

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA EJA MODULAR EM ALAGOAS

PLAYFUL LEARNING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: PEDAGOGICAL
POSSIBILITIES IN MODULAR EJA IN ALAGOAS

Ciências Humanas • 12/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778378544](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778378544)

Fabício José Rocha Tenório Lisboa¹

RESUMO

Este artigo analisa as contribuições das práticas pedagógicas lúdicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase no formato modular adotado pela rede pública estadual de Alagoas a partir de 2021. A pesquisa é de natureza qualitativa, fundamentada em observação participante e análise temática interpretativa de registros sistemáticos do diário de bordo docente, produzidos ao longo do acompanhamento de seis turmas entre 2020 e 2025, período que inclui um ano anterior à implementação formal do modelo modular, no qual práticas lúdicas já eram desenvolvidas em turmas regulares de EJA. Os dados evidenciam que jogos pedagógicos contextualizados, como a adaptação didática do Banco Imobiliário para o ensino de porcentagem e juros simples, ampliam significativamente a participação oral, fortalecem o vínculo dos estudantes com o espaço escolar e favorecem a aprendizagem significativa de conteúdos matemáticos. Paralelamente, a análise de experiências malsucedidas, como o uso do dominó com equações algébricas, evidencia que a ludicidade, dissociada da contextualização, não produz engajamento sustentado nem aprendizagem efetiva. Conclui-se que o lúdico, quando planejado de forma intencional e articulado ao cotidiano dos sujeitos, pode ser entendido como estratégia pedagógica relevante para a efetivação do direito à educação na EJA, e que seu potencial depende, fundamentalmente, da qualidade da conexão entre o jogo e a realidade vivida pelos estudantes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ludicidade; Aprendizagem significativa; EJA Modular; Direito à educação.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of playful pedagogical practices in Youth and Adult Education (EJA), with emphasis on the

modular format adopted by the public school system of the state of Alagoas since 2021. The study is qualitative in nature and is based on participant observation and interpretive thematic analysis of systematic records from the teacher's logbook, produced during the monitoring of six classes between 2020 and 2025. This period includes one year prior to the formal implementation of the modular model, when playful practices were already being developed in regular EJA classes.

The findings show that contextualized pedagogical games, such as the didactic adaptation of Monopoly for teaching percentages and simple interest, significantly increase oral participation, strengthen students' connection to the school environment, and promote meaningful learning of mathematical concepts. At the same time, the analysis of unsuccessful experiences, such as the use of dominoes with algebraic equations, shows that playfulness, when dissociated from contextualization, does not produce sustained engagement or effective learning. It is concluded that playfulness, when intentionally planned and connected to students' daily lives, can be understood as a relevant pedagogical strategy for ensuring the right to education in EJA, and that its potential fundamentally depends on the quality of the connection between the game and students' lived experiences.

Keywords: Youth and Adult Education; Playfulness; Meaningful learning; Modular EJA; Right to education.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui modalidade educacional voltada à garantia do direito à escolarização a sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos em idade regular, em decorrência de desigualdades sociais estruturais,

inserção precoce no mercado de trabalho e experiências educativas marcadas pelo insucesso e pela exclusão (GADOTTI, 2003; HADDAD, 2019). No Brasil, essa modalidade assume papel estratégico na redução de desigualdades históricas, exigindo não apenas ampliação do acesso, mas construção de condições reais de permanência com aprendizagem significativa.

O estado de Alagoas apresenta indicadores educacionais que tornam esse debate particularmente urgente. Em 2024, a rede estadual contava com aproximadamente 29.864 estudantes matriculados na EJA, resultado associado, em parte, à implantação do formato modular pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/AL) a partir de 2021 e a programas de incentivo à permanência, como o Cartão Escola 10 e o Vem que dá Tempo (ALAGOAS, [s.d.]). Pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo Multidisciplinar em EJA (MULTIEJA) da Universidade Federal de Alagoas indicam que a permanência escolar nesse contexto está diretamente associada à construção de sentidos pelos próprios sujeitos em relação à sua trajetória escolar (FREITAS, 2020), o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade vivida pelos estudantes.

