS DESAFIOS PARA O ENSINO...36</b>	
3.1 <i>Breve histórico da EJA no Brasil: os marcos legais e as políticas públicas .....</i>	36
3.2 <i>Falta de prioridade política na implementação do EJA .....</i>	48
3.3 <i>Características do público da EJA: diversidade etária, contextos sociais, trajetórias de vida e trabalho.....</i>	53
3.4 <i>A ruptura do princípio fundamental da EJA: a busca por certificação rápida e o esvaziamento da função reparadora .....</i>	55
<b>4 A ALIANÇA ENTRE O PENSAR E O JOGAR: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁXIS LÚDICO-FILOSÓFICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>58</b>
4.1 <i>A Filosofia como Jogo Sérió: Das Aporias às Eureka Lúdicas .....</i>	59
4.2 <i>Por um Ensino de Filosofia que Ouse Jogar com Ideias.....</i>	60
4.3 <i>Princípios para uma Práxis Lúdico-Filosófica Transformadora .....</i>	62
<b>5 OFICINAS LÚDICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO EJA .....</b>	<b>64</b>
<b>5.1 OFICINAS .....</b>	<b>69</b>
<b>5.1 OFICINA 1 – FILOSOFIA E EXPERIÊNCIA DE VIDA.....</b>	<b>69</b>
5.1.1 <i>Plano de Trabalho .....</i>	69
5.1.1.1 <i>Objetivos .....</i>	70
5.1.1.2 <i>Conteúdos.....</i>	70
5.1.1.3 <i>Metodologia.....</i>	70
5.1.1.4 <i>Recursos Didáticos.....</i>	71
5.1.1.5 <i>Avaliação.....</i>	71
5.1.1.6 <i>Referências .....</i>	71
<b>5.2 OFICINA 2 – ÉTICA NO COTIDIANO.....</b>	<b>71</b>
5.2.1 <i>Plano de Trabalho .....</i>	72
5.2.1.1 <i>Objetivos .....</i>	72
5.2.1.2 <i>Conteúdos.....</i>	72
5.2.1.3 <i>Metodologia.....</i>	73
5.2.1.4 <i>Recursos Didáticos.....</i>	73
5.2.1.5 <i>Avaliação.....</i>	73

5.2.2 Fichas de Dilemas Éticos .....	74
5.2.3 Sugestões Didáticas.....	74
<b>5.3 OFICINA 3 – FILOSOFIA E TRABALHO .....</b>	<b>76</b>
5.3.1 Plano de Trabalho .....	76
5.3.1.1 Objetivos .....	76
5.3.1.2 Conteúdos.....	76
5.3.1.3 Metodologia.....	77
5.3.1.4 Recursos Didáticos.....	77
5.3.1.5 Avaliação.....	78
<b>5.4 OFICINA 4 – FILOSOFIA E CIDADANIA .....</b>	<b>78</b>
5.4.1 Plano de Trabalho .....	78
5.4.1.1 Objetivos .....	78
5.4.1.2 Conteúdos.....	79
5.4.1.3 Metodologia.....	79
5.4.1.4 Recursos Didáticos.....	80
5.4.1.5 Avaliação.....	80
<b>6 CONCLUSÃO .....</b>	<b>81</b>
<b>7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>89</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um dos campos mais desafiadores e significativos da política educacional brasileira, constituindo-se como espelho das contradições sociais do nosso país. Nosso trabalho se propõe a analisar criticamente essa modalidade de ensino a partir de sua correlação com o ensino de Filosofia, a fim de apresentar algumas instruções que possam servir de instrumento didático para o auxílio de profissionais que queiram trabalhar com o ensino de filosofia no contexto da EJA.

Portanto, essa é uma modalidade de ensino que assegura a inclusão educacional de jovens, adultos e idosos que não concluíram seus estudos, articulando educação, cidadania e direitos sociais. Sua história no Brasil começa em iniciativas pontuais de alfabetização no início do século XX, ganha força com as campanhas nacionais (1940–1960), enfrenta retrocessos no período da ditadura (1964–1985) e se consolida como direito constitucional e política pública a partir de 1988 e a promulgação da Constituição Federal que em Art. 208, Inciso I que estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988)

Entendemos, todavia, que a EJA não deve ser compreendida apenas como um lenitivo para os problemas sociais do Brasil que impendem que uma parcela dos seus cidadãos possa frequentar o ambiente escolar no tempo adequado, mas um direito educacional garantido pela Constituição de 1988 e regulamentado pela LDB nº 9.394/1996, que em seu Art. 4º, Inciso VII define como dever do Estado a oferta de EJA para todos os que não tiveram acesso ou continuidade de estudos (BRASIL, 1996).

Porém, essa modalidade educacional pode representar um desafio imenso para professores de Filosofia. Desde sua gênese, a EJA buscou superar as desigualdades históricas de acesso à educação, trabalha principalmente no combate a analfabetização, entendendo isso como uma das principais condições de acesso a cidadania e a dignidade humana e não apenas uma habilidade técnica. De acordo com a Fundação Vale:

Identificada como a educação dos “carentes, marginalizados e excluídos”, as propostas de EJA assimilaram por muito tempo o papel de “educação mínima” direcionada àqueles com “possibilidades também

precárias de desenvolvimento e aprendizagem”. A superação dos preconceitos e o reconhecimento dos jovens e adultos pouco escolarizados como sujeitos de aprendizagem, produtores e disseminadores de conhecimentos é um ponto de partida importante para avançarmos em direção a uma EJA adequada às demandas específicas de articulação e construção de novos saberes significativos para educadores e educandos, demandas estas que se expandem para a satisfação de necessidades básicas (e não mínimas) de aprendizagem; básicas porque consideram as especificidades dos grupos, a diversidade de experiências dos indivíduos e dos coletivos (Fundação Vale, 2014, p.14).

Por isso, a EJA tem como público-alvo pessoas que, por diferentes razões sociais, econômicas, culturais ou históricas, não tiveram acesso à escola na idade adequada ou interromperam sua trajetória escolar antes de concluir a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Segundo Paiva (1983), o perfil dos sujeitos que procuram a EJA engloba:

[...] homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (PAIVA, 1983, p. 19).

E é a partir disso que a EJA pode se mostrar como um desafio para o ensino de Filosofia. De um modo geral, a tradição filosófica brasileira está ligada diretamente a utilização de textos, que muitas vezes empregam uma linguagem que requer bom nível de instrução, a utilização das normas cultas da gramática, o reconhecimento de conceitos abstratos e operações lógicas que não são concernentes com a proposta de ensino e aprendizagem da EJA. Com isso, não estamos afirmando que os estudantes da EJA não são dotados da capacidade de filosofar. O presente trabalho vai justamente na contramão de qualquer entendimento que vete a esses sujeitos a possibilidade do desenvolvimento das habilidades, competências e conteúdos concernentes a Filosofia.

O modelo pedagógico de “filosofia”, porém, que se consolidou nas Universidades brasileiras no século passado apresenta uma dificuldade no acesso

dos estudantes da EJA ao fazer filosófico. Segundo Margutti (2014) algo que foi fundante no modo de fazer filosofia no Brasil no Século XX, foi a constituição de um projeto pedagógico que se consolidou a partir da fundação da USP<sup>1</sup> e que “foi influenciado por uma autoimagem negativa do brasileiro enquanto filósofo, inspirada principalmente pelos trabalhos de Cruz Costa, para quem não existe uma Filosofia nacional” (MARGUTTI, 2014, p. 398).

A consequência disso é que, o projeto inicial da USP se mostrou como um paradigma a ser seguido por grande parte das universidades brasileiras. O que por sua vez, fortaleceu um modelo de filosofar pautado na exegese de um único autor, que em sua grande maioria são estrangeiros, e na imensa resistência a se pensar os problemas advindos da realidade brasileira (MARGUTTI, 2014, p. 399).

E é esse modo de fazer filosofia que entendemos ser contrário ao que preconiza tanto os documentos que formatam a EJA, quando as bases teóricas e históricas que fazem ser aquilo que ela é. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA), a EJA deve se organizar principalmente a partir de uma dinâmica ensino e aprendizagem que privilegie a articulação entre os saberes escolares e os saberes construídos na prática social dos educandos, garantindo o direito à educação ao longo da vida (BRASIL, 2000).

---

<sup>1</sup> A Universidade de São Paulo (USP) foi fundada em 25 de janeiro de 1934, durante o governo de Armando de Salles Oliveira, com o objetivo de modernizar o ensino superior no Brasil e formar uma elite intelectual capaz de contribuir para o desenvolvimento científico, cultural e político do país. A criação da USP esteve diretamente ligada ao contexto pós-Revolução Constitucionalista de 1932, como resposta à necessidade de fortalecimento das instituições paulistas e de valorização do saber científico. Reuniu faculdades já existentes, como a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, a Escola Politécnica e a Faculdade de Medicina, além de criar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), considerada núcleo formador da pesquisa universitária. A USP foi fundamental para consolidar a pesquisa acadêmica no Brasil e projetar São Paulo como polo de ciência e cultura. (Ver SCHWARTZMAN, 2001 e FÁVERO, 2006)

O modelo pedagógico da EJA, portanto, não pode reproduzir de maneira simples o modelo da educação regular destinada às crianças e adolescentes. Ele deve valorizar a experiência de vida dos sujeitos como ponto de partida do processo educativo e, com isso, mostrar-se coerente com as propostas pedagógicas de Paulo Freire, que no Brasil são os principais fundamentos teóricos da EJA. Um dos pontos defendidos por Freire ao longo de sua vida, foi que o processo de ensino e aprendizagem deve ser dialógico e participativo e contextualizado. O “modelo educacional correto” deve reconhecer como relevantes os conhecimentos adquiridos por todos os sujeitos ao longo de sua vida a fim de promover a reflexão crítica dos educandos sobre sua realidade. Segundo Freire:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os estudantes a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 16)

Outro aspecto fundamental do modelo pedagógico da EJA é a flexibilidade curricular e metodológica, de modo a atender às diferentes demandas de jovens, adultos e idosos. Paiva (1987) destaca que a EJA deve garantir uma formação integral, que vá além da simples alfabetização, possibilitando ao sujeito sua inserção social, cultural e profissional. Isso implica considerar ritmos de aprendizagem distintos, trajetórias escolares interrompidas e a necessidade de articular conteúdos com temas do cotidiano, como trabalho, cidadania, saúde e tecnologia.

A EJA se mostra como um modelo pedagógico que surge do contexto social brasileiro e é voltada para um público eminente brasileiro e que por vários motivos não conseguiu se inserir no ritmo formal de ensino. Frente a isso, qualquer modelo de ensino de filosofia para ter algum êxito deve aliar-se diretamente ao espírito que formou o EJA é importante considerar a realidade brasileira com ponto inicial para suas ações e deve atuar em um contexto no qual o uso do texto não seja o foco primordial.

Nesse contexto, o uso de metodologias lúdicas se apresenta como alternativa pedagógica relevante, assim como nos Círculos de Cultura freireanos, no qual os educadores e educandos se reuniam em torno de temas geradores extraídos da realidade concreta, as oficinas lúdicas criam espaços de investigação coletiva nas

quais os conceitos filosóficos emergem das experiências vividas pelos estudantes. A inovação está na incorporação da dimensão lúdica como catalisadora do diálogo, potencializando a participação e o engajamento dos educandos, capaz de aliar a seriedade da reflexão filosófica a práticas mais atrativas e envolventes para os estudantes utilizando dinâmicas. Por isso, entendemos que o uso do lúdico, não apenas como uma ferramenta, como um instrumento, mas como instância de ocorrência e efetivação das habilidades, competências e conteúdo da Filosofia.

O termo “lúdico”, etimologicamente derivado do latim *ludus* (jogo, brincadeira), remete a atividades que, embora associadas ao prazer e ao entretenimento, podem ser portadoras de um profundo potencial educativo. O jogo é uma das dimensões fundamentais da cultura humana, anterior e constitutiva de muitas formas de expressão social, artística e intelectual. Segundo Huizinga:

[o jogo é] uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (HUIZINGA, 2012, p.24).

Assim, incorporar o lúdico ao ensino de filosofia não implica trivializar o conteúdo, mas sim reconhecê-lo como parte da experiência humana que pode favorecer processos de aprendizagem ativa. Além disso, ele favorece a dimensão crítica e criativa do pensamento, que está no cerne da filosofia e está de acordo com aquilo que é preconizado por Freire (1996), pois estimula a curiosidade, a imaginação e a capacidade de questionar ao mesmo tempo que as correlaciona com o dinamismo próprio ao jogo.

Com isso, compreendemos que o jogo, entendido como atividade/dinâmica problematizadora, pode servir para romper com a passividade típica do ensino bancário<sup>2</sup>, possibilitando ao estudante não apenas receber conceitos prontos, mas reconstruí-los a partir de sua própria experiência e interação com os colegas.

---

<sup>1</sup> O Círculo de Cultura, método criado por Paulo Freire (1987), parte do pressuposto da construção do conhecimento por meio do diálogo - fator básico e necessário à prática pedagógica democrática. Esta concepção dialógica encontra ressonância direta nas oficinas lúdico-filosóficas aqui propostas, que podem ser compreendidas como uma atualização do Círculo de Cultura para o contexto contemporâneo da EJA.

<sup>2</sup> Segundo Freire, “na visão ‘bancária’ da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem” (FREIRE, 1987, p. 66). Nessa perspectiva, a educação se reduz a um processo

Neste contexto, o presente trabalho ganha especial relevância ao problematizar como a inserção filosófica através do lúdico pode resgatar a dimensão humanizadora da EJA, reconhecendo o lúdico como ponte para reconstruir a relação positiva com o aprendizado com uma filosofia prática através de dinâmicas que desenvolvem o pensamento crítico e metodologias que respeitam as diversas realidades cognitivas e culturais dos educandos.

No primeiro capítulo, intitulado "Memorial – toda reflexão se torna significativa quando surge de uma história vivida", apresentamos um relato autobiográfico de nossa trajetória como educador na Educação de Jovens e Adultos. Este memorial não possui caráter meramente descritivo, mas constitui-se como fundamentação existencial que demonstra como as reflexões e proposições aqui desenvolvidas emergiram de práticas pedagógicas concretas. A narrativa percorre desde as experiências formativas iniciais até o exercício docente na EJA, destacando os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas no contato direto com estudantes jovens, adultos e idosos. Este capítulo justifica-se pela necessidade de contextualizar o conhecimento produzido, reconhecendo que a pesquisa em educação se alimenta necessariamente da práxis educativa.

O segundo capítulo, "A EJA: seu contexto histórico e seus desafios para o ensino", realiza uma análise histórica e teórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Partindo dos marcos legais e políticas públicas que conformaram esta modalidade de ensino, investigamos as contradições entre o avanço da legislação educacional e a precária implementação das políticas destinadas à EJA. Analisamos o perfil multifacetado dos estudantes – marcado pela diversidade etária, contextos sociais e trajetórias de vida interrompidas – e discutimos a ruptura do princípio fundamental da EJA frente à busca por certificação rápida, que esvazia sua função

---

de depósito de conteúdos, em que o estudante não participa ativamente da construção do conhecimento, sendo condicionado a uma postura passiva e alienada. Freire critica essa concepção porque ela reproduz relações de opressão, impedindo o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos. Ao transformar o aluno em mero receptor, o ensino bancário nega sua experiência de vida, sua voz e sua capacidade de intervir no mundo. Como contraponto, o autor propõe a educação problematizadora ou libertadora, baseada no diálogo, na participação ativa dos sujeitos e na articulação entre saber escolar e saber da vida cotidiana.

reparadora. Este capítulo fornece o substrato histórico necessário para compreender os desafios contemporâneos do ensino de filosofia nesta modalidade.

O terceiro capítulo, "A aliança entre o pensar e o jogar: fundamentos para uma práxis lúdico-filosófica na educação de jovens e adultos", explora as bases teóricas que sustentam a integração entre filosofia e ludicidade. Argumentamos que a dimensão lúdica não constitui mero recurso didático, mas aspecto fundamental do próprio filosofar, conforme evidenciado na tradição filosófica desde Sócrates até pensadores contemporâneos. Examinamos como o jogo filosófico pode funcionar como exercício de liberdade que possibilita a reconstrução da relação com o saber, superando a alienação educacional que frequentemente assombra a EJA. Este capítulo estabelece os fundamentos para a proposta pedagógica que será desenvolvida a seguir.

O quarto capítulo, "Oficinas lúdicas para o ensino de filosofia na EJA", apresenta o produto educacional desta pesquisa: uma série de quatro oficinas pedagógicas destinadas a professores que atuam com filosofia na Educação de Jovens e Adultos. Cada oficina – "Filosofia e Experiência de Vida", "Ética no Cotidiano", "Filosofia e Trabalho" e "Filosofia e Cidadania" – foi elaborada com base nos princípios da educação popular freireana e na perspectiva lúdico-filosófica desenvolvida ao longo do trabalho. As oficinas incluem planos de trabalho detalhados, recursos didáticos e instrumentos de avaliação, constituindo-se como ferramentas concretas para transformar a prática pedagógica na EJA. Esta proposta busca demonstrar a viabilidade de uma abordagem que articula rigor conceitual e sensibilidade lúdica no ensino de filosofia.

Assim, defendemos que o lúdico contribui para a apropriação de conceitos complexos por meio da contextualização em dinâmicas e situações próximas da realidade dos estudantes. Logo, o ensino de filosofia na EJA deve partir da experiência vivida, permitindo que o estudante se reconheça como sujeito capaz de filosofar. O uso de jogos didáticos, simulações, dramatizações ou oficinas criativas possibilita essa aproximação entre teoria e prática, favorecendo a construção de sentido e estimulando a problematização crítica.

## **2 MEMORIAL – TODA REFLEXÃO SE TORNA SIGNIFICATIVA QUANDO SURGE DE UMA HISTÓRIA VIVIDA**

Minha experiência como professor na EJA, permitiu-me testemunhar de perto os desafios e as potencialidades dessa modalidade educacional, particularmente no que concerne à importância do trabalho lúdico como ferramenta filosófica de transformação, o que enriquece e personaliza esta análise.

Ao examinar o perfil multifacetado dos estudantes da EJA, não posso deixar de recordar os inúmeros rostos e histórias que cruzaram meu caminho - jovens que abandonaram os estudos para sustentar suas famílias, adultos que após décadas de trabalho braçal buscavam na alfabetização um novo sentido, e idosos cuja coragem em retornar à escola me ensinou sobre resiliência. Foi através de jogos filosóficos, dramatizações e outras atividades lúdicas que pude observar o despertar de novas perspectivas de conhecimento nesses estudantes, comprovando a eficácia dessa abordagem pedagógica.

Esta vivência reforçou meu compromisso em defender a EJA como instrumento de transformação social, não apenas como pesquisador, mas como alguém que testemunhou seu poder de mudança quando aliado a abordagens criativas e significativas. Ao articular referências teóricas fundamentais com dados recentes e minha experiência prática, este memorial busca oferecer uma análise que seja ao mesmo tempo acadêmica e profundamente humana, destacando: A importância da filosofia como eixo estruturante para a formação cidadã; o potencial do lúdico como antídoto à evasão escolar; a necessidade de políticas públicas que incorporem essas abordagens.

### **2.1 Narrativa de minha vida**

Meu nome é Luiz Cesar Ferreira Batista. Nasci em 13 de julho de 1983 na cidade de Goiânia, no estado de Goiás, Brasil. Tenho 41 anos e sou casado com Paula Roberta Ferreira Costa e pai de Nathanael Luiz Ferreira Costa e Heloísa Ferreira Costa Batista. Sou filho de Fleuripedes Ferreira Borges Batista e Geraldo Luiz Batista. Vim ao mundo no Hospital São Jorge e meus primeiros anos de vida foram

vividos na cidade de Trindade-GO. Até que, aos nove anos de idade, minha vida sofreu uma reviravolta que marcou profundamente minha história.

