

**SOCIEDADE DE ENSINO SUPERIOR AMADEUS - SESA
FACULDADE AMADEUS - FAMA
CURSO DE PEDAGOGIA**

LUCIMÁ SOARES LIMA

**O LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

**Aracaju – SE
2014**

LUCIMÁ SOARES LIMA

**O LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

Artigo científico apresentado à Faculdade Amadeus como trabalho de conclusão de curso e requisito básico para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia

Orientador: Prof. MsC Priscila Randow

**Aracaju – SE
2014**

LUCIMÁ SOARES LIMA

**O LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

Artigo científico apresentado à Faculdade Amadeus como trabalho de conclusão de curso e requisito básico para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Priscila Christina Borges Dias Randow

Prof. Ma. Maria José de Almeida Soares

Aprovado (a) com média:_____

Aracaju (SE), _____ de _____ de _____

O LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Lucimá Soares Lima¹

RESUMO

A EJA tem como uma de suas características principais atender uma população adulta, que por contingências da vida não pode estudar, necessita de educação permanente ou ainda exige constante adaptação tecnológica. Com isto, o estudo apresentou como problema: Como o trabalho lúdico pode influenciar no processo de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos? Desta forma o presente estudo teve como objetivo geral descrever sobre a importância da atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem de Jovens e Adultos (EJA), e como objetivos específicos: escrever sobre as práticas de ensino-aprendizagem que podem ser utilizadas nas atividades avaliativas de Educação de Jovens e Adultos; apresentar o processo histórico-educacional que instaurou a EJA no Brasil; mostrar a importância da atividade lúdica na construção da formação da cidadania do aluno da EJA. A metodologia utilizada para a construção deste estudo foi a abordagem qualitativa, com objetivo exploratório a partir da pesquisa bibliográfica. Se justifica por abordar um tema que gera discussão no ambiente educacional, além de ser uma proposta inovadora e de difícil execução tanto por conta da resistência dos educandos quanto dos educadores. Nesse enfoque se pode compreender melhor o papel dos atores do processo educativo, e, especialmente, dos professores, que passam a ter postura de orientadores ou facilitadores pedagógicos e preocupam-se em prover ambientes e ferramentas que ajudem os alunos a interpretar as múltiplas perspectivas de análise do mundo real, o que possibilita a construção de suas próprias perspectivas.

Palavras-chave: EJA. Ensino-Aprendizagem. Aprendizagem Lúdica.

ABSTRACT

The EJA has as one of its main features meet an adult population, which in contingencies of life can not study, continuing education needs or requires constant technological adaptation. With this, the study presented as a problem: How Playful activity can influence the learning process in the Youth and Adult Education? Thus, the present study aimed to describe the importance of playing in the teaching-learning process and Young Adults (EJA), and the following objectives: write about the teaching-learning practices that can be used in evaluation activities Youth and Adult Education; present the historical-educational process that brought the EJA in Brazil; show the importance of playing in the construction of citizenship formation of students of adult education. The methodology used for the construction of this study was a qualitative approach with exploratory objective from the literature search. It is justified by addressing a topic that generates discussion in the educational

¹Graduando em Pedagogia pela Faculdade Amadeus/SE. E-mail: lucimsoares_lima@yahoo.com.br.

environment as well as being an innovative proposal and difficult to implement both because of the resistance of students as educators. This approach can better understand the role of the actors in the educational process, and especially the teachers, who are replaced posture of guiding or teaching facilitators and are concerned to provide environments and tools that help students interpret the multiple perspectives of real-world analysis, which enables the construction of their own perspectives.

Keywords: EJA. Teaching and Learning. Playful Learning.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma abordagem sobre a prática lúdica na educação de Jovens e Adultos e teve como objeto de estudo o trabalho lúdico como recurso pedagógico, de forma que contribua para o desenvolvimento dos educandos que estão em processo de aprendizagem. Neste trabalho se expôs uma perspectiva positiva do processo de ensino-aprendizagem para educandos jovens e adultos por meio da atividade lúdica, bem como para as suas especificidades de uma lógica disciplinar que assuma uma perspectiva de formação humana na disciplina mais integrada.

O estudo apresentou como problema: Como o trabalho lúdico pode influenciar no processo de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos? Em resposta a tal problema levou-se em conta o esclarecimento sobre o processo histórico da EJA, suas metodologias e a construção do currículo e planejamento escolar, além do processo de avaliação.