Nos últimos anos, pesquisas mais recentes têm reforçado que a permanência na EJA não se explica apenas por fatores estruturais, como acesso ou políticas de incentivo, mas sobretudo pela qualidade das experiências pedagógicas vividas no cotidiano escolar. Estudos como os de Jane Paiva (2019) e Sônia Maria Rummert (2020) apontam que práticas pedagógicas que dialogam com as trajetórias de vida dos estudantes tendem a produzir maior engajamento e continuidade nos estudos, especialmente em contextos marcados por históricos de exclusão escolar. Com isso, a

discussão sobre metodologias na EJA desloca-se do campo técnico para o campo das experiências significativas.

A organização modular, estruturada em quatro módulos por área do conhecimento, cada um com duração de 50 a 75 dias letivos, amplia o acesso por meio de matrículas ao longo do ano inteiro. Contudo, a efetividade pedagógica do modelo depende da qualidade das práticas desenvolvidas dentro de cada módulo, especialmente no que diz respeito à adequação metodológica ao perfil dos estudantes adultos.

A ludicidade emerge como possibilidade metodológica relevante. Historicamente associada à educação infantil, a dimensão lúdica revela-se igualmente potente no trabalho educativo com jovens e adultos, pois mobiliza saberes construídos ao longo da vida e estabelece pontes entre o conhecimento cotidiano e os conteúdos escolares (KISHIMOTO, 1994; AUSUBEL, 2003). Contudo, sua incorporação ao planejamento da EJA pressupõe intencionalidade pedagógica e articulação com a realidade vivida pelos sujeitos, sob pena de produzir apenas aparência de engajamento, sem aprendizagem efetiva.

Investigações recentes sobre metodologias ativas na educação básica, como as discutidas por José Moran (2018), indicam que estratégias que envolvem participação, resolução de problemas e interação tendem a ampliar o envolvimento dos estudantes. Ainda que grande parte dessas discussões não tenha sido produzida especificamente para a EJA, seus princípios oferecem pistas importantes para repensar práticas pedagógicas nessa modalidade.

A partir disso, o presente estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: de que maneira práticas pedagógicas lúdicas contribuem para a participação, a permanência e a aprendizagem significativa na EJA Modular em Alagoas? O objetivo geral é analisar as contribuições do lúdico nesse contexto específico, com foco no período de 2020 a 2025. Como objetivos específicos, busca-se:

- a. caracterizar o papel da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem na EJA;
- b. analisar as contribuições das práticas lúdicas para participação e permanência;
- c. discutir os limites do lúdico quando dissociado de contextualização significativa.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em três procedimentos complementares: revisão bibliográfica sobre EJA, ludicidade e direito à educação; observação participante em turmas da rede pública estadual de Alagoas; e análise temática interpretativa de registros sistemáticos do diário de bordo docente (MINAYO, 2014). O recorte analítico principal compreende o período de 2020 a 2025, no qual foram acompanhadas seis turmas da EJA. Cabe esclarecer que o ano de 2020 é anterior à implementação formal do modelo modular pela SEDUC/AL, ocorrida em 2021: nesse período, as práticas lúdicas já vinham sendo desenvolvidas em turmas regulares de EJA, o que permite, adicionalmente, comparações entre os dois formatos organizacionais. As turmas dos anos subsequentes foram

acompanhadas dentro da estrutura modular, distribuídas entre módulos iniciais, intermediários e finais da grade curricular.

A observação participante é reconhecida como procedimento adequado para a investigação de práticas pedagógicas em contextos nos quais o pesquisador ocupa, simultaneamente, o lugar de sujeito e de observador (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Essa dupla posição implica ganhos analíticos, como o acesso a nuances difíceis de captar por observadores externos, e riscos metodológicos, particularmente o da naturalização do olhar. Para mitigar esse risco, adotou-se como critério de rigor o registro sistemático tanto das experiências bem-sucedidas quanto das malsucedidas, submetendo ambas à análise à luz do referencial teórico adotado.

A reflexividade metodológica constitui, neste estudo, recurso analítico deliberado: o diário de bordo não foi tratado como simples repositório de relatos, mas como instrumento de objetivação da prática docente, por meio do qual o pesquisador exercita o distanciamento crítico necessário à produção de conhecimento em contextos de implicação. Esse procedimento aproxima-se do que Bourdieu (1992) denomina objetivação participante, a tentativa de construir um olhar analítico sobre o próprio campo de pertencimento.