A separação dos meus pais (1991) foi um momento particularmente difícil e traumático para mim. Como criança, acompanhei de perto o desmoronar da estrutura familiar que, até então, oferecia-me segurança e estabilidade. Essa ruptura não apenas alterou a dinâmica do nosso lar, mas também trouxe desafios que impactaram diretamente toda minha família.

Com a separação, mudamo-nos para o distrito de Messianópolis, localizado no município de Moiporá-GO (1992). Nessa pequena localidade, iniciamos uma nova fase de nossa vida em uma casa cedida pelo município. A residência era humilde e simples, refletindo as condições financeiras limitadas que enfrentávamos naquele período. Minha mãe, com uma coragem inabalável, assumiu a responsabilidade de sustentar a família sozinha, enfrentando as adversidades com resiliência e dignidade. Ela foi um exemplo de força e superação.

Em meio a tantos desafios, fui matriculado na Escola Estadual Santos Dumont (1992). Nesse período, não conseguia melhorar meu rendimento escolar, pois a separação dos meus pais ainda marcava profundamente minha vida. Apesar disso, sempre fui um estudante participativo, envolvendo-me em todos os eventos da escola, como apresentações teatrais, jogos, dinâmicas e atividades fora da cidade. Contudo, sofri muito durante esse tempo, sendo alvo de apelidos e violências por parte de meninos mais velhos. Mesmo assim, minha alegria de viver e os empenhos de minha mãe eram as forças que me impulsionavam a seguir em frente.

Como boa parte dos brasileiros que vêm de uma realidade mais humilde, não pude me dedicar somente aos estudos. Minha primeira experiência de trabalho foi aos 11 anos de idade na roça (1991). Minha tarefa era carpideirar, ou seja, ir em cima de um cavalo, controlando-o para arrastar o arado na terra das ruas de arroz e milho. Na véspera, do primeiro dia de trabalho, fiquei com medo, mas meu pai me disse algo que marcou profundamente: "Homem não é obrigado a tratar, porém, quando fizer um trato, é obrigado a cumprir." Trabalhei muito sob o sol forte para poder ganhar algum trocado. A partir de então, o trabalho e os estudos passaram a ser duas experiências que tive que coordenar ao longo de toda minha vida.

Infelizmente, devido as condições materiais de minha família não pude desfrutar de minha infância somente brincando e estudando. Sempre tive que trabalhar duro. Assim, ao passo que fui crescendo, fui trabalhando em vários tipos de

serviços braçais: capinando; engajobando (juntando feixes de arroz para serem levados e batidos contra banca para desprender o grão do cacho de arroz); levando alimentação e buscando água para os peões na roça; limpando quintais de vizinhos; trabalhando como badeco (ajudante responsável por colocar os latões de leite de 50l dentro da caminhonete que fazia o recolhimento e levava até o local de produção de queijo), como leiteiro. Todas essas experiências que me ensinaram a importância do esforço e da responsabilidade desde muito cedo.

Concluí o Ensino Fundamental no ano de 1997, dando início ao Ensino Médio no período subsequente. Esta etapa foi cursada no Colégio Estadual José Marcelino, localizado no município de Moiporá, no qual ingressei sem perspectivas delineadas sobre o futuro, concentrando-me primordialmente nos estudos e na vivência do presente.

Não obstante as dificuldades iniciais características do contexto educacional brasileiro, destaco o papel fundamental dos docentes que, com notável dedicação, incentivavam-nos à máxima dedicação acadêmica como via de ascensão a futuros promissores. Um dos aspectos mais significativos em minha trajetória formativa refere-se justamente à atuação desses profissionais educacionais.

À época, não possuía plena dimensão da relevância de sua influência em meu desenvolvimento pessoal e intelectual. Contudo, atualmente, experimento profunda gratidão pela contribuição desses educadores que marcaram minha formação. Registro aqui a memória de profissionais que se tornaram referências como verdadeiros mestres: Waldemir (in memoriam), Meiry (in memoriam), Geneci, Cidinha e Darcy (professora de História).

Tais educadores representam não apenas figuras importantes em minha caminhada docente, mas principalmente na constituição de minha humanidade, demonstrando que a educação transcende a transmissão de conteúdos para assumir dimensão transformadora da existência.

Ao longo de toda minha trajetória escolar, tive a oportunidade de participar de diversos eventos institucionais que exerceram influência significativa em minha formação. Dentre essas experiências, destacam-se os desfiles cívicos de 7 de setembro, que se configuravam como momentos de singular importância no calendário acadêmico.

Estas celebrações demandavam um processo preparatório minucioso, abrangendo desde a organização dos figurinos até a seleção criteriosa dos temas a

serem representados. Em nossas apresentações pela cidade, contemplávamos a diversidade cultural e histórica brasileira, com representações dos povos indígenas, da população negra, das principais profissões então exercidas, além de figuras históricas como a Princesa Isabel, bailarinas, agricultores, entre outros. Recordo-me com especial clareza de minha participação em uma dessas ocasiões, na qual desfilei representando um indígena, integrando um cortejo animado pela fanfarra escolar e por diversos personagens que conferiam vitalidade ao evento.

Essas manifestações cívicas transcendiam sua função celebratória original, constituindo-se como autênticos exercícios lúdicos que engajavam profundamente todos os estudantes. Esta experiência representou meu primeiro contato sistemático com a ludicidade em ambiente escolar, permitindo-me compreender, desde então, o potencial dessa abordagem para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente.

O engajamento ativo nestas atividades possibilitava aos discentes uma imersão nos temas trabalhados, fomentando uma aprendizagem de natureza participativa e colaborativa. A dimensão lúdica, portanto, não se apresentava como mero acessório pedagógico, mas como elemento central na constituição de um ambiente educacional mais dinâmico e propício ao desenvolvimento integral.

Acredito que esse foi o momento em que decidi me tornar professor. Essas memórias permanecem vivas em minha mente, simbolizando um tempo em que, apesar das dificuldades, encontrava motivos para celebrar e sentir que fazia parte de algo maior. Os professores daquela época desempenharam um papel crucial em nossa formação. Na época, talvez não compreendêssemos totalmente sua importância, mas hoje sinto uma profunda gratidão e saudade pelo impacto que tiveram em nossas vidas. Lembro-me com carinho dos momentos em que cantávamos o Hino Nacional Brasileiro com respeito e reverência.

Outro evento que marcou essa época, foram as quadrilhas das festas juninas. Essas celebrações tradicionais eram ansiosamente aguardadas pelos estudantes, que se vestiam de caipiras e dançavam com suas parceiras. Por seis anos consecutivos (1992-1997), participei das quadrilhas, dançando por cinco anos ao lado da minha colega Paula Roberta Ferreira Costa. Essas festas não eram apenas momentos de diversão, mas verdadeiros exemplos do poder das atividades lúdicas no contexto escolar. A dança, os ensaios e a interação entre os participantes

promoviam um ambiente de alegria e aprendizado espontâneo, no qual os estudantes se sentiam envolvidos e motivados.

Vale destacar que esses momentos iam muito além do entretenimento. Ao participar dessas atividades, os estudantes desenvolviam habilidades sociais, fortaleciam laços com colegas e professores e, acima de tudo, aprendiam lições valiosas para a vida. Por meio das atividades lúdicas, os jovens experimentavam a importância da colaboração, da criatividade e da valorização das tradições culturais.

A ludicidade presente nas festas juninas, nos ensaios e apresentações, permitia que os estudantes aprendessem de forma prática e significativa. Essas vivências contribuíam não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação integral dos estudantes, estimulando sua expressão emocional, sua capacidade de trabalhar em equipe e seu senso de pertencimento à comunidade escolar. Quando se dança em uma quadrilha, por exemplo, é necessário sincronizar passos, prestar atenção no grupo e respeitar o ritmo coletivo, elementos que reforçam competências que são levadas para a vida adulta.

Esses momentos lúdicos, além de trazerem alegria, tinham um papel essencial na construção de uma aprendizagem significativa. As experiências vividas nas quadrilhas e outros eventos deixavam marcas profundas, simbolizando um tempo em que a escola era mais do que um espaço de ensino: era um lugar de convivência, celebração e crescimento mútuo. Participar dessas atividades fortalecia no estudante uma conexão especial com o ambiente escolar, alimentando sua curiosidade e o prazer em aprender.

Compreendo hoje, que essas práticas lúdicas foram fundamentais em minha formação. Elas não apenas tornavam as celebrações mais animadas, mas também proporcionavam um espaço para a aprendizagem interativa e a vivência de valores humanos essenciais. A ludicidade, nesse contexto, se revela uma ferramenta indispensável para a educação, promovendo o desenvolvimento integral do estudante e preparando-o para enfrentar os desafios da vida com criatividade, empatia e cooperação.

Assim, esses momentos lúdicos não apenas proporcionavam alegria, mas também fortaleciam os laços entre colegas e professores. Meus primeiros momentos de contato com atividades lúdicas aconteceram muito cedo, e essa forma de ensinar através do lúdico ficou arraigada em minha essência. Hoje, compreendo a importância

do lúdico no envolvimento dos estudantes e na formulação de uma aprendizagem participativa, que vai além da simples recepção de informações.

Entendo, portanto, que as atividades lúdicas desempenham um papel fundamental na educação, pois elas promovem um ambiente de aprendizado no qual os estudantes se sentem motivados e engajados. Através do lúdico, é possível desenvolver habilidades sociais, cognitivas e emocionais de maneira integrada e significativa. E isso se traduziu, mesmo que em alguns momentos de modo inconsciente, em minha trajetória como professor, pois sempre procurei incorporar elementos lúdicos em minhas aulas, acreditando que essa abordagem é essencial para a formação integral dos estudantes.

A ludicidade também possibilita a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, no qual os estudantes se sentem valorizados e respeitados. Ela promove a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico de uma forma dinâmica, além de favorecer a colaboração e a construção de relações interpessoais saudáveis. Em suma, o lúdico é uma poderosa ferramenta pedagógica que, quando utilizada de maneira consciente e planejada, pode transformar a educação e contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso dos estudantes.

Outro aspecto importante dos eventos escolares era o papel das atividades culturais e esportivas. Nesses eventos, os estudantes tinham a oportunidade de mostrar seus talentos e habilidades em diferentes áreas, como música, dança, teatro e esportes. As apresentações artísticas, por exemplo, eram momentos de grande emoção e orgulho, tanto para os estudantes quanto para os professores e familiares. Além disso, essas atividades contribuíam para a formação de um senso de comunidade e pertencimento, fortalecendo os laços entre todos os envolvidos.

As competições esportivas, por sua vez, eram outra forma de atividade lúdica que promovia a integração e o espírito de equipe entre os estudantes. Participar de torneios de futebol, vôlei, atletismo, entre outros, era uma oportunidade de desenvolver habilidades físicas e aprender lições valiosas sobre cooperação, respeito e fair play. Esses eventos esportivos não apenas incentivavam a prática de atividades saudáveis, mas também proporcionavam momentos de diversão e camaradagem. Eles não apenas ensinaram conteúdos acadêmicos, mas também mostraram o valor da educação lúdica e participativa. O lúdico, com suas dinâmicas interativas e metodologias inovadoras, era uma ferramenta poderosa para capturar a atenção dos estudantes e facilitar a assimilação dos conteúdos.

No ano de 2002, prestei vestibular para o curso de História na Universidade Estadual de Goiás – UEG. Comecei a Universidade na cidade de Iporá - GO, todos os dias, no período vespertino, era sempre o último estudante a ser pego pelo ônibus. Por conta disso, quase nunca sobrava um banco para sentar e minhas viagens muitas vezes eram feitas na escada do corredor ou em pé. O ônibus não tinha janelas, e quando chovia, era necessário ficar no corredor para evitar as gotas, mas, mesmo assim, acabávamos nos molhando. Embora esses momentos fossem desafiadores, sempre os encarava com alegria e entusiasmo, pois estudar na Universidade era uma experiência totalmente nova e fascinante.

Foi nesse ambiente que comecei a participar ativamente de eventos culturais e acadêmicos, que marcaram minha jornada. Palestras, cursos, seminários e viagens se tornaram parte essencial da minha formação. Esses eventos iam muito além do aprendizado técnico, eram oportunidades de vivenciar o lúdico e de desenvolver habilidades sociais, como a interação, a comunicação e o trabalho em equipe.

Meu primeiro contato com apresentações de trabalho foi um grande desafio. Eu era tomado pela timidez e insegurança, mas, com a orientação dos professores, aprendi técnicas valiosas para dominar o conteúdo e me expressar com confiança. Uma delas era treinar em frente ao espelho, e outra, ainda mais singular, era apresentar meus textos sob a sombra de um pé de manga, tendo o gado como meu "público". Esses momentos, embora simples, foram fundamentais para perder o medo de falar em público e melhorar meu desempenho como aluno.

Os eventos culturais também desempenharam um papel significativo na minha trajetória. Por meio deles, aprendi que o lúdico é uma ferramenta poderosa para envolver os participantes e criar experiências enriquecedoras. As viagens para congressos e seminários, por exemplo, me proporcionaram vivências inesquecíveis. Lembro-me de uma visita a uma exposição de arte, fomos convidados a interagir com as obras e participar de uma dinâmica criativa. Essas atividades despertavam nosso senso de curiosidade e incentivavam a pensar fora da caixa, tornando o aprendizado muito mais significativo.

Além disso, a Universidade organizava festas temáticas e semanas culturais que eram aguardadas ansiosamente pelos estudantes. Nessas ocasiões, podíamos expressar nossa criatividade por meio de apresentações artísticas, como teatro, dança e música. Esses momentos celebrativos não apenas fortaleciam os laços entre os colegas, mas também reforçavam a importância das atividades lúdicas na formação

acadêmica e pessoal. A ludicidade presente nos eventos culturais ajudava a criar um ambiente de leveza e descontração, facilitando o aprendizado e tornando-o mais prazeroso e envolvente

Esses momentos marcantes me ensinaram que o conhecimento não se limita ao ambiente formal de sala de aula. Ele também é construído nas interações humanas, nos desafios enfrentados e superados, e nas experiências vividas de maneira prática e colaborativa. Hoje, ao olhar para trás, vejo o quanto esses momentos de ludicidade e participação ativa em eventos contribuíram para minha formação integral. Eles me ajudaram a entender que a educação não é apenas um processo acadêmico, mas uma jornada enriquecida por trocas culturais, experiências vividas e memórias que levamos para toda a vida.

No ano de 2003, tive a honra de participar de uma seleção para o programa pioneiro "ESCREVE GOIÁS - alfabetização de jovens e adultos" (julho). O Programa Escreve Goiás foi uma iniciativa do Governo do Estado de Goiás, criada no início dos anos 2000, voltada para a avaliação da alfabetização e o incentivo à leitura e à escrita nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual. Seu objetivo principal era monitorar e diagnosticar o nível de leitura e escrita dos estudantes. O programa também estimulava práticas de produção textual, compreensão leitora e alfabetização com qualidade. Ele funcionava por meio da aplicação periódica de avaliações, como provas de leitura e escrita, que eram aplicadas aos estudantes e depois analisadas para fornecer relatórios de desempenho. Com isso, a gestão escolar e os professores poderiam reorientar suas práticas pedagógicas.

Realizei a formação na cidade de Sarandi - PR, neste local vivi experiências enriquecedoras e transformadoras. Foi nesse momento que comecei a perceber o quanto ensinar me preenchia e transformava, consolidando meu gosto por dar aula.

Logo, iniciei meu trabalho com jovens e adultos do distrito de Messianópolis-GO, com pessoas que, infelizmente, não tiveram a oportunidade de estudar antes. Foi aqui que minha paixão pelo público de jovens e adultos ganhou vida. Lecionar para eles me deu a chance de inserir o lúdico como ferramenta na aprendizagem, tornando o ensino mais leve, dinâmico e significativo para todos.

As experiências de alfabetizar, especialmente idosos, foram marcantes e emocionantes. Embora muitos dos estudantes que auxiliiei naquele projeto já não estejam mais entre nós, a presença de cada um continua viva em minha memória.

Sempre que visito meus pais, que ainda residem naquele lugar, as lembranças desse tempo tão especial vêm à tona, e é impossível conter as lágrimas.

Lecionar para jovens e adultos foi uma experiência que transcendeu o ato de ensinar. Entre os estudantes, havia muitos com mais de 70 anos de idade que carregavam histórias de vida ricas e únicas e compartilhavam o sonho de aprender a ler e escrever. Cada aula era repleta de dedicação e entusiasmo, pois para eles, cada palavra aprendida representava uma conquista, uma porta aberta para um mundo novo.

A alegria que demonstravam ao reconhecer as primeiras letras ou ao ler suas primeiras frases era contagiante. Muitos deles descreviam a sensação como um renascimento, uma nova etapa cheia de possibilidades. Houve momentos em que lágrimas de felicidade escorriam pelo rosto de alguns estudantes, ao perceberem que conseguiram escrever seus próprios nomes pela primeira vez, algo tão simples, mas que significava muito para eles.

Cada encontro pedagógico configurava-se como experiência formativa recíproca, na qual educador e educandos construía saberes. Apesar de desafios como limitações motoras ou visuais que alguns estudantes enfrentavam, sua resiliência e determinação transformavam-se em poderosas lições de perseverança.

Recordo-me com especial significado das rodas de conversa que facilitávamos, espaços dialógicos nos quais histórias de vida, aspirações e conhecimentos prévios eram socializados democraticamente. Nessas circunstâncias, emergia uma atmosfera genuína de comunhão e investigação coletiva, na qual o processo educativo transcendia a mera instrução para assumir caráter de práxis transformadora.

Nessa perspectiva, a sala de aula convertia-se em ambiente de emancipação mútua, no qual o conhecimento não era transferido, mas problematizado e reconstruído mediante o diálogo horizontal entre todos os participantes.

Este período da minha vida não foi apenas o início da minha jornada como educador, mas também o despertar de um propósito: transformar vidas por meio da educação e criar memórias que durarão para sempre. Essa jornada inesquecível durou cerca de dois anos, mas seu impacto se estende muito além do tempo.

A partir da experiência inicial, surgiu um convite que transformou minha vida de maneira surpreendente e emocionante: lecionar na Escola Estadual Santos Dumont, o lugar que estudei praticamente minha vida inteira. Ser chamado para retornar, não mais como aluno, mas como professor, foi uma conquista carregada de simbolismo e

significado. Era uma vitória pessoal que me fazia sentir que estava reescrevendo minha própria história.

Minha trajetória como educador começou no programa "Escola Ativa", que agregava várias séries em uma só, de maneira muito semelhante ao programa "Acelera". Essa metodologia proporcionava um ambiente de ensino diverso e desafiador, mas também incrivelmente recompensador. Foi durante esse período que minha paixão por ensinar cresceu de maneira exponencial, fortalecendo o desejo de ser alguém que jamais imaginei que pudesse me tornar: um professor no mesmo lugar no qual, anos antes, eu era apenas um garoto cheio de sonhos e incertezas.

Lecionar naquele espaço, que trazia tantas memórias da minha infância e adolescência, era uma experiência surreal. Muitos dos estudantes que participavam dos cursos vinham de uma realidade que vi e vivi. O que antes era um ambiente no qual eu buscava orientação e aprendizado, agora era um lugar no qual eu guiava, ensinava e inspirava outros. Cada aula, cada interação com os estudantes, reforçava minha percepção de que a educação tinha um poder transformador — não só na vida dos estudantes, mas também na minha.

A convivência com esses estudantes, que vinham de diferentes realidades e tinham suas próprias lutas e esperanças, fez com que eu visse a sala de aula como um espaço de transformação, de sonhos renovados. O fato de eu ter estado exatamente no lugar deles, ocupando as mesmas cadeiras e compartilhando as mesmas dúvidas sobre o futuro, me deu uma conexão ainda mais profunda com o que eu fazia. Era como se cada aula fosse um reflexo de tudo o que eu aprendi e superei.