O estudo teve por objetivo geral descrever sobre a importância da atividade lúdica no processo de ensino-aprendizagem de Jovens e Adultos (EJA), e como objetivos específicos: escrever sobre as práticas de ensino-aprendizagem que podem ser utilizadas nas atividades avaliativas de Educação de Jovens e Adultos; apresentar o processo histórico-educacional que instaurou a EJA no Brasil; mostrar a importância da atividade lúdica na construção da formação da cidadania do aluno da EJA.

Se justifica por abordar um tema que gera discussão no ambiente educacional, além de ser uma proposta inovadora e de difícil execução tanto por conta da resistência dos educandos quanto dos educadores. Portanto, esta pesquisa foi uma forma de esclarecer melhor as finalidades do trabalho lúdico na EJA, para

que os profissionais da área pedagógica possam descobrir a importância desse trabalho e também desenvolver em sala de aula.

A metodologia utilizada para a construção deste estudo foi a abordagem qualitativa, com objetivo exploratório a partir da pesquisa bibliográfica, através de livros, sites e artigos, proporcionando desta forma uma análise de materiais cientificamente já publicados, por se tratar de um tema bastante discutido por diversos profissionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A EJA na Atual LDB

A educação de jovens e adultos, de acordo com o artigo 37 da Lei 9394/96 se destina a todos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, garantindo que:

§1º Os sistemas assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Considerando o contingente de alunos que deixam a escola antes de concluir os estudos, por diversos motivos, percebe-se a necessidade da oferta de oportunidade de retorno de modo a garantir a escolarização e a oportunidade a todos os brasileiros como recomenda a Constituição de 1988, no Art. 214, ou seja,

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo; [...] (BRASIL, 1988)

Apesar da recente previsão da erradicação do analfabetismo tanto na Constituição de 1988 e na própria LDB, ele continua a desafiar a política, os programas e ações do governo, insistindo em se manter elevado, por mais de um século, como podemos verificar através dos dados dispostos nas tabelas 1 e 2 que

demonstram a evolução do analfabetismo no Brasil no período de 1900 a 2001, na faixa de 15 anos ou mais no Brasil e por região.

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – 1996/2001

Unidade Geográfica	Ano		
	1996	1998	2001
Brasil	14,7	13,8	12,4
Norte	12,4	12,6	11,2
Nordeste	28,7	27,5	24,3
Sudeste	8,7	8,1	7,5
Sul	8,9	8,1	7,1
Centro-Oeste	11,6	11,1	10,2

Fonte: Pnads de 1996, 1998 e 2001 (IBGE, 2014).

Tabela 2 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais Brasil – 1900/2000

Ano	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2000 *apud* MEC, 2003, p. 6).

A garantia de acesso, permanência e sucesso do aluno no sistema educacional é uma questão de justiça social e, por isso, deve-se lutar para que essa ação ocorra de fato e não fique apenas nos documentos legais e discursos oficiais. O direito do cidadão adulto à educação foi foco da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1997, na Alemanha, que na Declaração de Hamburgo estabeleceu que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é

um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (CONFINTEA, 1999, p. 32).

De fato, na chamada sociedade do conhecimento não há a menor dúvida sobre a importância da educação de um povo se a nação desejar competir e se manter no processo de globalização. De acordo com os dados do IBGE (2009), se anteriormente, em décadas passadas, o sucesso profissional estava condicionado à questão de gênero, “[...] o que impulsiona o salário atualmente é o nível de escolaridade” (s/p.).

A LDB estabelece a necessidade de se adotar metodologias e conteúdos próprios, bem como processo de avaliação que atendam as características e especificidades dos alunos. Consciente do perfil cultural desse aluno, a legislação recomenda o respeito pelo seu conhecimento, experiência de vida e profissional. A educação de jovens e adultos deverá garantir que o aluno tenha acesso ao mesmo conhecimento oferecido no ensino fundamental regular, como afirma o artigo 38.

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

No que se refere ao §2º, o uso das novas tecnologias presta um grande serviço, possibilitando a flexibilidade de estudo aos alunos trabalhadores que não podem frequentar diariamente a escola. Sem o apoio do ensino a distância, boa parte desses alunos não teria oportunidade de retomar seus estudos. Por isso, é cada vez mais comum a oferta de cursos supletivos a distância, respondendo atualmente por 2,8% do total de alunos (BRASIL, 1996).

A procura pela EJA é muito grande por causa das exigências do mercado de trabalho e pela possibilidade de se conseguir melhores salários. Esses alunos optam pela frequência de cursos noturnos, considerando que muitos já estão no

mercado de trabalho. A faixa etária desses alunos é de 18 a 19 anos para os homens e de 18 a 39 anos, entre as mulheres.