O processo de análise orientou-se pela construção de categorias temáticas emergentes dos dados, articuladas à fundamentação teórica. Foram identificadas três categorias centrais: (1) participação e engajamento; (2) permanência e vínculo escolar; e (3) aprendizagem significativa e seus limites. Como estratégia adicional de consistência interna, os registros do diário de bordo foram confrontados com anotações de devolutivas coletivas realizadas ao

final de cada módulo, nas quais os próprios estudantes avaliavam oralmente as atividades desenvolvidas, procedimento que aproxima a pesquisa de uma triangulação de perspectivas entre o olhar docente e a voz discente. Foram respeitados os princípios éticos da pesquisa em educação, com preservação da identidade dos sujeitos e das instituições envolvidas.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos estrutura-se sobre três funções reconhecidas pela legislação educacional brasileira e debatidas pela literatura da área: reparadora, equalizadora e qualificativa (GADOTTI, 2003). A função reparadora refere-se à superação de processos históricos de exclusão escolar; a equalizadora, à redução das desigualdades decorrentes dessa exclusão; e a qualificativa, à ampliação das possibilidades de inserção social e profissional. Para Arroyo (2017), essas funções não podem ser compreendidas de forma isolada: os sujeitos da EJA são trabalhadores que chegam à escola após jornadas extenuantes, carregando saberes práticos construídos ao longo da vida e, muitas vezes, histórias de fracasso escolar que fragilizaram sua autoestima enquanto aprendizes.

Nessa perspectiva, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003) oferece referencial teórico fundamental: aprender com sentido pressupõe a conexão entre novos conteúdos e os conhecimentos previamente construídos pelo sujeito, os chamados subsunçores. Na EJA, essa conexão é particularmente exigente, pois demanda que o planejamento pedagógico reconheça os saberes do trabalho, da família e da vida comunitária como ponto de partida legítimo, e não como déficit a ser corrigido. Freire (1996) já afirmava

que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, especialmente aqueles historicamente marginalizados, perspectiva que converge com a noção ausubeliana de ancoragem cognitiva.

A ludicidade, nesse quadro, não deve ser compreendida como entretenimento ou concessão metodológica, mas como dimensão formativa que articula aspectos cognitivos, afetivos e sociais do desenvolvimento humano (KISHIMOTO, 1994). Jogos e atividades interativas configuram linguagens pedagógicas que favorecem experimentação, resolução de problemas e construção coletiva do conhecimento e, na EJA, podem funcionar como instrumentos de reconexão entre o saber vivido e o conhecimento escolar sistematizado. Di Pierro (2018) e Haddad (2019) convergem ao apontar que a permanência na EJA está condicionada à construção de vínculos identitários com o espaço escolar, e o lúdico, quando contextualizado, pode contribuir decisivamente para esse processo.

Um ponto que chama atenção é que a eficácia pedagógica do jogo não é automática. A literatura alerta que práticas lúdicas dissociadas de intencionalidade e contextualização podem produzir apenas aparência de engajamento, sem resultar em aprendizagem efetiva (SOARES, 2002). Essa distinção, entre jogo como estratégia político-pedagógica e jogo como passatempo, é central para compreender os achados empíricos deste estudo e articula-se à crítica freiriana das pedagogias que, ao privilegiarem a forma sobre o conteúdo, reproduzem mecanismos de exclusão sob nova roupagem.

Estudos mais recentes têm ampliado essa compreensão ao situar o lúdico no campo das metodologias ativas e das pedagogias participativas. Para autores como Liliane Bacich e José Moran (2018), práticas que mobilizam o estudante como sujeito ativo do processo

de aprendizagem tendem a favorecer não apenas o domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento da autonomia e da confiança em aprender. Quando deslocadas para o contexto da EJA, essas contribuições reforçam a necessidade de pensar o lúdico não como recurso pontual, mas como estratégia articulada à experiência concreta dos sujeitos.

4. O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EJA MODULAR

A incorporação de práticas lúdicas ao cotidiano da EJA Modular em Alagoas não foi imediata e encontrou resistências. Estudantes adultos que retornam à escola após longos períodos de afastamento chegam, em geral, com expectativas moldadas por experiências escolares anteriores, predominantemente expositivas e formais. A introdução de jogos e dinâmicas interativas demandou, portanto, negociação explícita com as turmas, incluindo a explicitação dos objetivos pedagógicos de cada atividade proposta, sob pena de o lúdico ser percebido como irrelevante ou incompatível com o caráter sério que os próprios estudantes atribuem ao seu retorno escolar.