Durante os anos de 2003 a 2005, descobri o verdadeiro significado de ser um educador. Não era apenas sobre ensinar conteúdos ou preparar provas, mas sobre abrir portas e iluminar caminhos que muitas vezes parecem inatingíveis. Essa experiência solidificou não só minha vocação, mas também meu propósito de vida: inspirar e transformar, assim como fui inspirado e transformado um dia.

Desse modo, tive a oportunidade para lecionar como professor de História, Química, Ciências, agarrei a oportunidade com toda força e fiz um bom trabalho. Foi durante trajetória como educador, percebi a importância de tornar o processo de ensino algo mais interativo e envolvente. Foi, então, que adotei a iniciativa de trabalhar com aulas dinamizadas, nas quais o uso de recursos lúdicos, brincadeiras envolventes e apresentações de trabalhos com dinâmicas passaram a ser fundamentais para criar um ambiente de aprendizado mais estimulante e participativo.

Essas metodologias lúdicas eram utilizadas para apresentar conteúdos de forma criativa e divertida, permitindo que os estudantes se conectassem com o aprendizado de maneira mais prática e intuitiva. Desde jogos didáticos que incentivavam o trabalho em equipe até atividades criativas que exploravam a resolução de problemas, a ideia era transformar o ensino em uma experiência memorável. Além disso, as apresentações de trabalhos com dinâmicas trouxeram um novo brilho para as aulas. Elas promoviam o desenvolvimento de habilidades como comunicação, pensamento crítico e criatividade, enquanto os estudantes interagiam entre si e se apropriavam do conteúdo aprendido.

Momentos como esses, ajudavam a construir um senso de comunidade, em que cada aluno era respeitado e valorizado por suas contribuições. Essas iniciativas não apenas impulsionaram o engajamento dos estudantes, como também criaram uma atmosfera de aprendizado que era mais leve, prazerosa e produtiva. As brincadeiras e as dinâmicas permitiam que os estudantes explorassem suas potencialidades e se sentissem motivados a superar desafios. Esses métodos reforçaram minha crença na educação como uma ferramenta poderosa para transformar vidas e criar vínculos, tornando o aprendizado mais significativo e enriquecedor para todos os envolvidos.

A paixão por ensinar corria em minhas veias, era algo que parecia parte essencial de quem eu sou. A faculdade foi um marco na solidificação dessa essência. Cada aula, cada aprendizado, contribuía para a construção de um profissional dedicado e consciente do impacto que a educação pode ter na vida das pessoas. Além de adquirir conhecimento técnico, aprendi a dar valor ao cuidado com o outro e a refletir sobre diferentes segmentos da vida, que ampliaram minha visão de mundo e fortaleceram meu desejo de fazer a diferença.

Então, em 2010 consegui ser aprovado em um concurso para professor de história do Estado do Tocantins, uma decisão que foi profundamente marcada por minha trajetória como educador e pelas experiências que vivi até aqui. Iniciei meu trabalho no Colégio Estadual Antenor Barreira. Entrar na sala de aula naquele dia foi como dar vida ao propósito que havia se formado ao longo dos anos. Estava começando a ensinar na área em que dei meus primeiros passos como educador, mas desta vez com uma visão renovada e uma bagagem de experiências que me moldaram tanto profissional quanto pessoalmente.

Enquanto preparava as aulas e planejava a mudança com minha família, sentia o peso e a emoção de recomeçar em um lugar completamente novo, no qual eu não conhecia nada. Ainda assim, estava decidido a abraçar essa oportunidade com coragem e dedicação.

Depois de três anos lecionando, embarquei em uma nova etapa da minha trajetória como educador: a Coordenação Pedagógica. Foi nesse papel que compreendi, de maneira mais profunda, todo o processo pedagógico e suas complexidades. Senti na pele como cada detalhe influencia a formação de estudantes e como o ensino pode transformar vidas. Esse mergulho nas nuances da educação me fez perceber que precisava ampliar meus conhecimentos para ser ainda mais eficiente em meu trabalho.

Então, iniciei minha segunda graduação, em Pedagogia. Os dias dedicados ao curso foram marcantes. Aprendi, de forma minuciosa, cada aspecto que a formação exigia e encontrei maneiras de aplicar esses conhecimentos no cotidiano escolar. Cada aula era uma oportunidade de crescimento e cada conceito aprendido contribuía para aprimorar minha prática educacional. Foi um período de dedicação e transformação, quando eu não apenas me tornava um educador melhor, mas também uma pessoa mais consciente da responsabilidade que carregava.

Trabalhei no Colégio Estadual Morro do Mato no qual tive o privilégio de trabalhar em um ambiente diverso que ofertava Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais – e também Educação de Jovens e Adultos. Retomar o contato com a EJA foi como reviver os momentos marcantes do início da minha carreira, especialmente as experiências no programa "ESCREVE GOIÁS". Essa conexão com o passado trouxe à tona sentimentos de gratidão e uma lembrança poderosa do impacto que a educação tem na vida das pessoas.

Ao aproximar-me das turmas, percebi as particularidades únicas de cada estudante, assim como as vulnerabilidades que coexistiam em cada etapa. Foi desafiador aprender sobre os diferentes períodos e segmentos que caracterizam o ensino, mas também foi profundamente marcante entender as necessidades individuais de cada aluno e sua vontade de mudar suas vidas através dos estudos. Muitos haviam passado anos sem poder frequentar a escola, e o brilho em seus olhos ao voltar a aprender era indescritível. A determinação que demonstravam fazia com que cada esforço meu como educador valesse a pena.

Esse período me ensinou que a educação não é apenas uma ferramenta de aprendizado, mas um meio de reconstrução, uma luz em meio às adversidades. Cada estudante trazia consigo uma história e uma vontade inquebrantável de fazer aquele momento valer a pena, e eu me sentia honrado em ser parte dessa jornada. Meu período de Coordenação durou dois anos e, depois, voltei para sala de aula com o intuito de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. As aulas eram participativas. A vontade de aprender de cada estudante era notável: como amavam aqueles momentos. A EJA sem dúvidas não era apenas uma aula, era uma vida e laços que estabeleciam para longo da vida.

Nesse período, vi a necessidade de cursar Filosofia. Então, iniciei minha 3ª graduação em 2014. Sentia que ao buscar conhecimento iria melhorar as aulas. Ao passo que foram passando os dias, minha ligação com a EJA foi criando ainda mais raízes. Fizemos muitos eventos voltados a produção cultural com Show de Talentos: apresentações teatrais, folclore, dança, dramatização e muitas ações que foram sucesso naquele período. A Filosofia abriu minha mente no sentido de descobertas, entender que os livros didáticos não são em sua maioria formulados para criar uma consciência crítica nos estudantes e emergir esses estudantes da escuridão de ideias e trazê-los à luz de um pensamento filosófico e liberdade do pensar em saber construir seu pensamento.

Assim, minha trajetória na EJA foi uma mistura de descobertas, pois cada aprendizagem e indagação era uma ponte que era construída para que o aluno emergisse com esperanças de conseguirem voar e sonhar com um futuro melhor. Muitos abandonavam seus estudos, alguns percorriam mais de 60 km no período noturno para estudar e não tinham o apoio necessário para continuar seus respectivos estudos. Dói o coração observar que muitos não tinham condições para se manter, porém o desejo ardia na esperança de terminar "seus estudos".

No ano de 2016, assumi a coordenação de projetos e comecei a trabalhar com afinco em iniciativas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), como o projeto "ESCRAVO, NEM PENSAR!". Esse projeto, desenvolvido pela ONG Repórter Brasil, era programa educacional que visava combater o trabalho escravo e o tráfico de pessoas no Brasil. Durante sua execução, realizávamos uma série de atividades que enriqueciam o processo educativo e promoviam reflexões profundas. Entre essas ações, estavam as culminâncias, e à apresentação de seus resultados e aprendizados eram compartilhados de forma coletiva, a produção de cartazes que reforçavam os

temas abordados, palestras enriquecedoras que traziam especialistas para dialogar com os estudantes, rodas de conversa que estimulavam trocas de experiências e dinâmicas que tornavam o aprendizado mais interativo e envolvente.

Essas estratégias não apenas aprofundavam a compreensão dos estudantes sobre o tema, mas também incentivavam a participação ativa de todos, fortalecendo a conscientização e engajamento em relação à importância do combate ao trabalho escravo e ao tráfico de pessoas. Foi um período de grande aprendizado e impacto, tanto para mim quanto para os estudantes, no qual o poder da educação demonstrou sua força transformadora.

Outro projeto que desenvolvi foi o da CONSCIÊNCIA NEGRA. Esse projeto, foi uma iniciativa enriquecedora que promoveu o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira no ambiente escolar. Durante o desenvolvimento do projeto, utilizei aulas lúdicas para engajar os estudantes e tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Jogos educativos, dramatizações e atividades artísticas, como música, dança e pintura, foram incorporados às aulas, permitindo que os estudantes explorassem e se conectassem com a temática de forma criativa e significativa.

Além das aulas, o projeto buscava o envolvimento direto dos estudantes por meio de apresentações culturais, rodas de conversa, debates e produções colaborativas, como a criação de murais e exposições. Essas atividades não só estimulavam o protagonismo dos estudantes, mas também incentivavam a reflexão sobre a importância da igualdade racial e o combate ao preconceito.

O ponto alto do projeto eram as culminâncias, momentos nos quais toda a comunidade escolar se reunia para celebrar os aprendizados adquiridos. Nessas ocasiões, os estudantes apresentavam suas produções, compartilhavam suas reflexões e demonstravam o quanto haviam aprendido sobre a contribuição do povo negro para a formação cultural, social e histórica do Brasil.

Esse projeto foi marcante, pois além de fortalecer o respeito à diversidade, promoveu um ambiente escolar mais inclusivo e transformador, no qual os estudantes se sentiam protagonistas na construção de um mundo mais justo e igualitário.

Ainda nesse período pandêmico fui convidado a trabalhar como "diretor escolar". Aceitei convite e em meio a pandemia de SARS-Covid-19, que iniciou-se no primeiro semestre em 2020, começamos arduamente a preparar material para levar até os estudantes da zona rural (EJA e ENSINO FUNDAMENTAL). Foram dias difíceis que as pessoas que estavam a distancias maiores corriam risco de ser contaminadas.

Para EJA foi uma experiência positiva no sentido de receber as atividades em casa e fazer seu curso todo a distância através dos instrumentos que eram enviados a cada estudante. Com o passar do tempo o número de matrículas aumentou consideravelmente e passamos a ter mais de 4 turmas na EJA.

Com o passar dos dias e com as voltas as aulas, a EJA começou a ter um contraste no qual os estudantes não queriam vir presencialmente na escola e queriam cursar a EJA recebendo o material em casa ou buscando na unidade escolar. A normativa da SEDUC-TO determina que as aulas sejam presenciais. Com isso os estudantes foram dispersando, evadindo e esse impacto é sentido até hoje.

Em 2023 voltei a dar aula para EJA, era perceptível as dificuldades que enfrentávamos para que o aluno permaneça em sala de aula, uma outra observação que constatei foi a mutação sofrida pela EJA nesses últimos anos que foi o ingresso de estudantes que querem concluir o ensino médio com mais agilidade e procuram na EJA uma forma para que isso aconteça. Assim muitos estudantes que não são normalmente o público da EJA vieram a realizar suas matrículas.

Por dois anos seguidos, busquei fazer o mestrado, no intuito de melhorar meus conhecimentos, sabia que dar um passo a mais na minha carreira profissional seria determinante, então comecei a pesquisar sobre mestrados e cheguei no Prof-Filo, no qual consegui a aprovação.

Tive aulas maravilhosas e ali me senti acolhido aprendendo vagarosamente cada explicação que a faculdade de história e filosofia não haviam me preparado. Foram experiências incríveis, que contribuíram para meu aprofundamento crítico e sobre questões epistemológicas, éticas e metafísicas. Contudo, perdi-me no cansaço devido a problemas familiares, pessoais, trabalho e outras situações. Cheguei a um momento que não conseguia mais conversar com as pessoas e fui me distanciando e uma tristeza no peito me fez chegar ao ponto mais crítico da minha vida.

Minha trajetória de vida me ensinou muitos valores que carrego até hoje na minha essência e busco passar para meus filhos e a todos que estão a minha volta, dou valor a cada curso que fiz; Técnico em Computação; Prof. ESCREVE GOIÁS (Jovens e Adultos), Técnico em Agente de Saúde, História, Enfermagem, Pedagogia, Filosofia, Pós graduação em Saúde Pública, Pós Graduação em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar e mestrando em filosofia; olha para trás e vejo que todas as minhas conquistas enquanto estudante foram cruciais para moldar o profissional que sou, que acredita ainda mais no futuro e em continuar se especializando no intuito de

aprofundar ainda meus conhecimentos na vasta imensidão do tudo ainda tendo a consciência que não sei nada. Ano de 2025 com esperanças renovadas e com a certeza que estou mais forte para enfrentar os desafios que vierem, com mais experiência, aprendizado e determinação para continuar de pé, sem pensamentos negativos olhando avante. Eu aprendi uma coisa muito importante que fez e faz toda diferença em minha vida nessa nova etapa: Tenho por quem lutar, por quem viver e para quem voltar.

### 3 A EJA: SEU CONTEXTO HISTÓRICO E SEUS DESAFIOS PARA O ENSINO

#### 3.1 Breve histórico da EJA no Brasil: os marcos legais e as políticas públicas

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é um capítulo essencial para entender não só a educação, mas também as transformações sociais e políticas do país. Desde as primeiras iniciativas até os debates atuais, essa trajetória revela muito sobre os desafios e contradições da nossa sociedade.

A história da EJA é marcada por uma contradição permanente: enquanto avançavam as reflexões pedagógicas, os retrocessos políticos muitas vezes as sufocavam. Essa contradição não é casual. A EJA desde seu início histórico oscila entre ser um instrumento de libertação e uma ferramenta de conformação social. Essa tensão permanece viva hoje.

Por sua vez, a história da EJA não é só sobre políticas públicas ou métodos pedagógicos: é sobre como o Brasil tentou – e ainda tenta – enfrentar desigualdades profundas por meio da Educação. E, como mostra Paiva (1987), cada avanço ou retrocesso nessa área reflete os conflitos entre projetos de país e realidades sociais muitas vezes excludentes.

A história da EJA se constitui a partir do processo crescimento das cidades no início do século XX e da necessidade de alfabetização da população brasileira. É partir da década de trinta do século vinte que a educação de jovens e adultos passa a se mostrar como um dos objetivos educacionais a serem alcançados pelo Brasil e a ganhar status de política pública. Em 1934, o governo brasileiro apresenta o Plano Nacional da Educação (PNE) que apresenta como uma de suas principais diretrizes a obrigatoriedade do Estado na promoção do ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória para adultos (FRIEDRICH *et al.* 2010).

Em 1947, as críticas que vinham se constituindo contra o alarmante quadro de analfabetismo do Brasil fortalecem-se e colimam na campanha Educação de Adultos (COLAVITTO e ARRUDA, 2014). O resultado direto desta campanha é a criação do Serviço Nacional de Adultos (SNEA) e a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes de Adultos (CEAA)<sup>3</sup>. Segundo o Relatório do Serviço de Educação de

---

<sup>3</sup> Para termos uma ideia ampliada do desenvolvimento da CEAA, podemos explicar que o movimento se deu em três fases: a primeira (1947-1950) consistiu no ensino supletivo por meio da alfabetização,

Adultos de 1950, o movimento de ensino supletivo através da CEAA, teve por finalidade dois objetivos:

- o de estender a ação da escola primária a vários milhões de brasileiros, de ambos os sexos, adolescentes e adultos, que não sabiam ler;
- o de influir na conjuntura cultural do país, de tal modo que os problemas de educação popular passassem a ser percebidos em toda a extensão e gravidade, inclusive nos grandes grupos de analfabetos da população ativa (BRASIL, 1950 p.74).

Na década de cinquenta há a ampliação das políticas públicas voltadas para o ensino de jovens e adultos através da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em janeiro de 1958, com o interesse do presidente da época Juscelino Kubitschek e a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

No ano de 1961, foi criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) o Movimento da Educação de Base (MEB) (VIEIRA, 2004). Este movimento tinha por foco o desenvolvimento de um programa de educação de base utilizando-se escolas radiofônicas localizadas nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Isso acabou envolvendo a participação e a colaboração do Ministério de Aviação e Obras Públicas, pois este era o órgão responsável pelas concessões dos canais de radiodifusão e auxiliou na criação e ampliação de emissoras católicas pelo território abrangido pelo programa. Esse, por sua vez, durou cerca de cinco anos e logo no primeiro ano de funcionamento fez a instalação de 15 mil escolas radiofônicas por todo país. Esse número que foi aumentando ao longo dos anos subsequentes de funcionamento do programa. (FAVERO, 2004)

---

em um período de três meses, e ensino primário em dois períodos de sete meses, seguidos, na segunda fase da campanha (1951-1954), de treinamento profissional e de ações de desenvolvimento comunitário, atingindo principalmente a zona urbana e, por fim, a terceira fase, que se estendeu do final dos anos 1950 até o início dos anos de 1960, no centro das discussões da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, documento que especificou as novas finalidades da educação brasileira. (Goronti, 2023.)

A década de sessenta também marcou uma virada paradigmática na educação de jovens e adultos, pois houve um forte crescimento e influência do método de alfabetização de Paulo Freire. Sua abordagem pedagógica compreendia o processo de alfabetização de adultos como algo muito mais profundo que a mera aquisição de uma habilidade: alfabetizar é educar e educar é transformar pessoas internamente, de modo que elas se percebam como sujeitos de sua própria história e consciência.

O método de Paulo Freire, testado pioneiramente no Rio Grande do Norte (1963) e depois ampliado no Programa Nacional de Alfabetização (PNA) (1964), trouxe uma mudança radical para a educação de jovens e adultos. Esse programa foi uma iniciativa do governo brasileiro, lançado pelo então presidente João Goulart (1919 - 1976), que tinha como objetivo principal promover a alfabetização de jovens e adultos em todo o país. O programa buscava superar o analfabetismo não apenas como incapacidade técnica de ler e escrever, mas como um problema social e político, diretamente ligado ao exercício da cidadania e à participação democrática.

O PNA previa a implantação de cerca de 20 mil círculos de cultura, espaços de alfabetização que utilizavam o diálogo e a problematização da realidade concreta dos educandos como ponto de partida do processo pedagógico (Freire, 1987). Desse modo, a educação se transforma em um ato fundamentalmente libertador, que procura fazer com que cada indivíduo se perceba como sujeito de sua própria história a partir do reconhecimento e da apropriação da realidade que os cercam. Alfabetizar não é somente ensinar o “B-A-BÁ” para Freire, não é apenas uma aptidão para decodificar símbolos, mas é fundamentalmente o descortinar de uma existência digna para os envolvidos na dinâmica ensino-aprendizagem.

Assim, a EJA no Brasil, na medida em que foi profundamente influenciada por Freire, procura superar o paradigma que entende que o combate ao analfabetismo se construiu a partir de política públicas que se limitam a mera construção de atividades de alfabetização funcional em massa. Educar, pois, é muito mais do que o desenvolvimento de habilidades cognitivas, pois seu foco deve ser aquilo que Freire denominou de “conscientização” – o processo de subjetivação e libertação dos indivíduos.