Dados do PNAD (2009) confirmam que apesar da adoção de programas como Alfabetização Solidária (1997), no governo Fernando Henrique e Brasil Alfabetizado (2003), no governo Lula e de outros esforços no sentido de garantir a escolarização para todos os brasileiros, a taxa de pessoas analfabetas com mais de 15 anos é de 14 milhões. Nesta mesma faixa etária a taxa de analfabetos funcionais é de 20,3% (IBGE, 2009).

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), tem a finalidade de garantir a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Este programa, segundo o MEC (2003), é a porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O PBA é desenvolvido em todo território nacional, atendendo 1.928 municípios com taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%, sendo que deste total, 90% se encontram na região Nordeste. Mas, de 2003 a 2009, por exemplo, a taxa de analfabetos brasileiros diminuiu menos de 2%, passando de 11,6% para 9,7%, deixando o Brasil em desvantagem quando comparado com a Argentina, Uruguai e Chile cujas taxas variam de 2% a 4%. Diante desse quadro comparativo, pode-se afirmar que o Brasil ainda tem muito por fazer quanto à educação de jovens e adultos, se almeja ser uma sociedade mais justa e democrática (BRASIL, 2003).

2.2 A Ludicidade na EJA: Caminhos para Formação da Cidadania na Escola

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997).

Numa concepção lúdica, a linguagem oral e escrita deve ser considerada como forma de interação para externar pensamentos ou para apropriação de conhecimentos. Desse modo, poderemos através de jogos, brincadeiras, montagens e produções dos alunos criar um ambiente alfabetizador significativo e concreto. Além disso, a descrição de objetos práticos pode ajudar o aluno no desenvolvimento de variadas dimensões (ética, estética, artística, afetiva etc.).

Que a educação de jovens e adultos seja um espaço de encontro onde possam falar de si, de suas experiências, trocá-las; trocar afetos e afinidades, sentimentos. Onde sejam reconhecidos e valorizados como pessoas, como trabalhadores com uma função social digna. Que as suas falas sejam levadas em conta, como a de seus professores. Que sejam considerados como interlocutores que podem ser escutados, pelo muito que tem a dizer (PAIVA, 1997, p. 15).

É necessário dizer que na educação de jovens e adultos, o professor deve considerar que o aluno não escolarizado possui um saber complexo no nível do vivido, que a operação cognitiva deve atuar de modo enfático, para permitir que a formulação do conhecimento escolar promova um encontro e interpenetração e, portanto, a apropriação entre o vivido e o concebido.

A utilização de jogos na educação de jovens e adultos estimula os alunos para uma participação ativa na prática escolar, envolvendo-os em trabalhos bem elaborados e tornando-os independentes para perceberem seus potenciais, enquanto agentes participativos. Assim, quanto mais vivências lúdicas tiverem esses alunos maiores serão as suas participações em sala de aula, favorecendo até mesmo ao professor para que tenha um envolvimento maior com seus alunos com momentos prazerosos e descontraídos.

[...] a gradativa percepção de que a manipulação de objetos facilita a aquisição de conceitos introduz a prática de materiais concretos subsidiarem a tarefa docente. Em decorrência multiplicam-se experiências nas quais cordões são empregados para representar elipses e hipérboles, a construção de um sistema articulado tem como suporte brinquedos de construção tipo Meccano, formas geométricas são construídas com auxílio de pranchas da Gattegno guarnecidas com pontos sobre os quais se prendem elásticos, réguas de Cuisenaire são empregadas para facilitar a compreensão do número, blocos lógicos servem para ilustrar a matemática de conjuntos e quebra-cabeças e jogos de encaixe destinam-se ao desenvolvimento da atenção, percepção e habilidades intelectuais e motoras (KISHIMOTO, 2003, p. 01).

Isto é significativo, pois a aprendizagem só ocorre quando o aluno participa ativamente do processo de construção e reconstrução do conhecimento. Nesta construção os procedimentos didáticos devem ajudar o aluno a incorporar novas formas de aprender e desenvolver-se.

Tanto os professores quanto os alunos, de um modo geral, compreendem que o lúdico torna as atividades escolares mais atrativas e descontraídas. Também é certo que professores reconhecem a possibilidade de estabelecer, com utilização

dos jogos, uma ligação entre o que o aluno já sabe e aquilo que ele ainda precisa alcançar. Conforme demonstra Freire (1996, p. 56) “a tarefa do educador é desafiar o educando a pensar criticamente a partir de seu mundo imediato e não lhe impor um mundo alheio”.