Entre as práticas desenvolvidas ao longo do período investigado, destacou-se a adaptação didática do Banco Imobiliário para o ensino de matemática financeira, especificamente porcentagem, juros simples e tomada de decisão econômica, aplicada em turmas do módulo intermediário. No jogo adaptado, os estudantes realizavam cálculos reais para comprar, vender e negociar propriedades, tomando decisões financeiras coletivas em situações deliberadamente próximas de sua realidade cotidiana.

Os registros do diário de bordo documentam transformações observáveis no comportamento das turmas: estudantes que

raramente se manifestavam oralmente passaram a conduzir rodadas, questionar cálculos dos colegas e solicitar explicações conceituais como pré-requisito para jogadas mais qualificadas. Esse padrão foi recorrente em diferentes turmas e períodos do ano letivo, conferindo consistência aos dados.

O caráter contextualizado da atividade revelou-se determinante para seu impacto. A fala espontânea de um estudante ao final de uma das sessões, "Se eu soubesse que isso existia há mais tempo, hoje eu não estaria na situação em que vivo com minha família", não apenas ilustra o valor subjetivo atribuído à experiência, mas evidencia o reconhecimento, pelo próprio estudante, da utilidade prática do conhecimento mediado pelo jogo. Essa fala constitui dado qualitativo relevante à luz da teoria ausubeliana: o jogo produziu aprendizagem significativa precisamente porque ancorou conteúdos matemáticos em esquemas cognitivos já estruturados pela experiência financeira cotidiana do sujeito.

Outras práticas lúdicas foram igualmente incorporadas ao planejamento: produção coletiva de materiais didáticos, projetos interdisciplinares baseados em demandas reais da comunidade e simulações de situações-problema do cotidiano dos estudantes. Em todos os casos, o princípio organizador foi o mesmo: partir do conhecimento vivido para alcançar o conceito escolar sistematizado, em consonância com a perspectiva freiriana de educação dialógica (FREIRE, 1996) e com a proposta de currículo contextualizado defendida por Arroyo (2017).

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise temática dos registros do diário de bordo evidenciou três categorias centrais de impacto das práticas lúdicas sobre as turmas investigadas:

1. ampliação da participação e do engajamento;
2. fortalecimento do vínculo com o espaço escolar e redução da evasão;
3. aprendizagem significativa e seus condicionantes. Essas categorias são analisadas a seguir.

5.1. Participação e Engajamento

Essa relação entre engajamento e permanência também tem sido discutida em pesquisas recentes sobre juventudes e educação de adultos. Juarez Dayrell (2017) destaca que a permanência escolar está diretamente ligada ao reconhecimento do estudante como sujeito de experiências, e não apenas como receptor de conteúdos. Ainda que seus estudos estejam mais voltados à educação básica regular, suas contribuições ajudam a compreender dinâmicas semelhantes na EJA, especialmente no que se refere à construção de sentido na escola.

Os registros indicam ampliação consistente da participação oral e do envolvimento nas atividades após a introdução de jogos contextualizados. Esse padrão foi observado de forma recorrente em diferentes turmas e períodos, sugerindo regularidade do fenômeno e não apenas episódios isolados.

O caso de José (nome fictício) é ilustrativo dessa categoria: estudante de aproximadamente 45 anos, que havia interrompido os

estudos na juventude para trabalhar e apoiar a família, José foi reinserido na EJA por meio do programa Vem que dá Tempo. Nos primeiros módulos, seu comportamento era de parca interatividade, respondia quando diretamente interpelado, mas não demonstrava iniciativa. Após a introdução do Banco Imobiliário adaptado, os registros documentam mudança qualitativa: José passou a solicitar explicações conceituais, questionar cálculos de colegas e, nas semanas seguintes, a chegar com antecedência para preparar o material da aula. Esse comportamento é consistente com o que Kishimoto (1994) denomina dimensão afetiva do jogo: a atividade lúdica não apenas mobiliza conteúdo cognitivo, mas reestrutura a relação do sujeito com o próprio ato de aprender.