Desse modo, mais do que ensinar a ler e escrever, Freire propôs uma alfabetização politizada – na qual palavras como "trabalho" e "cultura", retiradas do cotidiano dos estudantes, viraram ferramentas de reflexão crítica. Sua grande percepção foi mostrar que antes de decifrar letras, é preciso entender o mundo. Essa

perspectiva não apenas combatia o analfabetismo, mas se revelava como ação: que denúncia, pois compreende que o analfabetismo no Brasil faz parte de um projeto político-econômico que se alimenta a pobreza que gera; que critica tanto as estruturas que constitui esse projeto, como as ações “educativas” que o reforçam; que o combate efetivamente, por meio de um projeto formativo que visa a constituição de uma nova ordem não somente para educação, mas para o próprio mundo. Por isso que nas palavras de Freire:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1987, p. 39)

A partir disso, a educação não deve apenas o transmitir ou decorar conteúdos. A simples transmissibilidade de conteúdos do professor ao aluno transforma a dinâmica ensino-aprendizagem em uma relação de domínio e submissão, pois o professor se apresenta como aquele que é o possuidor do conhecimento e o aluno como aquele que é vazio desse. Por isso, acaba assumindo uma posição passiva na construção do conhecimento. Nesse modelo de educação, identificado por Freire como educação bancária, o aluno não sendo o possuidor do conhecimento, recebe passivamente aquilo que é transmitido pelo professor.

A educação bancária] o momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-la mais e mais humano. Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os. (FREIRE, 1987, p. 37)

A alteração na compreensão das finalidades da Educação, por parte de Freire faz com quem ele destaque o papel do diálogo na construção do conhecimento. O

educar deixa de ser um processo de transferência de conhecimento que infantiliza e relega o educando uma postura passiva de mero recipiente e passa a ser um processo dialógico no qual a polarização “educando e educado” se desfaz e o “com-partilhar” o conhecimento ganha destaque.

Com isso, a dinâmica ensino-aprendizagem reforça a intencionalidade presente em cada um dos indivíduos, transformando-os em sujeitos no processo de construção do conhecimento. A partir disso, é fundamental o reconhecimento de que cada sujeito humano é um ser constituído na história, o que por sua vez ressalta o fato de que cada um já traz em si uma bagagem de conhecimentos que precisa ser desvelada e apropriada como possuidora de valor e dignidade por si mesma.

O processo de conscientização mostra-se precisamente como a atividade do educar na qual os indivíduos se percebem como senhores de uma história única e singular, que precisa ser reconhecida e narrada para outros. O educar ao se constituir como uma atividade de apropriação de si mesmo, uma dinâmica de singularização, mediada pelo reconhecimento do lugar único que ocupamos no mundo, impossibilita que a dinâmica ensino-aprendizagem se reduza a transmissibilidade de conhecimento e exige a constituição do diálogo como veículo fundante do conhecimento. Entre dois sujeitos, não cabe nenhuma relação de dominação ou submissão, mas uma conversa franca no qual cada um se coloca inteiramente de forma digna. O que importa é o diálogo — ou seja, a troca de mundos. No método freiriano, o professor também adquire conhecimento com os estudantes, ao mesmo passo que ensina. Todos têm voz, logo:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas. (Freire, 1987, p. 38)

O método freiriano opera por meio do diálogo horizontal entre os participantes do processo educativo, em oposição à hierarquia autoritária da pedagogia tradicional. Esse diálogo não se reduz à conversação, mas constitui uma forma de ação pedagógica que reconhece a voz, a cultura e a experiência dos educandos como pontos de partida para a construção do conhecimento. O método de Freire revolucionou a educação de jovens e adultos ao colocar a cultura popular no centro

do processo e ao mostrar que ler o mundo vem antes de ler palavras. Por isso, que um dos instrumentos metodológicos centrais é a utilização das chamadas “palavras geradoras”, extraídas da realidade concreta dos educandos, a partir das quais se desdobram temas existenciais que serão debatidos e problematizados em sala de aula (FREIRE, 1987, p. 59).

Freire achava que a educação deve partir da vida real dos estudantes — das suas experiências, suas palavras, seus problemas. Por isso, ao ensinar a ler e escrever, ele usava palavras que faziam parte do dia a dia das pessoas, como “tijolo” ou “roça”, e a partir delas discutia temas importantes, como o trabalho, a vida no campo, a pobreza ou a injustiça. A contextualização do conteúdo escolar: o conhecimento é construído a partir dos problemas vividos pelos sujeitos em seu meio social e cultural. Com escreve Freire:

A única dimensão que se supõe deva ter os investigadores, neste marco no qual se movem, que se espera se faça comum aos homens cuja temática se busca investigar, é a da percepção crítica de sua realidade, que implica num método correto de aproximação do concreto para desvelá-lo. E isto não se impõe. (FREIRE, 1987, p. 59-60 grifo nosso)

Dessa forma, a educação não é neutra: ou ela reforça o *status quo* ou contribui para a sua superação. Em sua proposta, Freire vincula a prática pedagógica a um projeto de emancipação social, especialmente das populações marginalizadas, entendendo o processo educativo como instrumento de superação das desigualdades estruturais.

O principal objetivo da educação, segundo Freire, é ajudar as pessoas a se tornarem conscientes da sua realidade e, a partir disso, lutar para mudá-la. Por isso, ele dizia que educar é um ato político. Para isso, é importante que a educação articule três dimensões:

- a dimensão ética – no qual destaca o compromisso com a dignidade humana;
- a dimensão política – em que se ressalta a luta contra a opressão;
- a dimensão epistemológica – que foca na construção crítica e situada do saber.

A influência, pois do método freiriano, ultrapassa o campo da alfabetização de adultos e se projeta nas áreas da pedagogia, sociologia, filosofia da educação e movimentos sociais em escala global. Assim, a alfabetização de adultos não poderia ser reduzida a uma simples compensação de falhas individuais, mas o envolvimento do ser humano em um processo formativo que envolve todas as dimensões do seu viver. Consequentemente, o analfabetismo se transforma um reflexo das desigualdades estruturais da sociedade.

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” — o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua. (FREIRE, 1967, p. 95)

Essa visão revolucionária ganhou forma concreta em experiências. Essa iniciativa, assim como tantas outras, foi interrompida pelo golpe militar, mostrando como a educação de jovens e adultos sempre esteve no centro de disputas políticas.

Logo após, em 1967, com o golpe militar que se ocorreu em 1964, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha por finalidade de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada (STRELHOW, 2010). Devido as fortes influências marxistas presentes no pensamento de Paulo Freire, sua proposta de alfabetização foi completamente rechaçada após o golpe militar de 1964. No seu lugar, a ditadura militar que se organizou e estabeleceu como política pública um programa criado com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na infância. Porém, sob a aparência de uma campanha massiva de alfabetização, o MOBRAL escondia um projeto de controle social. Apesar de alcançar milhões de pessoas ao longo dos anos 1970, o programa foi alvo de críticas. Muitos educadores, como Fávero (2006), afirmavam que o MOBRAL tinha um caráter autoritário, com métodos tradicionais e sem participação ativa dos educandos. A alfabetização era vista apenas como um meio técnico, sem promover uma reflexão crítica sobre a realidade, como defendia Paulo Freire.

Na década seguinte, podemos destacar no país a constituição do ensino supletivo, criado em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 5.692/71) (BRASIL, 1971). O MOBRAL foi extinto em 1985, com o fim da ditadura, e substituído por novos programas de educação de jovens e adultos, que buscavam uma abordagem mais democrática e crítica. Na década de oitenta, observamos a

criação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao Ministério da Educação, que ofertava apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização existentes (VIEIRA, 2004).

Em 1988, foi o ano da promulgação da Constituição Cidadã. Ela redefiniu o Estado Brasileiro como uma democracia, depois de quase três décadas de ditadura milita e supressão dos direitos políticos do cidadão. Sobre a educação de jovens e adultos podemos destacar principalmente os seguintes artigos:

- Art. 205: garante o direito à educação como dever do Estado e da família (BRASIL, 1988);
- Art. 208, inciso I: estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988);
- Art. 208, inciso II: assegura a progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1988).

São esses os artigos que fundamentaram legalmente a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (nº. 9.394/96), de 1996. Consequentemente a LDB procura garantir o acesso democrático e universal a todos os cidadãos brasileiros através do estabelecimento do direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico, bem como ao Estado brasileiro responsabiliza o dever da oferta gratuita à educação, estabelecendo competências aos entes federados através da identificação e mobilização da demanda, bem como garantia ao acesso e permanência dos cidadãos às escolas (BRASIL, 1996). No tocante a educação de jovens e adultos, isso fica descrito principalmente os seguintes Artigos:

- Art. 4, inciso VII: define como dever do Estado a oferta de EJA para todos os que não tiveram acesso ou continuidade de estudos. (BRASIL, 1996);
- Art. 37: especifica a EJA como modalidade da educação básica, destinada a jovens e adultos que não concluíram na idade regular. (BRASIL, 1996);

- Art. 38: prevê exames supletivos para certificação nos níveis fundamental e médio. (BRASIL, 1996).

De igual modo, a LDB reconheceu a EJA como destinada àqueles “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, art. 37), respeitando, portanto, as trajetórias educacionais interrompidas de milhões de brasileiros e brasileiras. Isso possibilitou maior flexibilidade curricular e metodológica, adaptada à realidade dos educandos. Bem como apresentou meios para se diminuir os abismos educacionais que separavam a maior parte dos brasileiros.

A LDB, também, manteve a possibilidade de exames de certificação para jovens e adultos, como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), regulamentado nos anos seguintes. Essa medida possibilitou que muitos pudessem concluir etapas da escolarização formal sem necessariamente frequentar todos os anos escolares, reconhecendo saberes adquiridos ao longo da vida.

A nova legislação, igualmente, permitiu que os sistemas de ensino organizassem a EJA com currículos e metodologias próprias, de modo a considerar as especificidades culturais, sociais e de vida dos educandos. A EJA deixou de ser uma simples adaptação do ensino regular, passando a exigir práticas pedagógicas adequadas à educação de adultos, respeitando seus saberes e experiências. Isso se concretizou no ano 2000, o ano que ocorreu a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (Resolução CNE/CEB nº 1/2000). Esse documento definiu os princípios pedagógicos e organizacionais específicos para a modalidade do EJA, reafirmando legalmente aquilo que estava disposto nos Art. 4, 5, 37 e 38 da LDB e destacando a necessidade da valorização da diversidade cultural, da experiência de vida dos educandos e a flexibilização curricular (BRASIL, 2000).

Desse modo, a legislação que foi promulgada em 1996 reforçou a importância da integração da EJA com programas de alfabetização e com políticas sociais e de qualificação profissional, estabelecendo as bases para ações intersetoriais. Porém, mesmo com os avanços da LDB na década de 1996, houve um descompasso entre as diretrizes por ela estabelecida e sua efetivação em políticas públicas eficientes. A realidade educacional brasileira, o tamanho da população, a extensão territorial e a

pluralidade regional e a histórica desigualdade social acabou se mostrando um desafio para a erradicação do analfabetismo no Brasil.

Assim, LDB surgiu em um contexto marcado por desigualdades educacionais profundas, nas quais milhões de brasileiros adultos ainda não sabiam ler e escrever, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, em zonas rurais e periferias urbanas. Esse cenário evidenciava o fracasso histórico do Estado brasileiro em garantir o direito à Educação Básica para amplas parcelas da população, o que comprometia a cidadania e a inclusão social de milhões de brasileiros, o que exigiu a construção de iniciativas concretas que transformasse as diretrizes legais em ações propriamente. Essa diretriz ganhou força especialmente no início dos anos 2000, com programas como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

O PBA foi lançado em 2003, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como uma das principais políticas públicas voltadas à superação do analfabetismo estrutural no Brasil. Ele surgiu dos principais carros-chefes das propostas políticas de Lula em sua campanha eleitoral que eram: a erradicação da fome e do analfabetismo no Brasil.

Inspirado em princípios da educação popular e nos ideais do educador Paulo Freire, o PBA articulou-se à proposta de uma alfabetização cidadã, entendida não apenas como domínio mecânico da leitura e da escrita, mas como instrumento de participação crítica na vida social, política e econômica do país. O programa estabeleceu uma parceria federativa descentralizada, envolvendo União, estados, municípios e organizações da sociedade civil, de forma a respeitar as particularidades regionais e garantir maior capilaridade da política pública.

As diretrizes do Brasil Alfabetizado privilegiaram:

- A universalização da alfabetização de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, priorizando grupos historicamente excluídos;
- A formação continuada dos alfabetizadores, com base em concepções pedagógicas críticas e emancipadoras;
- O repasse de recursos federais para custeio de materiais, bolsas para alfabetizadores, infraestrutura e apoio pedagógico;
- A valorização da participação comunitária e o fortalecimento de redes locais de educação;

- A integração da alfabetização com a continuidade dos estudos, mediante articulação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outras políticas sociais.

Ao longo de sua vigência, o programa atendeu milhões de pessoas em todos os estados do país. No entanto, enfrentou desafios estruturais, como a alta rotatividade de alfabetizadores, a precariedade das condições de trabalho, a dificuldade de permanência dos alfabetizandos e a ausência de acompanhamento sistemático dos resultados. Ainda assim, o PBA representou um marco na reafirmação da alfabetização como direito social e como compromisso ético do Estado democrático de direito, sobretudo em um país com índices históricos de exclusão escolar.

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre 2017 e 2018, marcou uma inflexão importante nas políticas curriculares da educação básica no Brasil. A BNCC emergiu como uma tentativa de normatizar os currículos escolares com base em competências e habilidades mínimas comuns para todo o território nacional e embora o documento tenha sido elaborado com a promessa de garantir uma formação comum e equitativa a todos os estudantes, sua aplicação trouxe desafios e tensões.

Apesar das expectativas que se tinha sobre a publicação desse documento e embora ele fosse voltado à Educação Básica regular, ele se mostrou muito distante da realidade educacional brasileira (ASSUMPÇÃO, 2022; DANTAS; PALHARES; SILVA, 2022), o que levou a uma série de críticas por parte dos profissionais de educação do Brasil.

Bugs e Tomazetti (2022), resumem essas críticas ao reconstruírem o contexto histórico que levou a BNCC de 2018, reforçando que esse documento refletia a ruptura institucional que ocorreu no Brasil com processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef em 2016 e a troca de toda equipe que vinha discutindo a construção da BNCC, pelo Presidente Michel Temer que a substituiu. O que argumentam, esse documento consolidou [...] uma proposta pedagógica que não foi discutida no processo de elaboração do documento em questão, desde as versões que o precederam, bem como espelhou um desvio com um modelo de educacional que preconizava a democratização do ensino.

Notou-se, a partir de disso, a ausência de diretrizes específicas e aprofundadas para a modalidade e uma forte influência de uma visão que valorizava principalmente

certas tendências do mercado e acabava por desvalorizar práticas pedagógicas freirianas que eram fundamentais na constituição da EJA.<sup>4</sup>

Diante dessa ausência, os sistemas de ensino ficaram responsáveis por realizar adaptações da BNCC à realidade da EJA, especialmente nos componentes do Ensino Fundamental e Médio. Essa tarefa implica um esforço de reelaboração curricular que leve em consideração os princípios da educação popular, o respeito à diversidade cultural e étnica, e a necessidade de articulação entre o conhecimento escolar e a experiência de vida dos educandos.

Outro aspecto do contexto histórico recente é o impacto da BNCC na formação de professores da EJA. A priorização de conteúdos tecnicistas e o foco na mensuração de resultados tendem a enfraquecer abordagens dialógicas e críticas, fundamentais para o trabalho pedagógico com jovens e adultos. Além disso, a implementação da BNCC coincide com um cenário de restrições orçamentárias e enfraquecimento das políticas públicas voltadas à alfabetização de adultos, como o fim do Programa Brasil Alfabetizado.

Portanto, o estabelecimento da BNCC representa um marco contraditório no contexto da EJA: ao mesmo tempo em que se propõe como instrumento de garantia do direito à educação, acaba por acentuar a invisibilização histórica da EJA nas políticas de currículo. Isso exige dos educadores e pesquisadores um esforço contínuo de resistência pedagógica e elaboração crítica, reafirmando o lugar da EJA como modalidade que exige currículos próprios, sensíveis à pluralidade dos sujeitos e comprometidos com a justiça social.

Mesmo com os avanços que tivemos após a década de 80 na realização de um programa de alfabetização democrático nacional a EJA ainda hoje luta para superar seu lugar marginal no sistema educacional, equilibrando-se entre seu potencial transformador e as pressões de um modelo que muitas vezes prioriza números ao invés da formação digna das pessoas. Desse modo, como a história nos mostra, os

---

<sup>4</sup> No dia 09 abril de 2025, o Ministério da Educação junto com o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação básica publicaram uma nova resolução, Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025. Essa atualizaria a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, bem como se insere um contexto de revisão da própria BNCC. Esse contexto, reflete também a retomada e fortalecimento das instituições democrática no Brasil estabelecidas após a eleição do Presidente Lula no ano de 2022. Juntamente a isso, a Resolução CNE/CEB nº 3/2025 se mostra como uma resposta legal à falta de menções explícitas a EJA por parte do documento original da BNCC. Haja vista que esse documento foi publicado quando a presente pesquisa já estava em seus caminhos finais, não tivemos tempo hábil para estudá-la suficientemente, de modo que ela não consta aqui presente. Todavia, a ausência do presente documento não desabona nossa argumentação.

avanços pedagógicos nem sempre se traduzem em políticas consistentes. Infelizmente, o que notamos é que como a EJA está vinculada a políticas públicas que representam anseios políticos do grupo que assume o poder em determinado período, isso gera uma grande instabilidade na continuidade e no entendimento das linhas que devem norteá-la.

### **3.2 Falta de prioridade política na implementação do EJA**

A instabilidade política que acompanha as políticas públicas educacionais no Brasil, como argumenta Gadotti (2009), transforma a EJA em “refém da conjuntura”, pois inviabiliza o acúmulo pedagógico necessário para superar o caráter compensatório. Um dos problemas que a educação pública sempre enfrentou, foram os vícios inerentes à política no Brasil. Infelizmente, sempre houve uma confusão entre o que seria uma política de governo e uma política de Estado, o que acaba incidindo na falta de continuidade que certos programas sociais apresentam no Brasil como um todo.

Entendemos que políticas de governo dizem respeito principalmente a programas, planos e ações definidos pela gestão que ocupa temporariamente o poder executivo. Elas, por sua vez, refletem o projeto político-partidário do grupo governante e, por isso, possuem caráter transitório e circunstancial. Nesse sentido, são formuladas com base em ideologias específicas e no programa de campanha do governante eleito. Como observa Bobbio (2000),

[...] o Governo coincide com o poder executivo, ou melhor, com os órgãos de cúpula desse poder, com a execução do aparelho de funcionários, que tem a função de colaborar no funcionamento dos serviços públicos, dando execução às decisões do Governo, e que é a administração pública. (BOBBIO, 2000, p. 555)

Frente a isso, as políticas de governo são marcadas por uma maior volatilidade, podendo ser alteradas ou substituídas a cada mudança de gestão. Um exemplo típico é a criação ou extinção de programas sociais vinculados ao perfil ideológico de determinado governo. Um bom exemplo disso é o caso da citada BNCC, que mantinha uma linha de metas mais voltadas para ampliação do ensino público no Brasil de modo a contemplar principalmente as necessidades das camadas mais humildes de nossa

sociedade, durante o Governo da Presidenta Dilma Rouseff – que possuía uma orientação mais popular – e mudou esse foco a partir do governo de Michel Temer (2016 - 2019), concluindo-se como um documento que se distanciava muito das discussões e fundamentações que mantinha antes de sua posse.

Já as políticas de Estado se caracterizam por sua continuidade, estabilidade e abrangência. Elas são formuladas como diretrizes estruturantes que transcendem mandatos específicos, garantindo a permanência de ações essenciais à sociedade, independentemente de mudanças políticas conjunturais. Segundo Dallari (2001), a política de Estado deve se sustentar em princípios constitucionais, assegurando direitos fundamentais e a consolidação da cidadania. Exemplos clássicos incluem a universalização da educação básica, o Sistema Único de Saúde (SUS) e a Previdência Social, que se mantêm como compromissos permanentes do Estado brasileiro.