Neste contexto, os professores ao elaborarem atividades lúdicas se mostram comprometidos com a realidade dos alunos, estimulando e trabalhando com esses novos procedimentos didáticos. Sendo assim, através do jogo a aprendizagem pode acontecer de forma natural, com envolvimento e a participação ativa dos alunos, tornando a sala de aula um lugar onde se constrói conhecimento e não apenas se transfere informações.

2.3 Atividades, técnicas e recursos de ensino: seleção e elaboração

A prática escolar consiste na concretização de condições que asseguram a realização do trabalho docente. Esta prática figura diferentes concepções e pressupostos sobre o papel da escola, da aprendizagem, relações professor/aluno, e técnicas pedagógicas. Esclarece ainda que, as formas em que os professores desempenham sua função, selecionam e organizam os conteúdos a serem aplicados ou escolhem técnicas de ensino a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos. Apresentam-se então algumas sugestões de métodos e técnicas para a EJA.

A) Tema gerador

O tema gerador foi originalmente desenvolvido por Célestin Freinet no início do século XX para a educação de crianças, por meio da Pedagogia do Trabalho e também trabalhado por Paulo Freire, a partir da década de 1960, para alfabetização de jovens e adultos.

Embora ambos trabalhem com temas geradores, como meios de globalização do currículo, há diferenças entre as proposições de Célestin Freinet e Paulo Freire, mesmo porque a proposição inicial de Freire parte estava voltada à prática extraescolar. Por isso, será detalhada a forma de planejamento dos temas geradores para cada um deles.

A vida, a obra e as práticas pedagógicas de Célestin Freinet são exemplares e podem ser conhecidas nos textos de Leitura complementar. Para

descrever o planejamento dos temas geradores de forma detalhada, serão utilizados como materiais de referência as obras de Freinet (1975) e de Kramer *et. al.* (1989).

Os temas geradores têm como fontes:

- os temas cíclicos, recorrentes (como as datas comemorativas, festividades, eventos...);
- os temas originados das necessidades das crianças, de suas famílias, do contexto em que vivem, a partir dos valores, costumes e problemas dos grupos sociais com os quais interagem;
- os temas levantados por professores e outros profissionais da escola a partir de necessidades específicas.

Como o desenvolvimento dos conteúdos do tema gerador implica em pesquisas para professores e alunos, um pré-requisito essencial é a existência de um bom acervo, de livros, discos, filmes, bases de dados com material variado e acessível. Essa pesquisa inclui a ampliação do espaço de busca para além da escola, ou seja, a busca de informações se estende aos museus, teatros, cinemas, exposições, eventos e também aos serviços (correio, feira, supermercado, órgãos públicos, etc.).

O conhecimento a ser trabalhado, deve constar na proposta pedagógica da escola e ser atualizado, periodicamente, de modo a atender as necessidades da comunidade escolar.

Os temas geradores fazem parte do método de alfabetização de adultos e são extraídos a partir do levantamento de assuntos de interesse da comunidade e das palavras de conteúdo mais significativo, chamadas de “palavras geradoras”. São os coordenadores do processo de alfabetização que mediante o convívio com a comunidade, coletam essas informações, de modo informal, nas conversas do dia a dia. Quando o método passou a ser aplicado em escolas do ensino regular, o levantamento passou a ser realizado pelos professores.

Em termos de processo de planejamento, são as seguintes fases propostas por Freire (1980):

1ª fase - Descoberta do universo vocabular: é feito o levantamento com os grupos a serem trabalhados em encontros informais, não são retidas apenas as palavras mais carregadas de sentido existencial – como as expressões típicas do povo, ligadas às suas práticas sociais, especialmente as do trabalho. É uma fase essencial pelo convívio e pelas trocas realizados, como pelo conteúdo vivencial que

se pode abstrair nas conversas. Freire (1980) destaca algumas frases coletadas nestas conversas:

“Quero aprender a ler e a escrever - disse um analfabeto do Recife - para deixar de ser a *sombra dos outros*”.

“Não sofro por ser pobre, mas por não saber ler”.

“Quero aprender a ler para mudar o mundo”. (p. 42-43, grifos do autor).