Vale observar que a mudança observada em José não foi imediata nem linear. O diário de bordo registra momentos de recuo e desconfiança nos primeiros encontros com atividades lúdicas, o que reforça a importância da negociação pedagógica mencionada na seção anterior. A transformação ocorreu progressivamente, à medida que o estudante percebeu a conexão entre o jogo e sua vida prática, evidência de que a confiança no processo pedagógico é construída na experiência concreta, e não declarada de antemão.

5.2. Permanência e Vínculo Escolar

A segunda categoria diz respeito ao vínculo dos estudantes com o espaço escolar. Os registros apontam que turmas nas quais o lúdico foi incorporado de forma sistemática apresentaram maior regularidade de frequência ao longo dos módulos, em comparação com períodos de práticas predominantemente expositivas. Esse achado dialoga com pesquisas realizadas no próprio contexto alagoano: Freitas (2020), investigando trajetórias de permanência na

EJA no Sertão de Alagoas, identificou que os estudantes constroem sua permanência a partir dos sentidos que atribuem à experiência escolar, sentidos que se vinculam diretamente à qualidade das interações pedagógicas vivenciadas.

Essa perspectiva é reforçada por Haddad (2019), para quem a permanência na EJA está condicionada à construção de vínculos identitários com a escola, isto é, à percepção, pelo estudante, de que aquele espaço lhe pertence e faz sentido em sua trajetória. O jogo, quando contextualizado, favorece essa percepção ao posicionar o estudante como sujeito ativo do processo, e não como receptor passivo de conteúdos. Essa dimensão política do lúdico, sua capacidade de reorganizar as relações de poder dentro da sala de aula, é frequentemente subestimada nos debates sobre metodologias ativas.

5.3. Aprendizagem Significativa e Seus Limites

A terceira categoria é, simultaneamente, a mais promissora e a mais reveladora das limitações do lúdico. Os dados confirmam que jogos articulados ao cotidiano dos estudantes produzem aprendizagem significativa: no caso do Banco Imobiliário, conteúdos de porcentagem e juros, que geravam distanciamento em aulas expositivas, passaram a ser compreendidos e aplicados espontaneamente pelos estudantes em contextos extraescolares.

Contudo, a experiência com o dominó de equações algébricas revelou o contrário: os estudantes participaram inicialmente, mas foram progressivamente desengajando ao longo da atividade. Na aula subsequente, o diálogo com a turma esclareceu a razão do desengajamento: os estudantes não conseguiam identificar a

utilidade daquelas equações para suas vidas. O jogo aconteceu; a aprendizagem significativa, não.

Esse contraste entre as duas experiências permite formular uma proposição analítica central: a ludicidade, por si só, não é condição suficiente para a aprendizagem significativa na EJA. O elemento determinante é a qualidade da conexão entre o jogo e os esquemas cognitivos e experienciais dos sujeitos. Essa proposição está em plena consonância com Ausubel (2003), para quem a aprendizagem significativa depende da existência de uma ancoragem adequada nos conhecimentos previamente construídos, condição que o Banco Imobiliário satisfaz e o dominó algébrico não. Em síntese: não é o formato lúdico que garante o engajamento, mas a relevância do conteúdo mediado por esse formato para a vida concreta dos estudantes.

5.4. Síntese Interpretativa e Diálogo com a Literatura

Haddad (2019) acrescenta que a permanência na EJA é indissociável da construção de vínculos afetivos e identitários com o espaço escolar. Essa dimensão foi observada empiricamente no caso de José, cujo engajamento crescente não se explicava apenas pela compreensão do conteúdo matemático, mas pela redefinição de seu lugar na dinâmica da turma: de estudante silencioso a participante ativo, capaz de ensinar e de questionar. Essa transformação é coerente com o que Freire (1996) denomina conscientização: o processo pelo qual o sujeito se reconhece como agente de sua própria formação, e não mais como objeto das ações pedagógicas alheias.

Por outro lado, os limites identificados na experiência com o domínio algébrico exigem uma leitura crítica da ludicidade. Não basta incorporar jogos ao planejamento, é necessário garantir que esses jogos estabeleçam conexões genuínas com a realidade dos estudantes. A ausência dessa conexão reduz o lúdico a um procedimento formal, incapaz de mobilizar o engajamento sustentado que caracteriza a aprendizagem significativa. Esse alerta está implícito na literatura sobre EJA: Soares (2002) já advertia que inovações metodológicas descontextualizadas tendem a reproduzir, sob nova forma, os mesmos mecanismos de exclusão que pretendem superar.