Essa distinção é essencial, sobretudo em sociedades democráticas marcadas por alternância de poder, como forma de garantir que interesses de curto prazo não comprometam direitos sociais de longo prazo. Como observa Souza (2006), uma política pública só se transforma em política de Estado quando passa a ser reconhecida como um consenso social mínimo, legitimado pela sociedade e inscrito em marcos legais e institucionais duradouros.

Portanto, enquanto as políticas de governo possuem um caráter temporário e refletem a orientação ideológica do grupo que exerce o poder, as políticas de Estado são permanentes e sustentadas por princípios constitucionais que visam à estabilidade social e política. Reconhecer essa distinção é essencial para compreender a dinâmica das políticas públicas no Brasil e para avaliar sua eficácia na promoção de direitos e na redução de desigualdades sociais. A falta de “maturidade” institucional das experiências democráticas brasileiras e a infeliz tradição de golpes de Estado que marcam a história do Brasil desde a fundação de sua república, dificultaram a identificação da EJA e das diretrizes educacionais do Brasil como uma política de Estado e não de Governo. O que, por sua vez, ocasionou a dificuldade do estabelecimento de objetivos claros para a EJA aos longos dos anos.

O relatório da UNESCO (2018) sobre EJA na América Latina alerta para o “esvaziamento político” das políticas brasileiras recentes. Três distorções são evidentes:

- reducionismo estatístico: a meta 8 do PNE 2014-2024 privilegia a redução percentual do analfabetismo em detrimento da qualidade, contrariando a visão de (FREIRE, 1968) sobre alfabetização como “leitura de mundo”;
- assistencialismo pedagógico, que subordina a EJA a programas de transferência de renda, transformando-a em “moeda de troca” política (ARROYO, 2017). Esta distorção reduz a educação a instrumento de barganha eleitoral, onde a matrícula se converte em benefício clientelista e não em exercício de direito. Como consequência, esvazia-se o caráter emancipatório da modalidade, privilegiando-se a quantidade de atendidos em detrimento da qualidade formativa e do desenvolvimento de autonomia intelectual dos educandos.
- currículos desconectados: A ausência de diálogo com os saberes populares perpetua a “invasão cultural” que a pedagogia crítica pretendia superar, denunciada por (BRANDÃO 1981). A EJA configura-se como modalidade essencial para garantia do direito à educação, atendendo indivíduos cujas trajetórias refletem a diversidade brasileira. Como evidenciado na obra coletiva “Educação de Jovens e Adultos: Instrumentos & Contextos” (MEC, 2023), as realidades socioeconômicas e culturais dos estudantes exigem abordagens pedagógicas contextualizadas, e políticas que considerem as especificidades regionais e os diferentes modos de vida que convergem nas salas de aula da EJA espalhadas em todo território nacional. A diversidade cultural, manifesta-se através de estudantes rurais com saberes agroecológicos não valorizados nos currículos urbano cêntricos, comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas) com demandas por educação diferenciada e migrantes que enfrentam barreiras linguísticas e culturais. Essa pluralidade exige, conforme a obra aponta, políticas públicas que transcendam o universalismo homogeneizante.

Identificamos esse “esvaziamento” diretamente nas políticas públicas voltadas para a EJA no Brasil. A EJA nunca foi prioridade orçamentária no Brasil. Embora a Constituição de 1988 e a LDB (Lei 9.394/1996) garantam seu direito, a ausência de

um fundo específico e a precariedade nos repasses a estados e municípios perpetuam condições precárias; em professores mal remunerados, muitas vezes sem formação específica; infraestrutura deficitária (salas superlotadas, falta de materiais didáticos); dependência de programas temporários, como o Brasil Alfabetizado, que não garantem continuidade após a alfabetização inicial.

Estudos mostram que, entre 2014 e 2022, o orçamento federal para EJA encolheu 38%, refletindo a visão da modalidade como "gasto", não como investimento (INEP, 2023). A EJA é frequentemente refém de mudanças de governo, com programas. Paulo Freire defendia que a EJA deveria ser um ato político de libertação, não apenas de alfabetização. No entanto, as políticas recentes reduziram-na em instrumento de metas quantitativas na qual o foco em números ignora a qualidade e a profundidade do aprendizado. Notamos que as políticas públicas para EJA no Brasil falham não por falta de leis, mas por falta de vontade política para romper com o ciclo de marginalização. Essa falta de vontade reflete-se em uma instabilidade, que revela uma contradição estrutural nas políticas públicas voltas para a EJA: embora o marco legal seja progressista e inspirado em princípios democráticos e emancipatórios, sua implementação segue refém de uma lógica assistencialista, descontínua e pouco articulada com as reais necessidades dos educandos. Essa crítica pode ser organizada em três eixos centrais: a fragilidade do financiamento, a descontinuidade administrativa e a subordinação a interesses políticos.

A superação do paradigma compensatório exige, conforme propõe SAVIANI (2013), romper com a "concepção minimalista" que reduz a EJA a política paliativa. A partir disso, sugere-se:

- a criação de um fundo específico vinculado ao Produto Interno Bruto (PIB);
- a reformulação do sistema nacional que integre a EJA, a educação profissional e os movimentos sociais nos moldes defendidos por Frigotto (2005);

- uma releitura crítica do legado freireano, resgatando o conceito de “inédito viável”<sup>5</sup> para enfrentar os novos desafios do século XXI.

A partir do que destacamos no presente estudo, podemos notar que o marco legal brasileiro é avançado no papel, mas sua efetivação esbarra em obstáculos históricos, como a precarização do financiamento e a ausência de uma política de Estado voltada especificamente para a EJA. Para que essa modalidade de ensino cumpra seu papel transformador, é necessário superar a lógica assistencialista e retomar os princípios freireanos, integrando alfabetização, cidadania e emancipação.

É precisamente neste contexto que se insere a proposta central desta pesquisa: as oficinas lúdico-filosóficas apresentam-se como estratégia pedagógica capaz de operacionalizar essa integração entre teoria e prática. Ao articular o caráter sério da reflexão filosófica com a dimensão alegre do lúdico, essas oficinas permitem concretizar os princípios freireanos na sala de aula, transformando o espaço educativo em ambiente de diálogo, crítica e criação coletiva. Mais do que uma metodologia, configuram-se como resistência política à precarização da EJA, demonstrando que é possível construir práticas educativas significativas mesmo em contextos de escassez de recursos.

As oficinas aqui propostas - Filosofia e Experiência de Vida, Ética no Cotidiano, Filosofia e Trabalho e Filosofia e Cidadania - representam, portanto, respostas concretas aos desafios aqui delineados. Elas permitem superar a lógica assistencialista ao reconhecer os educandos como sujeitos de conhecimento,

---

<sup>5</sup> O conceito de “inédito viável” foi elaborado por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Esperança* (1992) e está ligado à sua compreensão crítica da educação e da transformação social. De forma resumida, o inédito viável é a possibilidade concreta de mudança que ainda não se realizou, mas que pode se tornar realidade por meio da ação humana coletiva e crítica. Como escreve Freire, não podemos *existir* sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o inédito viável demandando de nós a luta por ele” (FREIRE, 1992, p. 51). Ele representa aquilo que ainda não existe no mundo, mas que já se apresenta como potencial histórico de realização, desde que haja mobilização, conscientização e prática transformadora. Segundo Freire (1992), a educação crítica deve ajudar os sujeitos a perceberem que a realidade social não é estática, mas sim um campo de possibilidades. O inédito viável” nasce justamente quando grupos e indivíduos reconhecem os limites de sua condição presente, mas também identificam as aberturas possíveis para transformá-la. Em outras palavras, o conceito traduz a ideia de que a utopia pode se tornar prática, desde que orientada por um projeto político-pedagógico emancipador. É um convite à esperança ativa, que não se reduz ao sonho abstrato, mas se materializa em lutas concretas.

integrando efetivamente alfabetização, cidadania e emancipação através de atividades que valorizam suas experiências e potencializam seu protagonismo.

### **3.3 Características do público da EJA: diversidade etária, contextos sociais, trajetórias de vida e trabalho**

Como a EJA configura-se como uma modalidade de ensino essencial para a garantia do direito à educação, atendendo a indivíduos que, por diferentes motivos, não tiveram acesso ou continuidade em sua formação escolar na idade convencional. Seu público é marcado por uma notável heterogeneidade, abrangendo distintas faixas etárias, contextos socioeconômicos e históricos de vida. Compreender essa diversidade é fundamental para a elaboração de políticas educacionais e práticas pedagógicas que assegurem um processo de aprendizagem significativo e inclusivo.

As motivações para ingressar na EJA são tão diversas quanto os perfis de seus estudantes. Para alguns, a escolarização está diretamente ligada a exigências do mercado, seja para obtenção de um emprego formal, seja para progressão em suas carreiras. Outros veem na educação uma ferramenta de emancipação, que lhes permita ler o mundo com maior criticidade, acessar serviços públicos ou simplesmente preencher uma lacuna deixada por décadas de exclusão.

O trabalho ocupa um lugar central nessas trajetórias, constituindo-se não apenas como fator de exclusão educacional inicial, mas também como eixo estruturante das possibilidades de retorno aos estudos. Conforme demonstram ARROYO (2005) e DI PIERRO (2015), a maioria dos estudantes da EJA está inserida em ocupações informais – 63%, segundo dados do IBGE, 2022 –, precarizadas ou desvalorizadas socialmente, configurando o que ANTUNES (2018) caracteriza como “precarizado educacional”, que é constituído em sua maioria trabalhadores cuja condição laboral os mantém à margem dos sistemas formais de educação.

Nesse contexto, a educação surge como uma possibilidade paradoxal ainda que limitada pelas próprias condições do mercado, ela representa um mecanismo potencial de rompimento com ciclos intergeracionais de pobreza e marginalização. A pesquisa revela que 72% dos estudantes vinculam diretamente sua permanência na EJA à expectativa de mobilidade profissional, ainda que as condições estruturais frequentemente limitem tais aspirações. Segundo o estudo realizado 58% dos estudantes do EJA Integrado abandonam os cursos antes da conclusão (INEP, 2021).

Dados da (PNAD-C, 2023) registram que, em 2022, 48% da população com 15 anos ou mais ainda não possuía Educação Básica completa. Entretanto, o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem diminuído desde 2010 (MACHADO, 2016).

Dessa forma, o público da EJA pode ser categorizado em três grupos principais, cada qual com demandas específicas. Como destacam MACHADO E RODRIGUES (2013), essa diversidade geracional implica desafios pedagógicos singulares, exigindo abordagens diferenciadas para jovens, adultos e idosos que compartilham o mesmo espaço educativo:

- Primeiro os jovens de 15 a 29 anos, dentre os quais observa-se uma parcela significativa que abandonou a escola ainda na infância ou adolescência, frequentemente em decorrência de adversidades socioeconômicas, inserção precoce no mercado de trabalho, gravidez na juventude ou mesmo pela desmotivação frente a um sistema educacional que não dialogava com suas realidades.
- Segundo os adultos de 30 a 59 anos que buscam a EJA e trazem consigo histórias de exclusão escolar prolongada, muitas vezes associadas a dinâmicas familiares e laborais que relegaram a educação a um plano secundário.
- Terceiro os idosos de 60 anos ou mais que frequentam a EJA e demonstram a persistência do analfabetismo no Brasil, bem como a resistência de indivíduos que, mesmo tardia, buscam na Educação uma forma de autonomia, participação social e realização pessoal.

De um modo geral, a realidade dos estudantes da EJA é profundamente marcada por desigualdades estruturais, que se refletem em suas condições de acesso e permanência na escola. Grande parte desse público vive em situação de vulnerabilidade socioeconômica, enfrentando obstáculos como a falta de transporte, a necessidade de trabalhar em jornadas extensas e a ausência de políticas públicas que assegurem condições materiais mínimas para o estudo.

Além disso, muitos carregam experiências anteriores de fracasso escolar – reprovações, evasão ou mesmo a sensação de não pertencimento ao ambiente

educacional –, o que pode gerar resistências ao retorno. Com isso, a escola, portanto, precisa reconstruir sua imagem como um espaço de acolhimento e não de exclusão.

A diversidade cultural também se faz presente, com estudantes oriundos de comunidades rurais, periferias urbanas, populações indígenas, quilombolas e migrantes, cada qual com saberes e demandas específicas. Uma educação verdadeiramente inclusiva deve reconhecer e valorizar essas múltiplas identidades, adaptando-se a suas realidades sem perder de vista o horizonte da equidade.

Como argumenta ARROYO (2005), a concepção de diversidade na EJA não pode reduzir-se ao multiculturalismo superficial, mas deve assumir caráter político-pedagógico, confrontando as desigualdades que produziram as exclusões escolares originais.

### **3.4 A ruptura do princípio fundamental da EJA: a busca por certificação rápida e o esvaziamento da função reparadora**

Juntamente às contradições estruturais que dificulta a EJA a atingir os objetivos teóricos que a fundamentam, nos últimos anos, observa-se um fenômeno crescente: a migração de estudantes do ensino regular para a EJA, motivados pela percepção de que esta modalidade oferece um caminho mais rápido e menos exigente para a conclusão dos estudos. Essa tendência não apenas descaracteriza a essência da EJA, mas também suscita debates urgentes sobre seus objetivos pedagógicos e sociais.

Originalmente, a EJA foi pensada como um mecanismo de inclusão educacional para jovens e adultos que, devido a condições socioeconômicas adversas, precisaram abandonar os estudos e, anos depois, buscam retomar sua formação. Seu currículo e metodologia são adaptados às experiências de vida desses sujeitos, priorizando a alfabetização, o letramento e a construção de conhecimentos significativos para sua autonomia intelectual e cidadã.

Contudo, nas últimas décadas, um novo perfil de estudante tem adentrado as salas de aula da EJA. Como observa CORTE (2015), adolescentes e jovens em processo de inserção no primeiro emprego têm migrado do ensino regular para a EJA, não por exclusão histórica, mas pela busca de certificação acelerada. Essa mudança reflete uma visão instrumental da educação, em que o diploma é mais valorizado em

detrimento do processo formativo. Corte (2015) identifica vários fatores para essa realidade, tais como:

- a aceleração do mercado de trabalho, que impõe a necessidade de certificação mínima (Ensino Médio completo) até para empregos precarizados tem pressionado jovens a buscar a EJA como atalho para ingresso rápido no mercado, mesmo que às custas de uma formação fragilizada;
- as fragilidades do ensino regular, que resulta na evasão e na repetência no sistema tradicional, as quais muitas vezes são associadas à inadequação das escolas às realidades juvenis, levam estudantes a buscar alternativas que pareçam mais “flexíveis”;
- a percepção de facilidade, que Circula entre os jovens a ideia de que a EJA é "mais fácil" que o regular, tanto em carga horária quanto em exigências pedagógicas – um equívoco que ignora as especificidades e desafios da modalidade.

A EJA corre um sério risco de esvaziamento e descaracterização. A massificação desse novo perfil de aluno traz impactos profundos, esses já são perceptíveis pois há uma diluição do público-alvo, visto que a EJA passa a atender, simultaneamente, dois grupos com necessidades distintas: adultos com longa exclusão escolar e jovens em busca de certificação rápida, dificultando o planejamento pedagógico.

De outro lado temos um reducionismo da função social, pois, a modalidade, antes espaço de resgate e emancipação, corre o risco de transformar-se em um “atalho burocrático”, esvaziando seu potencial transformador. Esses impactos são perceptíveis sobre a tensão nas práticas docentes, cada vez mais professores são impactados e forçados a se adaptar aos novos processos.

Particularmente, compreendemos que a EJA precisa ser reafirmada como “direito”, não como “atalho”, urge resgatar os princípios fundantes da EJA, sem negar as demandas contemporâneas, mas reforçar principalmente o ensino de qualidade. É preciso, pois, estabelecer parâmetros de valorização dessa modalidade, combatendo

o estigma de que EJA é "fácil", destacando seu caráter desafiadora e seu papel na inclusão de verdadeiros excluídos históricos.

#### **4 A ALIANÇA ENTRE O PENSAR E O JOGAR: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁXIS LÚDICO-FILOSÓFICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Como vimos a EJA, frequentemente marcada por abordagens instrumentalizadas focadas na aceleração curricular e na certificação rápida, carece urgentemente de paradigmas educacionais que restaurem seu potencial transformador. Este capítulo propõe uma reflexão teórico-prática sobre a intersecção entre a filosofia e o lúdico como eixos norteadores de uma pedagogia emancipatória na EJA. Parte-se do pressuposto de que o resgate do "espanto" filosófico – tão caro à tradição platônica – e a "alegria" intrínseca ao ato de brincar constituem antídotos potentes contra a alienação educacional que frequentemente assombra esta modalidade de ensino.

A crise de sentido que permeia muitos programas de EJA decorre, em grande medida, da transposição acrítica de modelos pedagógicos concebidos para o ensino regular, desconsiderando as especificidades ontológicas e epistemológicas dos sujeitos adultos. Como critica PAIVA (2015), há uma tendência à infantilização pedagógica na EJA, na qual educandos com vastas experiências de vida são submetidos a metodologias que ignoram seus saberes prévios e seu potencial crítico. Neste contexto, a relação entre filosofia e lúdico emerge não como mera estratégia metodológica, mas como "postura existencial" frente ao conhecimento.

O espanto filosófico - esse sentimento primordial que origina todo filosofar - encontra ressonância na curiosidade epistemológica freireana, constituindo-se como motor fundamental para o reencantamento da atividade educativa. Para os educandos da EJA, cujas trajetórias são marcadas pela ruptura ou pela ausência da escolarização formal, reacender esta chama da curiosidade representa muito mais que uma técnica pedagógica: significa a restauração de seu direito ao assombro, à dúvida sistemática e ao questionamento radical da realidade.

A dimensão lúdica, por sua vez, oferece o terreno fértil para o reencontro com a curiosidade epistemológica. Através do jogo, do teatro filosófico, das dinâmicas de "roleplaying" e dos exercícios de simulação, cria-se um "espaço potencial" (WINNICOTT, 1975) para a experimentação de ideias, no qual é permitido errar, duvidar e reconstruir conceitos sem os medos e traumas associados às experiências escolares anteriores.

A conjunção entre filosofia e lúdico na EJA possibilita, assim, a superação de três dicotomias tradicionais: entre razão e emoção, entre teoria e prática, e entre conhecimento erudito e saber popular. Como demonstra VIGOTSKI (2007), no jogo a abstração e a regra internalizam-se através da experiência concreta, criando zonas de desenvolvimento proximal nas quais conceitos complexos podem ser assimilados através da mediação simbólica.

Neste sentido, propõe-se que a práxis lúdico-filosófica na EJA não constitui um apêndice metodológico, mas sim o cerne de uma pedagogia verdadeiramente emancipatória - aquela que, nas palavras de RANCIÈRE (2002), presume a igualdade das inteligências e oferece os meios para sua verificação experimental através do exercício conjunto do pensar e do brincar.

#### **4.1 A Filosofia como Jogo Sério: Das Aporias às Eureka Lúdicas**

A tradição filosófica ocidental, desde seus primórdios, apresenta profundas ressonâncias com o universo lúdico. Em PLATÃO (2000), o diálogo socrático configura-se como uma verdadeira dança de ideias, na qual a maiêutica assume o caráter de jogo de descoberta progressiva da verdade. A filosofia, nesta perspectiva, nunca foi mera transmissão de conteúdos, mas sim experiência viva de problematização do mundo.

A própria etimologia da palavra "escola" - skholé - remete ao "ócio criativo", ao tempo livre dedicado ao exercício desinteressado do pensamento, em contraposição ao neg-otium (não-ócio) das atividades utilitárias. Esta origem revela a natureza lúdica do filosofar: uma atividade realizada por seu próprio valor intrínseco, não por necessidades instrumentais externas. HADOT (2014) corrobora esta visão ao afirmar que a filosofia antiga se constituía como exercício espiritual, prática transformadora que envolvia todo o ser do filósofo.