2ª fase - seleção de palavras dentro do universo vocabular: é realizada mediante os seguintes critérios: riqueza silábica; dificuldades fonéticas (apresentar, gradativamente, as dificuldades fonéticas) e o conteúdo prático das palavras. Maciel (*apud* FREIRE, 1980), considera que:

[...] a melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a porcentagem mais alta de critérios sintáticos (possibilidade ou riqueza fonética, grau de dificuldade fonética complexa, possibilidade de manipulação de conjuntos de signos, de sílabas, etc.), semânticos (maior ou menor intensidade de relação entre a palavra e o ser que designa), poder de conscientização que a palavra tem potencialmente, ou conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou no grupo que a utiliza (p. 43).

3ª fase - criação de situações existenciais: trata-se de situações problemáticas, codificadas, que levam em si elementos para que sejam decodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador do processo de alfabetização.

4ª fase - elaboração de fichas indicadoras: auxiliam os coordenadores do debate em seu trabalho.

5ª fase - elaboração de fichas com famílias fonéticas: são fichas com famílias fonéticas das palavras geradoras levantadas junto à comunidade.

Uma vez elaborado o material, em forma de diapositivos ou cartazes, constituídas as equipes de supervisores e de coordenadores, devidamente treinados nos debates relativos às situações já elaboradas e de posse de suas fichas indicadoras, começa o trabalho efetivo de alfabetização.

Gadotti (2007) apresenta sucintamente as etapas centrais do método de alfabetização de adultos:

De maneira esquemática, podemos dizer que o "Método Paulo Freire" consiste de três momentos dialética e interdisciplinarmente entrelaçados:

a) A **investigação temática**, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia. Esta é a etapa da

descoberta do universo vocabular, em que são levantadas palavras e temas geradores relacionados com a vida cotidiana dos alfabetizados e do grupo social a que eles pertencem. Essas palavras geradoras são selecionadas em função da riqueza silábica, do valor fonético e principalmente em função do significado social para o grupo. A descoberta desse universo vocabular pode ser efetuada através de encontros informais com os moradores do lugar em que se vai trabalhar, convivendo com eles, sentindo suas preocupações e captando elementos de sua cultura.

b) A **tematização**, pela qual professor e aluno codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido. Descobrem-se assim novos temas geradores, relacionados com os que foram inicialmente levantados. É nesta fase que são elaboradas as fichas para a decomposição das famílias fonéticas, dando subsídios para a leitura e a escrita.

c) A **problematização**, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido. Nesta ida e vinda do concreto para o abstrato e do abstrato para o concreto, volta-se ao concreto problematizando-o. Descobrem-se assim limites e possibilidades existenciais concretas captadas na primeira etapa. Evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política, social, visando à superação de situações-limite, isto é, de obstáculos ao processo de humanização. A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação. A educação para a libertação deve desembocar na *práxis transformadora* (p. 45-46).

O processo trabalhado é de discussão da realidade concreta, vivida, e sua análise crítica, por meio das trocas realizadas entre professores e alunos. O conhecimento sistematizado, todas as áreas do saber, passa a ser trabalhado nestas discussões e por meio de inúmeras atividades.

A seguir, é exemplificado no quadro 1 abaixo um tema gerador desenvolvido sobre a sobrevivência dos seres humanos e o planeta.

Quadro 1 – Exemplo de planejamento geral para um tema gerador
Tema Gerador: O QUE É DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL?

Conhecimentos	Estudos da realidade (inclui atividades dos estudantes)	Organização do Conhecimento (identifica o conteúdo básico, conceitos, e temas)	Aplicação do Conhecimento (projetos e tarefas)
Arte-educação	• Artes visuais: colagem, pintura, modelagem. • Atividades musicais. • Entendendo paisagens: naturais e construídas.	Semana de atividades de arte moderna/ Música folclórica como forma de questionar a realidade	Artes visuais/ Música/ Poesia/ Dramatizações

História	• Questionários • Entrevistas • Debates	Indústria/ A luta entre as classes sociais/ Padrão de vida/ Poluição/Discriminação/ Colonização/ Direitos Humanos	Ensaaios / Projetos em Grupo
Idioma (Linguagem e Artes)	• Folder, avisos, etc. • Jornais	Conferências/ Escrita/ Análise linguística/ análise de campanhas de publicidade e padrão de consumo	Projetos em grupo
Ciências	• Debates • Entrevistas • Discussões em grupo	Meio Ambiente/ Reciclagem/ Poluição/ Saneamento básico/ Conservação/ O corpo humano e reprodução/ Espaço mental e físico/ Nutrição	Projetos em grupo/ escritos referentes a temas comunitários
Matemática	• Questionários • Debates	Custo de vida/ Computação básica/ Sistemas monetários/ Porcentagens-Frações	Colocando em tabelas o custo de vida, a inflação, dados sobre salários/ Análise escrita
Geografia	• Entrevistas • Debates • Reportagens • Mapas	Grupos sociais/ Classes sociais/ Desemprego/ Violência/ Espaço Social e Físico/ Migração e explosão da população	Desenhando mapas/ Projetos em grupos sobre a urbanização dos bairros
Educação Física	• Questionários • Entrevistas • Debates	Conhecimento do corpo/ Tempo livre	Demonstração de hábitos saudáveis

Fonte: Adaptado de Gadotti, 2007.