O diálogo entre os achados empíricos e a literatura contemporânea aponta, portanto, para uma agenda de pesquisa ainda em construção: compreender os mecanismos pelos quais a contextualização opera na EJA, identificar as condições institucionais que favorecem ou dificultam sua realização e ampliar o escopo das investigações para além da perspectiva docente, incorporando, de forma sistemática, a voz e a perspectiva dos próprios estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as contribuições das práticas pedagógicas lúdicas na EJA Modular em Alagoas, a partir de evidências qualitativas coletadas entre 2020 e 2025, período no qual o autor, com mais de duas décadas de atuação docente na modalidade, sistematizou registros de seis turmas por meio de diário de bordo. Os achados confirmam que o lúdico, quando planejado de forma intencional e articulado ao cotidiano dos sujeitos, amplia a participação, fortalece o vínculo com o espaço escolar e favorece

aprendizagens significativas. Esses resultados estão em consonância com o referencial teórico adotado, como Ausubel, Freire, Arroyo, Di Pierro e Haddad, e ampliam a compreensão sobre os mecanismos pelos quais a ludicidade produz impacto em contextos específicos de EJA.

Ao mesmo tempo, a análise de experiências malsucedidas, particularmente o caso do dominó com equações algébricas, indica que a eficácia do lúdico não é universal nem automática. A contextualização, entendida como a qualidade da conexão entre o jogo e os esquemas experienciais dos estudantes, emerge como variável determinante. Essa proposição constitui contribuição analítica central deste estudo: a ludicidade, desacompanhada de contextualização significativa, não é condição suficiente para o engajamento sustentado na EJA.

Como limitação, reconhece-se que a natureza qualitativa e a especificidade do contexto investigado restringem a possibilidade de generalização dos achados. A perspectiva analítica predominantemente docente, ainda que mitigada pelo recurso às devolutivas coletivas, constitui limitação metodológica a ser superada em pesquisas futuras.

Estudos futuros que ampliem o número de turmas investigadas, incorporem de forma sistemática a perspectiva dos próprios estudantes por meio de entrevistas semiestruturadas e adotem instrumentos complementares de coleta de dados poderão aprofundar e testar as proposições aqui formuladas. A comparação entre diferentes contextos de implementação da EJA Modular, em municípios distintos e com perfis socioeconômicos variados, também representa agenda promissora.

Por fim, fica claro que a incorporação crítica e intencional do lúdico ao planejamento da EJA constitui estratégia relevante para a efetivação do direito à educação e para a construção de experiências formativas comprometidas com a dignidade dos sujeitos que compõem essa modalidade. O lúdico, nessa perspectiva, não é concessão ao prazer nem abandono do rigor. É, antes, uma forma de levar a sério a aprendizagem de quem, por décadas, não foi levado a sério pela escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação. **Normativas sobre a Educação de Jovens e Adultos e programas de permanência escolar.** Maceió: SEDUC/AL, [s.d.]. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br>. Acesso em: jan. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA.** Petrópolis: Vozes, 2017.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BOURDIEU, Pierre. Réponses: **pour une anthropologie réflexive.** Paris: Seuil, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

DAYRELL, Juarez. **Juventudes e escola: sentidos e desafios contemporâneos.** Belo Horizonte: UFMG, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos: desafios contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2018.

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

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **Permanência escolar na EJA: narrativas de estudantes do ensino fundamental no Sertão Alagoano. Debates em Educação,** Maceió, v. 12, n. 26, p. 500-514, jan./abr. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

HADDAD, Sérgio. **Direito à educação e EJA no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: questões atuais e desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

RUMMERT, Sônia Maria. **Educação de jovens e adultos trabalhadores: desafios contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2020.

SOARES, Leônicio. **Educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

¹ Mestrando em Ciências da Educação pela UNIDA – Universidad de la Integración de las Américas (Assunção/Ciudad del Este). Professor da rede pública estadual de Alagoas com atuação na Educação de Jovens e Adultos desde 2001. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)