O método socrático, com sua ironia característica e sua condução dialogada, assemelha-se profundamente a um jogo de regras precisas, em que os participantes aceitam suspender suas certezas iniciais em prol da busca coletiva da verdade. GADAMER (2015) desenvolve esta analogia ao conceber a compreensão como "jogo hermenêutico", no qual estamos "jogados" numa rede de significados que nos transcende, mas na qual podemos participar ativamente através da pergunta e do diálogo. Esta concepção oferece ferramenta potente para a EJA, sugerindo que os

conceitos filosóficos não devem ser aprendidos através de definições abstratas, mas sim praticados em jogos linguísticos concretos, nos quais os educandos possam experimentar seus usos e limites.

Para o público da EJA, frequentemente alienado pela linguagem técnica e academicista, esta abordagem lúdica da filosofia representa uma democratização radical do acesso ao pensamento complexo. Através de jogos de argumentação, exercícios de pensamento e dramatizações de conceitos, os educandos podem vivenciar aquilo que KANT (2009) denominou "a saída da minoridade autoimposta", experimentando o poder crítico do próprio pensamento.

O lúdico filosófico, portanto, não se reduz a técnica ou estratégia didática, mas constitui-se como atitude epistemológica fundamental – uma disposição para questionar, duvidar e reconstruir significados através de experiências compartilhadas de investigação. Como afirma CAILLOIS (2017), o jogo sempre envolve uma tensão entre "paidia" (o impulso lúdico livre e criativo) e "ludus" (a codificação em regras e estruturas), tensão esta que espelha perfeitamente o movimento do pensamento filosófico entre a livre curiosidade e o rigor metodológico.

Na EJA, esta síntese entre "paidia" e "ludus" torna-se particularmente crucial, pois permite conciliar a necessária estruturação curricular com o resgate da alegria espontânea do aprender, frequentemente soterrada pelas experiências anteriores de fracasso escolar. Através dos jogos filosóficos, as aporias - esses momentos de perplexidade e dúvida que tanto assustam os educandos - transformam-se em degraus para as "eurekas" lúdicas: aqueles instantes de insight e descoberta nos quais o complexo se torna compreensível através da experiência vivida.

## **4.2 Por um Ensino de Filosofia que Ouse Jogar com Ideias**

O brincar, longe de ser atividade meramente recreativa, representa exercício fundamental de liberdade e criação de possibilidades. HUIZINGA (2012) demonstra como o jogo constitui dimensão essencial da cultura humana, espaço no qual novas regras podem ser experimentadas e novas realidades simuladas. Esta esfera caracteriza-se por ser um domínio temporário e deliberadamente limitado da atividade humana, mas paradoxalmente ilimitado em seu potencial criativo e transformador.

Para estudantes da EJA – frequentemente marcados por trajetórias de exclusão e fracasso escolar – o lúdico oferece território protegido para a reconstrução da

autoestima intelectual. Através de jogos filosóficos, dramatizações e simulações, conceitos complexos tornam-se acessíveis através da experiência corporal e emocional, não apenas da abstração intelectual. Segundo BROUGÈRE (2010), o jogo opera como "zona de desenvolvimento proximal ampliada", em que os participantes podem experimentar papéis e competências que ainda não dominam completamente, mas que podem internalizar através da prática simulada.

Aqui, o pensamento de FREIRE (1996) dialoga profundamente com a tradição lúdica: se a educação libertadora requer ato criador e curiosidade epistemológica, o lúdico oferece o terreno fértil no qual esta curiosidade pode florescer sem os medos e inibições gerados por experiências educacionais anteriores fracassadas. A pedagogia freireana encontra na ludicidade um aliado estratégico para efetivar a potência emancipatória da educação. Isso pode concretizar-se em três dimensões inter-relacionadas:

a) dimensão psicoafetiva: o jogo permite o retorno ao estado de curiosidade primordial descrito por WINNICOTT (1975), reparando danos causados por experiências educacionais traumáticas. Através do faz-de-conta filosófico, os educandos recuperam a coragem de perguntar, duvidar e conjecturar, reatando o fio rompido entre prazer e conhecimento;

b) dimensão cognitiva: a estrutura lúdica facilita a assimilação de conceitos complexos através do que DEVELAY (1996) chama de "transposição lúdica" - processo pelo qual noções abstratas são convertidas em desafios concretos, problemas a resolver, enigmas a decifrar. A aprendizagem torna-se, então, uma atividade natural e prazerosa, não uma imposição externa;

c) dimensão sociopolítica: o espaço lúdico configura microcosmos democrático em que novas formas de convivência e deliberação podem ser experimentadas. Como demonstra MATURANA (2001), o jogo compartilhado gera coordenações consensuais de ação que prefiguram possibilidades de organização social mais horizontal e participativa.

A implementação dessas dimensões exige, contudo, superar visões reducionistas do lúdico como mera "dinâmica de grupo" ou "quebra-gelo". Requer reconhecer, com KISHIMOTO (2011), que "brincar é modo de ser-no-mundo", forma específica de engajamento com a realidade que combina seriedade e divertimento, esforço e prazer, regra e liberdade.

Para educandos cujas vidas foram marcadas pela rigidez do trabalho alienado e pela culpa do "tempo perdido", resgatar esta dimensão lúdica representa verdadeiro ato de resistência existencial. Através do jogo filosófico, eles não apenas aprendem conteúdos, mas descobrem ou redescobrem o prazer de pensar enquanto sujeitos de sua própria existência.

### **4.3 Princípios para uma Práxis Lúdico-Filosófica Transformadora**

A implementação desta aliança entre filosofia e lúdico na EJA requer a observância de alguns princípios fundamentais que, longe de constituírem um receituário pedagógico, configuram-se como eixos norteadores para uma prática educativa verdadeiramente transformadora. O conhecimento emerge da totalidade do ser encarnado, não de uma razão desencarnada. Na prática, isto implica desenvolver "ginásticas conceituais" nas quais os educandos possam literalmente "dar corpo" a ideias abstratas através de representações teatrais, mímicas filosóficas ou jogos de expressão corporal que materializem conceitos.

Assim, a integração entre filosofia e lúdico na EJA não representa fuga da seriedade do processo educativo, mas sim recuperação de sua dimensão mais profundamente humana. Como nos lembra NIETZSCHE (2005), a maturidade espiritual superior inclui a seriedade da criança que brinca - essa capacidade singular de entregar-se completamente ao jogo enquanto conserva a consciência de seu caráter ficcional. Esta aparente contradição revela-se, na verdade, a mais alta expressão da liberdade humana: a capacidade de criar significados através do exercício desinteressado da imaginação.

Para educandos que carregam histórias de exclusão, oferecer espaços nos quais se possa jogar com ideias, experimentar argumentos e rir das próprias confusões conceituais constitui ato político de resistência. Significa afirmar que a educação não é privilégio de poucos, mas direito de todos à experiência jubilosa do pensamento. Como afirma RANCIÈRE (2004), é através deste desvio pelo jogo que se pode subverter a "distribuição do sensível" vigente, criar brechas em que aqueles tradicionalmente silenciados podem encontrar sua voz e exercer seu direito à palavra.

A práxis lúdico-filosófica configura, assim, uma linha de fuga do sistema educacional tradicional, uma possibilidade de escape dos modelos bancários de educação e da lógica instrumentalizante que frequentemente domina a EJA. Através

do brincar filosófico, os educandos não apenas aprendem conteúdos, mas experimentam modos alternativos de relação consigo mesmos, com os outros e com o conhecimento.

Esta abordagem não resolve magicamente todos os desafios estruturais da EJA - da precariedade de recursos à formação docente insuficiente -, mas oferece caminho fértil para reconectar educação com vida, pensamento com alegria, e filosofia com a transformação concreta das existências daqueles que ousaram retornar à escola. O desafio que se coloca, portanto, não é de ordem técnica ou metodológica, mas essencialmente política e existencial: trata-se de ousar repensar a educação de jovens e adultos a partir de uma ontologia do possível que privilegie o devir sobre o ser, a potência sobre a impotência, a criação sobre a reprodução.

Neste sentido, a aliança entre filosofia e lúdico na EJA representa muito mais que uma estratégia pedagógica: configura verdadeiro exercício espiritual no sentido dado por HADOT (2014), prática de transformação de si que permite aos educandos reescreverem suas relações com o saber e com o mundo. Através do jogar com as ideias, eles não apenas aprendem filosofia, mas tornam-se, em certo sentido, filósofos de suas próprias existências - autores e atores de narrativas até então impensadas.

Que esta ousadia de jogar com as ideias possa contagiar cada vez mais educadores e educandos, transformando as salas de aula da EJA em verdadeiros laboratórios de experimentação existencial. Como afirma ROSA (2001), "o que importa não é o lugar onde se está, mas a nova direção que se toma". Nesses espaços de invenção pedagógica, a educação revela-se como ato compartilhado de descoberta, professores e estudantes tornam-se companheiros de viagem no território movediço das ideias. Afinal, como nos ensina o mesmo autor, "mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende" - e que melhor modo de aprender conjuntamente do que através do jogo sério e jubiloso do pensamento, em que o riso e a reflexão entrelaçam-se na tessitura de saberes emancipatórios? Que possamos ousar transformar nossas salas de aula em arenas democráticas nas quais se exercita, cotidianamente, a coragem de pensar com alegria e transformar com esperança.

## 5 OFICINAS LÚDICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui características singulares que demandam abordagens pedagógicas diferenciadas, pautadas no respeito às trajetórias de vida, saberes prévios e experiências concretas dos estudantes. Isso representa um desafio particular para o ensino de Filosofia, tradicionalmente marcado por uma linguagem abstrata e pelo estudo de textos clássicos, que precisa ser adaptado para se tornar significativo e próximo da realidade do público da EJA.

Antes da construção do produto pedagógico (as oficinas lúdico-filosóficas), foi realizado um extenso processo de observação e experimentação em sala de aula estendendo por vários meses de investigação. Este período de imersão na realidade da EJA permitiu uma compreensão aprofundada das dinâmicas de ensino e aprendizagem que posteriormente fundamentaram a construção das atividades lúdicas.

Durante este ciclo de observação, com as aulas nas turmas de EJA em diferentes contextos, foram identificados padrões comportamentais e necessidades pedagógicas específicas que se tornaram diretrizes para a elaboração das oficinas. A metodologia envolveu:

- a) análise de interações em sala;
- b) aplicação de atividades piloto com distintas abordagens;
- c) rodas de conversa com os estudantes sobre suas percepções do processo educativo;
- d) análise reflexiva.

Dentre as principais constatações que emergiram deste processo, destacam-se:

a) a necessidade de superação da resistência inicial: estudantes com histórias de exclusão escolar frequentemente demonstravam descrença na própria capacidade de aprender filosofia, requerendo estratégias de acolhimento que validassem seus saberes experienciais;

b) a importância da contextualização existencial: observou-se que temas abstratos ganhavam significado quando ancorados em situações concretas do cotidiano dos educandos como: questões trabalhistas, dilemas familiares, experiências comunitárias;

c) a eficácia da alternância metodológica: identificou-se que a variação entre momentos expositivos, atividades em grupo, debates e práticas lúdicas mantinha o engajamento em aulas noturnas após longas jornadas de trabalho;

d) o valor do tempo diferenciado: constatou-se que estudantes adultos necessitavam de pausas reflexivas mais longas e oportunidades de relacionar os conteúdos com suas trajetórias de vida;

e) a potência da avaliação processual: percebeu-se que mecanismos de autoavaliação fortaleciam a autonomia intelectual dos educandos.

Estas observações não foram meramente descritivas, mas transformaram-se em princípios norteadores para as oficinas. Por exemplo, a recorrência de situações em que analogias com o mundo do trabalho facilitavam a compreensão de conceitos filosóficos inspirou a oficina "Filosofia e Trabalho"; já a frequência com que dilemas éticos do cotidiano emergiam nas discussões motivou a criação da oficina "Ética no Cotidiano".

Este processo de investigação-ação em sala de aula revelou que a abordagem lúdica não era uma escolha arbitrária ou fantasiosa, mas uma resposta pedagógica necessária às especificidades identificadas. A ludicidade mostrou-se particularmente eficaz para criar o "ambiente protegido" necessário para que adultos com histórias de fracasso escolar se reinscrevessem como sujeitos do conhecimento, experimentando a filosofia não como disciplina distante, mas como ferramenta de compreensão e transformação de suas realidades.

É importante relatar que este processo se concretizou em três dimensões principais:

a) a superação da resistência inicial à filosofia, através da criação de ambientes de baixa ansiedade, local este que era permitido errar e experimentar;

b) a validação dos saberes experienciais dos educandos, que passaram a ver suas vivências como matéria-prima para a reflexão filosófica;

c) a emergência de uma comunidade de investigação no qual o professor e estudantes construía conhecimentos, rompendo com o modelo bancário de educação.

As oficinas aqui apresentadas representam, portanto, a síntese desse processo investigativo, nas quais a forma lúdica emergiu como mediadora eficaz entre o rigor filosófico e a realidade concreta dos educandos. Elas materializam a transformação de uma hipótese teórica em uma prática pedagogicamente validada, demonstrando

que o lúdico transcende a condição de recurso acessório para constituir-se como fundamento ontológico do processo educativo na EJA. O que se observou não foi simplesmente a eficácia de uma metodologia, mas a emergência de uma ecologia cognitiva no qual o brincar e o pensar se entrelaçam de forma indissociável.

O nexos causal aqui estabelecido é claro: a abordagem lúdica possibilita o rompimento com a histórica dicotomia entre razão e emoção que marginalizou os saberes experienciais dos educandos da EJA. Ao criar espaços de experimentação segura, nos quais conceitos abstratos podem ser corporificados e vivenciados, o lúdico torna-se a condição de possibilidade para que a filosofia deixe de ser um patrimônio da academia para transformar-se em ferramenta de leitura de mundo para sujeitos reais. Desta forma, as oficinas não apenas validam pedagogicamente a hipótese inicial, mas demonstram que a ludicidade é a mediação necessária para que a filosofia cumpra sua função emancipatória na educação de jovens e adultos.

Após todo o caminho percorrido nesta pesquisa, chego ao produto consolidado: Oficinas Lúdicas como Estratégias Didáticas para o Ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos, que será aqui apresentado configura-se como ferramenta prática e replicável aos professores da EJA que desejam transformar, assim como eu, suas práticas pedagógicas.

Aos docentes que utilizarem este material, podem esperar:

a) estrutura prática e testada em sala de aula: planos de trabalho com sequências didáticas validadas em contexto real; recursos didáticos de baixo custo e fácil acesso; flexibilidade para adaptação a diferentes realidades da EJA;

b) abordagem que respeita a condição dos estudantes: atividades que valorizam as experiências de vida dos educandos; metodologias adequadas a estudantes com jornadas duplas de trabalho e estudo; estratégias de engajamento para superar históricos de exclusão escolar;

c) articulação entre rigor filosófico e ludicidade: conceitos filosóficos complexos apresentados através de vivências significativas; integração entre reflexão crítica e experiências lúdicas; mediações que tornam a filosofia acessível sem perder profundidade;

d) resultados comprovados na prática: aumento significativo no engajamento e participação dos estudantes; desenvolvimento do pensamento crítico a partir de situações reais; restauração do prazer de aprender em educandos com trajetórias de fracasso escolar;

e) potencial transformador para a prática docente: ressignificação do papel do professor como mediador do conhecimento; inspiração para criação de novas estratégias baseadas no mesmo princípio; fortalecimento da autonomia intelectual tanto de educadores quanto educandos.

Frente a isso, construí oficinas que promovam principalmente o diálogo, o debate e a análise crítica, sendo um instrumento eficiente tanto no estímulo do pensar filosófico quanto na assimilação dos conteúdos e competências da filosofia. Logo, estabeleci quatro oficinas sobre os temas: Filosofia e Experiência de Vida, Ética no Cotidiano, Filosofia e Trabalho e Filosofia e Cidadania. Configuram-se como estratégias metodológicas que permitem uma articulação proveitosa dos conteúdos filosóficos e a correlação desses com a vivência cotidiana, e a partir disso a promoção de uma aprendizagem crítica, reflexiva e contextualizada.

A primeira oficina, Filosofia e Experiência de Vida, objetiva mostrar aos estudantes que a filosofia nasce da dúvida e da reflexão sobre experiências concretas. Compreendemos que qualquer questionamento filosófico que não coteje a realidade vivida pelos próprios estudantes, que não tenha os impasses do dia-a-dia como ponto de partida para suas reflexões, não somente é um modo de pensar vazio, mas também ineficiente no contexto de ensino-aprendizagem da EJA. Segundo Freire (1996), a educação de adultos deve partir do mundo vivido do educando, reconhecendo suas histórias, problemas e questionamentos como ponto de partida para a construção do conhecimento. Nesse sentido, ao propor a reflexão sobre situações vividas, essa oficina promove a conexão entre saberes filosóficos e experiências cotidianas, tornando a disciplina mais próxima da realidade do aluno da EJA. Além disso, tomamos Sócrates como pensador modelo nesta oficina, pois o enfoque na reflexão socrática fortalece habilidades de argumentação, diálogo e pensamento crítico, essenciais para a formação do cidadão consciente.

A segunda oficina, Ética no Cotidiano, busca aproximar conceitos filosóficos de ética e moral de dilemas concretos enfrentados pelos estudantes. O pensamento ético de Aristóteles é que pomos em destaque nesta oficina, pois em sua ética encontramos de modo destacado a busca pela virtude e pelo equilíbrio entre ações corretas e boas intenções. Ao trabalhar com situações práticas e dramatizações, esta oficina permite que os estudantes identifiquem valores, reflitam sobre suas decisões e compreendam que a filosofia não se limita à teoria, mas atua diretamente na vida prática. No contexto da EJA, em que muitos estudantes possuem experiências de trabalho, família e

comunidade diferenciadas, a discussão ética torna-se particularmente significativa, pois possibilita o reconhecimento de diferentes perspectivas e o desenvolvimento da empatia.

A terceira oficina, Filosofia e Trabalho, enfoca o papel do trabalho na vida humana, abordando perspectivas filosóficas de Marx e Hannah Arendt. Como é de comum conhecimento entre os estudantes de filosofia, Marx (1978) destaca que o trabalho é uma atividade essencial para a formação da consciência e identidade humanas. É através do trabalho que os homens não somente modificam a realidade ao redor deles, mas também constituem a si mesmos enquanto homens. Por outro lado, Arendt (1990) ao diferenciar as atividades trabalho, artifício e ação, oferecendo ferramentas para compreender a condição humana, por um lado evidencia alguns impasses presentes no pensamento de Marx e, por outro, apresenta uma forte crítica à alienação humana promovida com a elevação da esfera social e ao consumismo presente nas sociedades de massa. Na EJA, muitos estudantes mantêm empregos simultâneos aos estudos; assim, refletir filosoficamente sobre o trabalho permite que eles analisem suas experiências, reconheçam a dignidade de suas atividades e compreendam como o trabalho se relaciona com liberdade, ética e cidadania. A oficina contribui, portanto, para que a Filosofia se torne instrumento de análise crítica da realidade social.

Por fim, a quarta oficina, Filosofia e Cidadania, visa desenvolver a compreensão sobre direitos, deveres e participação democrática. Rousseau (2004) ao tecer suas críticas contra as contradições que a sociabilidade moderna apresenta, pois dificultaria aos homens terem uma existência autêntica, também argumenta que essas "dificuldades" podem ter um lenitivo na ativa cidadania, que exige participação e responsabilidade social. Esses conceitos, quando discutidos no contexto da EJA, incentivam os estudantes a reconhecer sua importância como sujeitos políticos e sociais. Através de debates, dinâmicas e análises de situações cotidianas, os estudantes são estimulados a refletir sobre democracia, igualdade e justiça, consolidando uma formação cidadã crítica e ética.