Após a descrição da organização do trabalho didático em diferentes formas de tratamento do currículo, é possível verificar que os professores e a gestão da escola não precisam ficar presos ao modelo disciplinar de currículo e podem trabalhar com organizações que atendem melhor a forma de construção dos conhecimentos dos alunos.

Thiessen e Beal (1993) descrevem as etapas de elaboração de um projeto para ser desenvolvido com crianças que podem ser adaptadas para a EJA:

- **Observação:** o professor procura identificar quais assuntos estão interessando os alunos, por meio de conversas informais durante as atividades desenvolvidas.

- **Planejamento:** abrange ações do professor e dos alunos. O professor deverá pesquisar os materiais e recursos a serem utilizados sobre determinado

assunto, organiza-os na sala de aula e estabelece os objetivos a serem alcançados com a turma.

- **Desenvolvimento:** é a etapa de executar tudo o que foi planejado, com atividades variadas que objetivam levar o grupo a descobrir respostas às questões colocadas e/ou a construir materiais que desenvolvam globalmente suas capacidades.

- **Culminância ou fecho:** Pode ser a própria concretização do projeto: a construção de uma horta; de uma biblioteca itinerante; ou mesmo, o registro, a sistematização das descobertas feitas (álbum, mural, dramatização, etc.).

- **Avaliação:** É feita pelo professor e pelo grupo. O professor irá verificar se os objetivos traçados sobre o desempenho das crianças, em médio e longo prazos, estão sendo alcançados e o grupo fará a autoavaliação, verificando se seus membros conseguiram descobrir o que desejavam e como foi a participação de cada um.

Hernández e Ventura (1998), oferecendo uma visão um pouco mais complexa dos projetos, afirmam que no seu desenvolvimento, parte-se da perspectiva do conhecimento globalizado e relacional, o que implica em considerar que esses conhecimentos, para sua compreensão, não são ordenados de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos e dos processos. Para eles a função dos projetos é:

[...] favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação; e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

A Educação de Jovens e Adultos ainda tem um caminho muito longo para trilhar até conseguir o espaço necessário para atender toda a demanda que existe para este público. De acordo com Romão (2006):

[...] há necessidade de avanços, tanto no sentido de ampliação da cobertura das populações ainda marginalizadas da escolarização, quanto no de qualificar, pedagogicamente, essa 'educação popular' voltada para os interesses populares. Portanto, esta modalidade de ensino tem como um dos seus maiores desafios encontrar um lugar definido dentro das políticas públicas e de recursos pelo Estado, garantindo a especificidade e, conseqüentemente, a qualidade que a

EJA necessita para atingir com eficácia os seus objetivos. Ela precisa ser pensada não como forma complementar ou compensatória do sistema escolar, mas como ensino delimitado para um público singular (p. 55).

A EJA quando pensada nesse cenário não se resume à instrumentalização do sujeito para o mundo atual, mas passa a ser uma maneira de conscientizar politicamente a sociedade marginalizada, abrindo espaço para a transformação do mundo.

De acordo com Vóvio (2003), embora existam algumas formas de ofertas organizadas da EJA, ainda é um desafio para essa modalidade de ensino sistematizar os processos educativos desenvolvidos, investigar os resultados obtidos, elaborar programas, currículos e materiais paradidáticos voltados à especificidade desse público. Para tanto, a EJA deve configurar-se como um campo próprio nas políticas públicas, distante do papel de assistencialismo que marcou historicamente o seu lugar social.

Além de todas as questões que já estudamos sobre a EJA até os dias atuais, estamos vivendo em um mundo repleto de mudanças econômicas, políticas e sociais que têm nos levado a repensar todas as práticas educacionais, por isso, a

Educação de Jovens e Adultos não fica excluída dessa reflexão. Como ressalta Brasileiro (2014):

Realizar uma pesquisa discutindo a relação das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) significa romper com a concepção de uma educação voltada para jovens fracassados, e apontar para a formação de um cidadão crítico e participante do seu tempo (p. 1).

Embora sejam incipientes as pesquisas sobre esta temática, muitos autores do campo apontam para a necessidade deste tipo de investigação. Com isso, no ensino para a EJA é necessário pensarmos no uso das novas tecnologias como instrumentos de apropriação de novos conhecimentos.

O uso dessas tecnologias para a EJA já existia no pensamento de Paulo Freire, que privilegiava a linguagem e a comunicação crítica como instrumentos da educação para a cidadania. Por outro lado, também no seu pensamento sempre buscou estruturar o processo ensino-aprendizagem com ambientes interativos, por meio dos recursos audiovisuais e mais tarde enfatizou a inclusão da informática na

educação. Essa visão acalentava o sonho que sempre manteve de fazer uma escola de qualidade para formar consciências críticas.

2.4 Atividades para avaliação

A avaliação é, muitas vezes, identificada apenas como um meio de avaliar a aprendizagem dos alunos. Sobre o assunto, Zabala (1998), observa:

Basicamente, a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos. [...]. Mesmo assim, já faz muito tempo que, a partir da literatura pedagógica, as declarações de princípios das reformas educacionais empreendidas em diferentes países e grupos de educadores mais inquietos se propõem formas de entender a avaliação que não se imitam à valoração dos resultados obtidos pelos alunos [...] (p. 195).

Avaliação ou avaliações? Quais tipos de avaliação podem ser realizados quando se pensa em Educação de Jovens e Adultos? A avaliação como elemento que subsidia os processos é inerente a eles e está presente em todos os âmbitos da Educação: no sistema escolar; nos órgãos oficiais; na escola e na sala de aula. A unidade escolar é composta por uma série de setores que precisam ser avaliados, acompanhados constantemente, para garantir a eficácia das ações desenvolvidas nas salas de aula.

Assim, o processo de autoavaliação escolar, implica permitir que os membros da escola, avaliem, periodicamente, as ações desenvolvidas a partir das proposições feitas na proposta pedagógica da escola e em outros projetos e programas aos quais ela está vinculada.

É importante observar que o mero levantamento ou identificação dos problemas não expressa o processo avaliativo, que só tem significado na medida em que as ações corretivas são desenvolvidas com qualidade, registradas, divulgadas à comunidade escolar e acompanhadas.

2.4.1 Quem avalia quem?

A sala de aula, como organismo vivo, feito por vários atores, recebe influências da escola e também a influencia. Se a unidade escolar se preocupa com

os processos avaliativos em todas as suas instâncias, criando uma cultura da avaliação, obviamente, a avaliação desenvolvida na sala de aula não será limitada ao desempenho do aluno, mas abrangerá: a avaliação do processo desenvolvido (aula, unidade, curso, as condições ambientais oferecidas, etc.); a avaliação do desempenho do professor e dos alunos.

2.4.2 O que é avaliar?

Um conceito de avaliação sempre está embasado em uma visão de mundo, em uma forma de pensar a sociedade, a realidade humana. E é sempre lícito observar que muitas são as visões que sustentam as práticas humanas.

Luckesi (1996), por exemplo, partindo de uma percepção diagnóstica, conceitua a avaliação da aprendizagem escolar como “[...] um juízo de valor sobre dados relevantes da realidade para uma tomada de decisão” (p. 29). Ele percebe a avaliação como uma ação cíclica, constante e subsidiária dos atos educativos.

Ao tomar um juízo de valor, ou seja, dizer se algo é bom, ruim, adequado, inadequado, o professor partirá de uma grandeza desejável, de uma referência, que é sempre objetivo-subjetiva, pois levará em consideração, padrões colocados socialmente como adequados, por exemplo, ao avaliar uma produção textual, são elementos desejáveis: a clareza, a objetividade, a correção da linguagem de acordo com a norma padrão, a coesão do texto, mas sempre haverá o espaço da subjetividade, seja na sensibilidade do(a) professor(a) em acompanhar o processo gradativo de desenvolvimento de cada aluno, seja na apreciação da forma, do estilo do texto desenvolvido pelos alunos, que poderá ser bem aceito ou não pelo professor.

Os dados relevantes da realidade também são definidos pelo professor em uma percepção objetivo-subjetiva, pois são traçados no planejamento das aulas, quando são elaborados os objetivos e conteúdos. Para essa definição, há vários parâmetros aceitos e reconhecidos socialmente, mas cada professor acaba dando feição própria aos critérios definidos para avaliação, a depender do perfil do grupo com o qual trabalha.