A partir de nossa experiência em sala de aula, entendemos que a implementação dessas quatro oficinas se mostra como uma ferramenta eficaz no ensino de Filosofia para a EJA principalmente por aproximar os conteúdos de Filosofia da vida concreta dos estudantes, valorizar suas experiências, fomentar o pensamento crítico e promover a formação cidadã. As oficinas articulam teoria e prática, respeitam

o ritmo e as experiências do público da EJA e permitem que a Filosofia se torne uma ferramenta de reflexão sobre a vida, ética, trabalho e participação social. A aplicação dessas oficinas contribui para que a Filosofia seja percebida não apenas como conteúdo acadêmico, mas como instrumento de transformação social, reflexão ética e engajamento cidadão, alinhando-se às diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

Portanto, ao relacionar conteúdos filosóficos clássicos com situações do cotidiano, os estudantes percebem a Filosofia como disciplina viva, útil e transformadora. Esta abordagem é especialmente significativa no contexto da EJA, onde os estudantes trazem experiências diversas e trajetórias de vida que, se valorizadas, enriquecem a aprendizagem e fortalecem a formação cidadã.

## **5.1 Oficinas**

### **5.1 Oficina 1 – Filosofia e experiência de vida**

Tema: O que é filosofar?

Objetivo: Aproximar os estudantes da filosofia a partir de suas próprias experiências e vivências.

Estrutura:

- a) acolhida e roda de conversa: questionar os estudantes sobre situações em que já se perguntaram "por quê?";
- b) exibição de vídeo curto (ou leitura de texto acessível) sobre a filosofia como busca de sentido;
- c) atividade em grupo: cada grupo relata uma situação cotidiana que gera dúvida ou reflexão;
- d) síntese coletiva: o professor relaciona os relatos com a ideia de "filosofar" em Sócrates.

#### **5.1.1 Plano de Trabalho**

Tema da Oficina: Filosofia e Experiência de Vida

Carga horária: 2h (120 minutos)

Público-alvo: Turma da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio

### 5.1.1.1 Objetivos

#### a) Geral:

Introduzir os estudantes ao filosofar a partir de suas experiências pessoais e vivências cotidianas, mostrando que a filosofia nasce da capacidade de questionar.

#### b) Específicos:

- a) estimular a reflexão crítica por meio de questões do dia a dia;
- b) reconhecer a filosofia como prática ligada à vida concreta;
- c) relacionar as experiências dos estudantes ao pensamento filosófico, especialmente a tradição socrática do "conhece-te a ti mesmo";
- d) desenvolver habilidades de diálogo, argumentação e escuta.

### 5.1.1.2 Conteúdos

- a) O que é filosofar?;
- b) a filosofia como reflexão sobre a vida;
- c) a importância da pergunta e da dúvida em Sócrates;
- d) experiência de vida como ponto de partida para a reflexão filosófica.

### 5.1.1.3 Metodologia

a) Acolhida e sensibilização (15 min): pergunta inicial no quadro: "O que é filosofar para você?"; roda de conversa breve, incentivando que cada aluno fale livremente;

b) Exposição dialogada (20 min): breve explicação do professor sobre a filosofia como busca de sentido; apresentação da figura de Sócrates e sua prática da maiêutica (perguntar, provocar reflexão); uso de linguagem simples e exemplos cotidianos;

c) Atividade em grupo – Histórias de vida (30 min): dividir a turma em grupos de 3 a 4 pessoas; cada grupo compartilha uma situação cotidiana que gerou dúvida ou reflexão (ex.: escolhas de trabalho, decisões familiares, dilemas éticos); registrar em uma folha a situação escolhida;

d) Socialização e debate (35 min): cada grupo apresenta sua situação; discussão coletiva: "Que tipo de perguntas essa situação levanta?"; o professor conduz relacionando com a ideia de que filosofar é transformar experiências em reflexão crítica;

e) Reflexão individual escrita (15 min): proposta: escrever em poucas linhas uma pergunta filosófica surgida a partir de sua própria vida; alguns voluntários leem suas perguntas em voz alta;

f) Encerramento (5 min): síntese: Filosofia é transformar experiências e dúvidas em reflexão; citação para fechamento: "Uma vida sem reflexão não vale a pena ser vivida" (SÓCRATES).

#### **5.1.1.4 Recursos Didáticos**

- a) quadro e pincel/giz;
- b) fichas ou folhas para registro em grupo;
- c) texto curto adaptado sobre Sócrates (opcional);
- d) papel e caneta/lápis para atividade individual.

#### **5.1.1.5 Avaliação**

- a) participação na roda de conversa e nas discussões;
- b) capacidade de relacionar experiências pessoais a reflexões filosóficas;
- c) produção da pergunta filosófica escrita ao final da oficina.

#### **5.1.1.6 Referências**

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Tradução de G. V. Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

## **5.2 OFICINA 2 – ÉTICA NO COTIDIANO**

Tema: Ética, moral e convivência.

Objetivo: Refletir sobre os valores e normas que organizam a vida em sociedade.

Estrutura:

a) exposição dialogada: diferença entre ética e moral (linguagem simples e exemplos práticos);

- b) dinâmica: dramatizações rápidas de dilemas morais (ex.: "contar a verdade ou proteger um amigo?");
- c) discussão em grupo: como resolvemos esses dilemas no dia a dia?;
- d) fechamento: relacionar a atividade com a filosofia de Aristóteles (virtudes) e com a realidade atual.

### **5.2.1 Plano de Trabalho**

Tema: Ética, moral e convivência no cotidiano

Carga horária: 2h (120 minutos)

Público-alvo: Turma de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio.

#### **5.2.1.1 Objetivos**

- a) Geral: promover a reflexão filosófica sobre os conceitos de ética e moral, relacionando-os às situações cotidianas vividas pelos estudantes;
- b) Específicos:
  - a) diferenciar ética de moral em linguagem acessível;
  - b) relacionar dilemas do dia a dia com reflexões filosóficas sobre virtude e convivência;
  - c) estimular o diálogo, a argumentação e a escuta respeitosa entre os participantes.

#### **5.2.1.2 Conteúdos**

- a) conceito de ética e moral;
- b) a ética como reflexão filosófica sobre a ação;
- c) a noção de virtude em Aristóteles;
- d) dilemas éticos no cotidiano.

### **5.2.1.3 Metodologia**

a) Acolhida e sensibilização (15 min): pergunta inicial: "Vocês já passaram por situações em que não sabiam o que era o certo a fazer?"; registro das respostas no quadro;

b) Exposição dialogada (20 min): explicação breve e simples sobre ética e moral; exemplos práticos: "emprestar dinheiro a um amigo", "mentir para proteger alguém", etc.;

c) Dinâmica de dramatização (30 min): dividir a turma em pequenos grupos; cada grupo recebe um dilema moral simples (ex.: "Você encontrou uma carteira com dinheiro na rua. O que faria?"); representação curta (2 a 3 min);

d) Discussão coletiva (30 min): após cada dramatização, os colegas comentam as possíveis soluções; o professor conduz relacionando com a filosofia (virtude em Aristóteles e dilemas da vida em sociedade);

e) Síntese e reflexão escrita (20 min): cada aluno escreve, em poucas linhas, uma situação vivida em que teve de tomar uma decisão ética; voluntários compartilham suas reflexões;

f) Encerramento (5 min): retomar os conceitos principais; frase de fechamento: "A ética começa quando pensamos no que fazemos e por que fazemos".

### **5.2.1.4 Recursos Didáticos**

a) quadro e pincel/giz;

b) textos curtos (trecho adaptado de Aristóteles – Ética a Nicômaco);

c) fichas com dilemas éticos;

d) papel e caneta para os estudantes.

### **5.2.1.5 Avaliação**

a) participação nas discussões e dramatizações;

b) clareza na distinção entre ética e moral;

c) reflexão escrita sobre uma experiência pessoal de decisão ética.

### 5.2.2 Fichas de Dilemas Éticos

a) Ficha 1 – A carteira perdida: você encontra uma carteira na rua com dinheiro e documentos. O que você faria: ficaria com o dinheiro, devolveria a carteira, entregaria à polícia?

b) Ficha 2 – A mentira para proteger: um amigo seu cometeu um erro no trabalho. Seu chefe pergunta a você o que aconteceu. Você conta a verdade ou mente para proteger o amigo?

c) Ficha 3 – A prova difícil: durante uma prova, um colega pede para você soprar a resposta de uma questão. Você ajuda o colega ou se recusa por considerar errado?

d) Ficha 4 – O amigo em apuros: um amigo pede dinheiro emprestado, mas você não tem certeza se ele vai devolver. Você empresta, recusa ou sugere outra forma de ajudar?

e) Ficha 5 – O vizinho barulhento: seu vizinho faz muito barulho durante a noite, atrapalhando seu descanso. Você conversa com ele, denuncia para o síndico, ou ignora?

f) Ficha 6 – A vaga preferencial: você está com pressa e estaciona em uma vaga destinada a idosos. Você se justifica pela pressa, procura outra vaga ou acha que "não tem problema se for só uma vez"?

g) Ficha 7 – O celular esquecido: no ônibus, alguém esquece um celular caro no banco. Você entrega ao motorista, tenta achar o dono ou fica com ele?

h) Ficha 8 – O trabalho em grupo: no trabalho em grupo da escola, apenas dois colegas fizeram tudo e os outros não ajudaram. Você divide a nota igualmente ou questiona a divisão?

### 5.2.3 Sugestões Didáticas

- a) distribuir 1 dilema por grupo;
- b) dar 10 a 15 minutos para pensar em uma encenação rápida (2 a 3 minutos);
- c) após cada dramatização, abrir 5 a 7 minutos de debate coletivo;
- d) ao final, o professor relaciona os dilemas com a diferença entre ética (reflexão sobre valores universais) e moral (normas particulares de um grupo).

**Quadro 1 - Análise dos Dilemas Éticos**

Etapas de Reflexão	Perguntas Orientadoras	Resposta dos estudantes
Descrição do dilema	O que aconteceu no dilema apresentado? Quem está envolvido?	
Identificação dos valores em jogo	Quais valores estão sendo ameaçados ou defendidos (ex.: justiça, liberdade, solidariedade, respeito)?	
Posição pessoal	O que você faria nessa situação? Por quê?	
Justificativa filosófica	Qual argumento ético poderia justificar sua decisão? (ex.: utilitarismo, dever moral, direitos humanos, cuidado com o outro)	
Consequências possíveis	Quais seriam as consequências de sua decisão para si, para os outros e para a comunidade?	
Relação com a vida real	Você já presenciou ou ouviu falar de situações semelhantes? Como isso aparece na realidade dos jovens/adultos da EJA?	

### **5.3 OFICINA 3 – FILOSOFIA E TRABALHO**

Tema: O trabalho como categoria filosófica e social.

Objetivo: Analisar o papel do trabalho na vida humana e na construção da dignidade.

Estrutura:

- a) exibição de imagens ou charges sobre diferentes formas de trabalho;
- b) leitura compartilhada de trecho acessível de Marx ou Hannah Arendt sobre trabalho;
- c) atividade escrita: cada aluno descreve o significado do trabalho em sua vida;
- d) debate coletivo: relacionar o trabalho com identidade, liberdade e reconhecimento.

#### **5.3.1 Plano de Trabalho**

Tema da Oficina: Filosofia e Trabalho

Carga horária: 2h (120 minutos)

Público-alvo: Turma da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio

##### **5.3.1.1 Objetivos**

- a) Geral: refletir filosoficamente sobre o papel do trabalho na vida humana, articulando experiências concretas dos estudantes com concepções filosóficas clássicas e contemporâneas;
- b) Específicos:
  - a) identificar o significado do trabalho na vida cotidiana;
  - b) compreender diferentes visões filosóficas sobre o trabalho (Aristóteles, Marx, Hannah Arendt);
  - c) estimular a reflexão crítica sobre as condições sociais e culturais do trabalho;
  - d) valorizar o trabalho como dimensão de identidade, dignidade e liberdade.

##### **5.3.1.2 Conteúdos**

- a) o conceito de trabalho: da Antiguidade à modernidade;
- b) trabalho e dignidade humana;

- c) o trabalho alienado em Karl Marx;
- d) trabalho, liberdade e ação em Hannah Arendt.

### **5.3.1.3 Metodologia**

- a) Acolhida e sensibilização (10 min): exibição de imagens, charges ou pequenos vídeos sobre diferentes formas de trabalho (manual, intelectual, precarizado, tecnológico); pergunta disparadora: "Qual o significado do trabalho na sua vida?";
- b) Roda de conversa inicial (20 min): estudantes compartilham brevemente suas experiências com o trabalho; o professor registra palavras-chave no quadro (ex.: dignidade, cansaço, sustento, reconhecimento);
- c) Exposição dialogada (25 min): breve apresentação das concepções de: Aristóteles: distinção entre trabalho manual e contemplativo; Marx: o trabalho como atividade vital e a noção de alienação; Arendt: diferença entre labor, trabalho e ação (A Condição Humana); linguagem acessível, conectando as ideias com exemplos do cotidiano;
- d) Atividade em grupo – Meu trabalho, nossa reflexão (30 min): em pequenos grupos, os estudantes discutem: o que o trabalho significa para mim?; o que eu gosto e não gosto no meu trabalho ou na ideia de trabalhar?; cada grupo registra as ideias em cartolina ou folha A3;
- e) Socialização e debate coletivo (25 min): grupos apresentam suas reflexões; o professor conduz relacionando com as teorias filosóficas apresentadas;
- f) Reflexão escrita individual (5 min): proposta: escrever uma frase respondendo à questão: "Para mim, trabalhar é...";
- g) Encerramento (5 min): síntese pelo professor: o trabalho é mais que sustento — é também identidade, liberdade e possibilidade de transformação social; citação de Karl Marx para fechamento: "O trabalho é a essência do homem".

### **5.3.1.4 Recursos Didáticos**

- a) quadro e pincel/giz;
- b) cartolina ou folhas A3 e canetas coloridas;
- c) textos curtos adaptados de Marx e Hannah Arendt (opcional);
- d) imagens/charges ou vídeo breve sobre diferentes formas de trabalho.

### **5.3.1.5 Avaliação**

- a) participação nas discussões;
- b) reflexão escrita sobre uma experiência pessoal sobre sua relação com o trabalho.

## **5.4 OFICINA 4 – FILOSOFIA E CIDADANIA**

Tema: Direitos, democracia e participação social.

Objetivo: Promover a consciência crítica sobre cidadania e democracia no Brasil.

Estrutura:

- a) dinâmica inicial: votação simbólica em sala sobre um tema do interesse do grupo (ex.: escolha de um filme);
- b) reflexão: o que significa "decidir em conjunto"? Quais os limites?
- c) exposição dialogada: noções de cidadania, direitos e democracia em Rousseau e no contexto brasileiro;
- d) síntese final: cada aluno escreve uma frase sobre como gostaria de exercer sua cidadania no dia a dia.

### **5.4.1 Plano de Trabalho**

Tema da Oficina: Filosofia e Cidadania

Carga horária: 2h (120 minutos)

Público-alvo: Turma da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio

#### **5.4.1.1 Objetivos**

- a) Geral: refletir filosoficamente sobre o conceito de cidadania e sua importância para a vida em sociedade, relacionando-o à experiência concreta dos estudantes;
- b) Específicos:
  - a) compreender a noção de cidadania em diferentes perspectivas filosóficas e políticas;

- b) estimular a participação crítica e consciente em processos democráticos;
- c) analisar situações do cotidiano que envolvem direitos e deveres;
- d) valorizar a cidadania como exercício ativo de transformação social.

#### **5.4.1.2 Conteúdos**

- a) o conceito de cidadania: da Grécia Antiga à atualidade;
- b) cidadania, direitos e deveres;
- c) filosofia política: Rousseau e a ideia de contrato social;
- d) a democracia como prática de participação.

#### **5.4.1.3 Metodologia**

a) Acolhida e sensibilização (10 min): dinâmica: votação rápida sobre um tema de interesse da turma (ex.: escolher um filme ou música para o final da aula); pergunta inicial: "O que significa decidir em conjunto?";

b) Exposição dialogada (20 min): breve explicação sobre cidadania na Grécia Antiga e sua evolução até o conceito moderno; Rousseau e a ideia de contrato social: o cidadão como participante ativo da vontade geral; relacionar com exemplos do cotidiano (eleições, assembleias escolares, associações comunitárias);

c) Atividade em grupo – Direitos e deveres no cotidiano (30 min): dividir a turma em pequenos grupos; cada grupo discute exemplos de direitos que exercem (ex.: saúde, educação) e deveres que praticam ou deixam de praticar (ex.: votar, respeitar regras sociais); registrar em cartolina ou folha A3;

d) Socialização e debate coletivo (30 min): cada grupo apresenta suas reflexões; o professor estimula o debate: "O que é mais difícil: exercer nossos direitos ou cumprir nossos deveres? Por quê?"; conectar as falas com o conceito de cidadania ativa e crítica;

e) Reflexão individual escrita (20 min): proposta: "Escreva uma frase sobre como você gostaria de exercer sua cidadania no dia a dia."; alguns voluntários leem suas respostas em voz alta;

f) Encerramento (10 min): síntese pelo professor: cidadania é participação, responsabilidade e construção coletiva da vida em sociedade; citação de Rousseau

para fechamento: "O homem nasce livre, mas por toda parte encontra-se acorrentado."

#### **5.4.1.4 Recursos Didáticos**

- a) quadro e pincel/giz;
- b) cartolina ou folhas A3 e canetas coloridas;
- c) texto curto adaptado de Rousseau (Do Contrato Social);
- d) urna ou caixa simbólica para a dinâmica de votação inicial (opcional).

#### **5.4.1.5 Avaliação**

- a) participação nas discussões e na votação inicial;
- b) capacidade de relacionar cidadania com situações do cotidiano;
- c) produção da frase final como síntese individual.

## 6 CONCLUSÃO

A presente pesquisa procurou analisar a relação entre o lúdico, a Filosofia e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), partindo do pressuposto de que a educação, para além de mera transmissão de conteúdos, deve assumir um caráter emancipador, crítico e transformador. Nesse cenário, a integração entre ludicidade e filosofia revela-se não apenas inovadora, mas sobretudo necessária para ressignificar o processo educativo e fortalecer o papel social da EJA.

A tônica do presente trabalho foi de que o lúdico não pode ser reduzido a uma dimensão recreativa ou secundária, mas deve ser compreendido como experiência do próprio filosofar capaz de potencializar a aprendizagem, ampliar horizontes críticos e despertar a curiosidade epistemológica.

As oficinas aqui apresentadas e aplicadas comprovam, pela experiência concreta em sala de aula, que é perfeitamente possível realizar um trabalho diferenciado na EJA. Esta não é uma proposta teórica ou utópica, mas um caminho pedagogicamente viável que testemunhei e documentei ao longo desta pesquisa. A realidade da sala de aula mostrou-me, de forma incontestável, que podemos sim fazer diferente - e que esse diferente produz resultados profundamente significativos.

O "diferente" que propusemos mostrou-se não apenas possível, mas necessário. Diferente foi ver estudantes que antes resistiam à filosofia tornarem-se protagonistas de debates complexos; diferente foi presenciar a autoestima intelectual sendo restaurada em adultos que carregavam marcas de exclusão escolar; diferente foi constatar que o rigor conceitual e a alegria do aprendizado podem, sim, coexistir harmonicamente. Minha experiência em sala de aula deixou claro que as maiores barreiras não estão nos estudantes, mas em nosso medo de ousar como educadores. Quando superamos o receio de "perder tempo" com atividades lúdicas, quando confiamos na capacidade filosófica de nossos educandos, quando nos permitimos aprender com suas experiências - eis que se abre um caminho fértil para uma educação verdadeiramente transformadora.

Afirmo com autoridade de quem vivenciou o processo que as estas oficinas não são apenas uma proposta, mas um testemunho daquilo que é possível alcançar quando ousamos repensar radicalmente nosso fazer pedagógico. Elas demonstram que, mesmo em contextos de precariedade material, é possível construir espaços de excelência educativa no qual o pensamento crítico floresce e a autonomia intelectual se conquista, passo a passo, na alegre seriedade do brincar filosófico.

Então, nos orientamos principalmente pelas palavras de Huizinga (2012), quando afirma que “o jogo é mais antigo que a cultura, pois a cultura, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana, e os animais não esperaram que o homem os ensinasse a brincar”.

Compreende-se, portanto, que a ludicidade não se restringe ao universo infantil, mas constitui-se como categoria antropológica fundamental que perpassa toda a experiência humana. Esta visão ampliada reconhece no lúdico uma potência transformadora capaz de propulsionar o desenvolvimento para além dos limites do comportamento convencional, criando espaços de experimentação na qual emergem novas possibilidades de ser e conhecer. Tal entendimento ressalta a função criadora e expansionista da atividade lúdica como força motriz do processo de humanização.

Ao relacionar esses aportes com a filosofia, percebemos que a ludicidade pode ser um mediador eficaz entre os conteúdos abstratos e a vida concreta dos educandos da EJA.

A experiência em sala de aula demonstra que o jogo filosófico, como prática reflexiva e dialógica, permite aos estudantes da EJA reconstruir conceitos a partir de suas experiências pessoais. Através de oficinas pedagogicamente estruturadas, os educandos vivenciam o filosófico além do texto, evidenciando que o pensamento crítico – inerente à condição humana – é acessível a todos, independentemente de sua formação prévia.

Nesse sentido, a filosofia deixa de ser mera disciplina teórica e se torna prática existencial. Essa aproximação é coerente com a concepção freireana, segundo a qual “não há docência sem discência” e, sobretudo, que ensinar exige alegria: “ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente curioso do educador e do educando em torno da significação daquilo que se ensina e daquilo que se aprende” (FREIRE, 1996, p. 69).

Outro aspecto importante evidenciado é que a inserção do lúdico na prática pedagógica da EJA não constitui mero recurso didático, mas um ato político. Em um cenário de precarização da modalidade de ensino do EJA, marcado por cortes de verbas, falta de materiais e instabilidade de programas, propor o lúdico como prática filosófica é afirmar a educação como direito humano e como espaço de resistência social. Ou seja, o lúdico é também constitutivo da prática pedagógica crítica, pois cria condições para que o processo educativo seja vivido com sentido e dignidade.

Em suma podemos dizer que a práxis lúdico-filosófica na EJA apresenta múltiplas vantagens. Ela rompe com o modelo bancário de ensino denunciado por FREIRE (1987), favorece a aprendizagem significativa, cria condições para o pensamento crítico e encanta o processo educativo por meio da criatividade e da curiosidade. Mais do que uma estratégia metodológica, trata-se de um compromisso ético e existencial que resgata a dignidade dos educandos e contribui para sua inserção ativa e crítica na sociedade.

A pesquisa evidencia que a aliança entre lúdico, filosofia e EJA não deve ser encarada como proposta isolada ou episódica, mas como possibilidade de construção de um novo paradigma pedagógico, que articula rigor conceitual e sensibilidade criadora. Esse paradigma reconhece que a educação de jovens e adultos só poderá cumprir sua função reparadora e emancipatória se for capaz de unir o exercício do pensamento à vivência da alegria, reafirmando que, na EJA, pensar e brincar podem e devem se alimentar mutuamente em favor da liberdade e da transformação social.

Por fim, a pesquisa evidencia que a aliança entre lúdico, filosofia e EJA não deve ser encarada como proposta isolada ou episódica, mas como possibilidade de construção de um novo paradigma pedagógico, que articula rigor conceitual e sensibilidade criadora. Esse paradigma reconhece que a educação de jovens e adultos só poderá cumprir sua função reparadora e emancipatória se for capaz de unir o exercício do pensamento à vivência da alegria, reafirmando que, na EJA, pensar e brincar podem e devem se alimentar mutuamente em favor da liberdade e da transformação social.

Minha trajetória pessoal é o alicerce sobre o qual este trabalho se ergueu. Desde a infância, o lúdico sempre foi minha linguagem primordial de aprendizado e compreensão do mundo. Foi através de brincadeiras, jogos e representações que os conceitos mais abstratos ganhavam vida e significado. Essa bagagem, cultivada ao longo da vida como estudante, acadêmico e professor, foi a semente que, anos depois, germinaria no chão da sala de aula da EJA. No entanto, o percurso não foi linear. Durante as minhas aulas, mergulhei na "bolha teórica" da filosofia, na qual o rigor conceitual muitas vezes parecia incompatível com a alegria do descobrimento que me era tão clara. Foi preciso resgatar essa memória afetiva e cognitiva para encontrar, na prática, o alinhamento correto. Essa minha experiência multifacetada me deu a bagagem e, sobretudo, a autonomia para construir este trabalho a partir das reais necessidades dos estudantes, e não apenas de pressupostos teóricos.

Antes de encontrar esse caminho, percorri um período de frustrações e aprendizado crucial. Minhas visitas a outras escolas que ofertam a EJA me permitiram vislumbrar a tradicionalidade ainda enraizada no ensino de Filosofia. Era comum encontrar aulas expositivas, centradas em um cânone de textos densos e desconectados da realidade dos educandos. A filosofia se apresentava como um monumento inacessível, um conjunto de nomes e datas a serem memorizados, o que ecoava o que Paulo Freire (1987) denunciou como "educação bancária". Havia uma dificuldade palpável, tanto dos professores em "baixar" o conteúdo até os estudantes, quanto dos estudantes em se reconhecerem naquela narração. Recordo-me de uma aula sobre Aristóteles em que o professor, de forma brilhante para um auditório acadêmico, discorria sobre a "potência e o ato", enquanto via, nos olhos dos estudantes, um completo descompasso com suas vidas marcadas por trabalhos braçais e lutas cotidianas. O conteúdo, embora correto, não encontrava eco. Essa constatação foi crucial: o problema não era a complexidade inerente à filosofia, mas a barreira imposta por uma metodologia que a tornava estéril e distante.

Foi nesse contexto de desafio que a memória do aprendizado lúdico começou a ecoar com mais força, encontrando ressonância teórica. Essa visão foi ampliada por Schiller (1995) com sua célebre afirmação de que "o homem só é plenamente humano quando brinca", posicionando o lúdico como um impulso vital para a formação integral. Esse entendimento foi complementado pela visão de Freire (1996) para quem "ensinar exige alegria" (p.69), tornando claro que o lúdico não era um acessório, mas um **princípio educativo** e, como tal, um poderoso antídoto contra a aridez do modelo tradicional que testemunhara.

Como professor de filosofia transformado por esta jornada, percebo que o maior impacto não está nos planos de aula ou nas dinâmicas desenvolvidas, mas na reconfiguração da própria relação com o conhecimento filosófico. Hoje entendo que minhas aulas não são espaços de transmissão de conteúdos, mas laboratórios de experimentação existencial nos quais os conceitos como justiça, liberdade e ética ganham notoriedade através das histórias de vida dos educandos. Os relatos dos estudantes - como João, que descobriu na oficina sobre trabalho que sua experiência como pedreiro dialogava com a teoria marxista; ou Maria, que nas discussões sobre ética percebeu que suas decisões cotidianas eram profundamente filosóficas - tornaram-se testemunhos vivos do poder transformador dessa abordagem.

O que mudaria em minha prática? Iniciaria pelo desapego. Desapego da necessidade de cumprir rigidamente os conteúdos programáticos, confiando mais no processo de descoberta coletiva. Valorizaria mais os silêncios e as hesitações dos estudantes como momentos ricos de elaboração interior. E, principalmente, teria a coragem de assumir que o professor também brinca, também se emociona e também se transforma no processo. A experiência mostrou que quando o educador se permite jogar, cria-se um campo de confiança na qual todos podem ousar pensar.

Para quem inicia agora está caminhada, meu aprendizado fundamental é simples: confie nos seus estudantes. Eles possuem uma sabedoria experiencial que nenhum texto filosófico pode substituir. O lúdico será apenas técnica vazia se não for acompanhado de um genuíno interesse pelas histórias que cada educando traz consigo. A maior descoberta não foi que o lúdico funciona, mas que ele revela a dimensão profundamente humana do filosofar acessível a todos, porque pertence a todos.

Se pudesse recomeçar esta pesquisa hoje, após as inúmeras experiências em sala de aula, iniciaria pela construção coletiva das oficinas com os próprios estudantes. Lembro-me vividamente da oficina sobre Trabalho, quando o senhor S.A.T, 68 anos, pedreiro aposentado, trouxe sua colher de pedreiro para a aula e explicou: "Professor, essa ferramenta ensinou mais filosofia para mim do que muitos livros - ela me mostrou que transformamos o mundo com as mãos". Essa fala, que surgiu espontaneamente, me fez perceber que os verdadeiros temas geradores estavam nas histórias que os estudantes traziam consigo, não no meu planejamento inicial.

Daria mais espaço para o imprevisto e para o surgimento orgânico dos conceitos. Recordo quando, na oficina de Ética, uma discussão sobre fila do SUS transformou-se em uma profunda reflexão sobre justiça distributiva que durou duas aulas. Os estudantes relacionaram naturalmente sua experiência cotidiana com os princípios de Aristóteles - algo que eu jamais conseguiria planejar com tal riqueza. Aprendi que o melhor currículo emerge das vivências, não antecipa elas.

Mudaria minha postura em relação ao tempo pedagógico. Houve uma aula sobre Cidadania, a dona M.D.A, 72 anos, levou vinte minutos para contar como foi votar pela primeira vez aos 45 anos. Eu, ansioso para "cumprir o conteúdo", quase a interrompi. Felizmente não o fiz - seu relato tornou-se a mais poderosa lição sobre

democracia que já presenciei. Compreendi que na EJA o tempo não é linear, é existencial.

Incorporaria mais elementos das culturas populares desde o início. Quando levei cordel para trabalhar mitologia grega, vi os olhos dos estudantes idosos se iluminarem - era uma linguagem que lhes era familiar. Jovens que antes resistiam aos textos "clássicos" engajaram-se imediatamente quando a filosofia dialogou com sua realidade cultural. A experiência mostrou que a ponte entre o erudito e o popular não é apenas possível, é necessária.

Documentaria de forma mais sistemática as pequenas transformações. Como não registrei adequadamente o momento em que vários estudantes consideravam -se "incapazes de filosofar", tornaram -se os mais argumentadores e questionadores após as dramatizações. Ou quando a turma inteira aplaudiu espontaneamente a fala de uma colega tímida durante um jogo de argumentação. São essas micro-revoluções que verdadeiramente medem o impacto do trabalho.

Finalmente, teria mais coragem para romper definitivamente com a hierarquia tradicional. A experiência mais marcante foi quando me vi como espectador de uma aula na qual os estudantes conduziram completamente o debate, e percebi que meu papel não era mais o de "detentor do saber", mas de facilitador de encontros filosóficos. Essa descentralização do poder na sala de aula mostrou-se mais transformadora que qualquer metodologia.

O meu maior aprendizado foi entender que a pesquisa em educação não se faz sobre os estudantes, mas com eles. Cada ruga no rosto dos estudantes idosos, cada hesitação dos jovens retornando aos estudos, cada sorriso ao descobrir que suas vivências tinham valor filosófico essas foram as verdadeiras orientadoras deste trabalho. Se pudesse resumir em uma frase: deixaria de tentar ensinar filosofia para começar a aprender a filosofar com meus estudantes.

Se esta pesquisa começou como uma investigação acadêmica, ela terminou como uma profunda transformação existencial e profissional. O percurso da teoria à prática, do chão da sala de aula à reflexão sistemática, me ensinou lições que redefiniram minha compreensão do que significa educar e filosofar.

1. Aprendi que o maior saber não está nos livros, mas nas histórias de vida. A fala do senhor S.A.T. e sua colher de pedreiro, o relato de dona M.D.A. sobre votar pela primeira vez, a descoberta de Maria sobre a filosofia em suas decisões cotidianas – esses foram os verdadeiros textos filosóficos desta pesquisa. Compreendi que a

experiência acumulada nos rostos marcados pelo tempo e no cansaço de quem chega à escola após uma jornada de trabalho constitui um patrimônio cognitivo inestimável, que nenhuma obra clássica pode substituir.

2. Aprendi que a filosofia, para florescer na EJA, precisa ser desacorrentada da exegese textual e plantada no solo fértil do cotidiano. O debate orgânico sobre a fila do SUS que se transformou em uma aula sobre justiça distributiva me mostrou que os conceitos mais abstratos ganham vida e significado quando emergem das vivências, e não de um planejamento rígido. O currículo mais rico é aquele que se constrói *com* os estudantes, não *para* eles.

3. Aprendi que o lúdico não é uma ferramenta, mas uma postura ética e epistemológica. Ele não serve para "tornar a aula mais divertida", mas para criar um "espaço protegido" em que adultos com histórias de fracasso escolar podem ousar pensar, errar, duvidar e se reconhecer como sujeitos capazes de filosofar. A "alegre seriedade do brincar filosófico" mostrou-se o antídoto mais potente contra a alienação educacional.

4. Aprendi a confiar no tempo existencial. A quase interrupção do relato de dona M.D.A. por ansiedade em "cumprir o conteúdo" foi uma lição crucial. Na EJA, o tempo pedagógico não é linear; é um tempo de elaboração, de memória, de ressignificação. Aprender a valorizar os silêncios e as hesitações como momentos de rica elaboração interior foi uma das minhas maiores conquistas.

5. Aprendi que minha função não é ser o "detentor do saber", mas um facilitador de encontros filosóficos. A experiência de me ver como espectador de um debate totalmente conduzido pelos estudantes foi mais transformadora que qualquer metodologia. O desapego do controle e a descentralização do poder na sala de aula revelaram-se a condição para a verdadeira autonomia intelectual dos educandos.

6. Aprendi, sobretudo, que a pesquisa em educação é um ato de coragem que se faz *com* os educandos, não *sobre* eles. Cada ruga, cada sorriso ao descobrir o valor filosófico da própria vivência, cada evolução silenciosa foi a verdadeira bússola deste trabalho.

Em uma frase, o aprendizado definitivo foi este: "Deixei de tentar *ensinar filosofia* para começar a *aprender a filosofar* com meus estudantes".

Esta pesquisa, portanto, não se encerra com a apresentação desta dissertação. Ela se renova a cada aula, a cada pergunta genuína, a cada momento em que ousamos, juntos, pensar e brincar em favor da liberdade e da transformação social. O

lúdico revelou-se, afinal, a dimensão mais profundamente humana do filosofar – acessível a todos porque, fundamentalmente, pertence a todos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APPIAH, K. A. **Cosmopolitismo: ética em um mundo de estranhos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2002.
- ARROYO, M. G. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ASSUMPÇÃO, S. B. **A invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. In: FRANZI, J. e FONSECA, A. P. A. (org.) **Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2022. p. 69-84. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/66>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- BEISIEGEL, C. R. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 2004.
- BLOCH, E. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UnB, 2000.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004**. Estabelece o Programa Brasil Alfabetizado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm). Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª revista. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Departamento Nacional de Educação. **Campanha de Educação de Adultos**. Rio de Janeiro, 1950.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Departamento Nacional de Educação. **Relatório do Serviço de Educação de Adultos no exercício de 1947**. Rio de Janeiro, 1948.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

BUGS, J. D. V.; TOMAZETTI, E. M. **Como chegamos à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018)?** Olhar de Professor, [S. l.], v. 25, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20406>. Acesso em: 9 set. 2024.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 2017.

COLAVITTO, N. B.; ARRUDA, A. L. M. M. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): A Importância da Alfabetização**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: [https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/nathalia.pdf](https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/nathalia.pdf). Acesso em: 26 abr. 2025.

CORTE, M. G. D. **Transformações no perfil do público da EJA: a migração de jovens do ensino regular**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 587-605, jul./set. 2015.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

DANTAS, F. M.; PALHARES, E. A.; SILVA, F. C. da. **EJA em tempos de alinhamento à BNCC: reflexões no âmbito do GEPEJA**. In: ANAIS do XIII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação: Formação de Professores, compromisso social e direito à educação: (re)construindo uma agenda democrática. Rio de Janeiro, UERJ: 21-28 set. 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/fabioladantas.eixo10.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.

DEVELAY, M. **De uma didática da transposição para uma didática da transformação**. In: PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

DI PIERRO, M. C. **Notas sobre a trajetória recente da educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 443-458, abr./jun. 2015.

FÁVERO, O. **Memórias da educação popular**. Brasília: INEP, 2006.

FAVERO, O. **MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE primeiros tempos: 1961-1966**. Texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, de 5-8 abr. 2004. Disponível em: [https://cremeja.org/a7/wpcontent/uploads/2019/09/Historico\\_1961\\_1966\\_Osmar\\_Favero.pdf](https://cremeja.org/a7/wpcontent/uploads/2019/09/Historico_1961_1966_Osmar_Favero.pdf). Acesso em: 15 jan. 2025.

FÁVERO, M. de L. de A. **A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, 2006.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FRICKER, M. **Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FRIEDRICH et al. **Trajетória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FUNDAÇÃO VALE. **Jovens e Adultos na sala de aula: Sujeitos e aprendizagens na EJA**. Brasil, 2014. Disponível

em: [http://www.viveraprender.org.br/wpcontent/uploads/2015/06/Compila%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3oVale\\_SITE-1.pdf](http://www.viveraprender.org.br/wpcontent/uploads/2015/06/Compila%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3oVale_SITE-1.pdf). Acesso em: 07 set. 2024.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 2015.

GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GORONTI, P. S. **Campanhas Nacionais de Alfabetização de Adultos (1947 - 1963)**. In: Anais do VI Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF) – Alfabetização e democracia: direito à leitura e à escrita. Universidade Federal do Pará (UFPA), 2023.

Disponível

em: [https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2389/1763](https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2389/1763). Acesso em: 02 jan. 2025.

HADOT, P. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Loyola, 2014.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2022: Educação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INEP. **Censo da Educação de Jovens e Adultos 2020**. Brasília: INEP, 2021.

INEP. **Relatório de Investimentos em EJA (2014-2022)**. Brasília: INEP, 2023.

KANT, I. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?** In: **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, W. O. **Filosofia na escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACHADO, M. M. **A Educação de Jovens e Adultos Após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996.** Retratos Da Escola, p. 429-451, 2017. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.687>.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, P. C. A. **A diversidade etária na EJA e seus desafios pedagógicos.** Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, v. 18, n. 35, p. 112-130, jun. 2013.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez, 2010.

MARGUTTI, P. **Sobre a nossa tradição exegetica e a necessidade de uma reavaliação do ensino de Filosofia no país.** Kriterion, Belo Horizonte, n. 129, p. 397-410, jun. 2014.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MEC (Ministério da Educação). **Educação de Jovens e Adultos: Instrumentos & Contextos.** Brasília: MEC, SECAD, 2023.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos: direito e desafio.** Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 62, p. 847-866, 2015.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, Ibrades, 1987.

PAIVA, V. P. **Estado e educação de adultos.** São Paulo: Unesp, 2015.

PLATÃO. **A república.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

PLATÃO. **Teeteto.** Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora UFPA, 2001.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROUSSEAU, J. J. **Do Contrato Social**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **O legado educacional do regime militar**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 33, n. 89, p. 7-22, jan./abr. 2013.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 05 maio 2025.

TORRES, C. A. **Primeira palavra: o legado de Paulo Freire**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 955-962, out./dez. 2014.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação na América Latina e Caribe**. Santiago: UNESCO, 2018.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VITRÚVIO. **De Architectura**. Trad. Frank Granger. Cambridge: Harvard University Press, 1931.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.