A tomada de decisão é o passo essencial para que a avaliação ocorra completamente, pois os passos anteriores fazem parte do diagnóstico, mas a avaliação só fecha seu ciclo se houver, efetivamente, a tomada de decisão, no

sentido da intervenção pedagógica do professor para manter, mudar e/ou transformar o processo de aprendizagem.

2.4.3 Avaliar para quê?

Na visão de Luckesi (1996), avaliar serve para diagnosticar o nível de desempenho desenvolvido, de modo a subsidiar a tomada de decisão e a intervenção pedagógica. Se o professor para na constatação, na mensuração do processo, a avaliação passa a ter caráter meramente classificatório, pois se limita a dizer o quanto vale o resultado da aprendizagem. E, infelizmente, uma parcela significativa das práticas avaliativas ainda mantém esse caráter de mera constatação; ou seja, verifica-se pura ou simplesmente se o aluno aprendeu ou não aprendeu e registra-se esse resultado numericamente, sem que o problema central, a ausência da aprendizagem tenha sido resolvida.

Nesse processo, é preciso destacar a ênfase equivocada na quantificação dos resultados da avaliação. A nota ou os conceitos atribuídos não oferecem indicadores da qualidade da aprendizagem, que são fundamentais para a tomada de decisão. Ainda nessa abordagem, a realização da média é também problemática, pois gera uma distorção importante: ao atribuir valores específicos às aprendizagens parciais, somá-los e dividi-los, acaba-se mascarando o resultado real da aprendizagem, pois o que foi apreendido superficialmente ou não foi aprendido, se somado com o resultado de outra unidade/conteúdo, e dividido, passará a figurar como aprendizagem adequada. Por exemplo, se o aluno tirou 5,5 no primeiro bimestre e 8,5 no segundo, feita a média a nota será 7,0, suficiente para passar, mas se os conteúdos não forem acumulativos, a defasagem de aprendizagem permanecerá.

Luckesi (1996) faz uma analogia interessante para este tipo de questão: observa que, se um piloto de avião tirasse 8,5 na decolagem e 5,5 no pouso, o avião cairia. Com os alunos, embora não haja risco de morte, a falha é carregada e traz consequências negativas, tanto para a vida escolar como para a prática profissional.

Em razão da manutenção da percepção classificatória de aprendizagem os alunos acabam sendo aprovados e carregando defasagens de aprendizagens importantes que podem levá-los ao fracasso escolar e, com, certeza, às dificuldades de aprendizagens.

Além da percepção/concepção diagnóstica de avaliação, há uma série de concepções defendidas por autores diferentes, mas que guardam unidade quanto a algumas características:

- a) Caráter processual da avaliação
- b) Ênfase nos aspectos qualitativos e não apenas quantitativos
- c) Importância dos resultados para subsidiar as intervenções pedagógicas
- d) Preocupação com as consequências concretas da avaliação, que

geram fracasso escolar.

A seguir são indicadas algumas dessas concepções:

- a) Avaliação emancipatória (Ana Maria Saul)
- b) Avaliação qualitativa (Pedro Demo)
- c) Avaliação formativa (Zabala; Cesar Coll)

Cada modelo pedagógico, por ter implícita uma concepção de ensino e aprendizagem, mantém características próprias para a avaliação. Mizukami (1987), ao analisar a prática pedagógica brasileira, listou cinco abordagens principais, a partir da percepção de como se dá a construção do conhecimento (aspecto epistemológico). Ao listar os equívocos mais comuns das práticas avaliativas, Libâneo (1994) aponta:

O mais comum é tomar a avaliação unicamente como ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar alunos [...].

O outro equívoco é utilizar a avaliação como recompensa aos “bons” alunos e punição para os desinteressados ou indisciplinados. As notas se transformam em armas de intimidação e ameaça para uns e prêmios para outros [...].

O terceiro equívoco é o dos professores que, por confiarem demais em seu “olho clínico”, dispensam verificações parciais no decorrer das aulas [...].

O quarto equívoco é daqueles professores que rejeitam as medidas quantitativas de aprendizagem em favor de dados qualitativos.

Consideram que as provas de escolaridade são prejudiciais ao desenvolvimento autônomo das potencialidades e da criatividade dos alunos. Acreditam que sendo a aprendizagem decorrente preponderantemente da motivação interna do aluno, toda situação de prova leva à ansiedade, à inibição e ao cerceamento do crescimento pessoal (p. 198-199).

Para o autor, o entendimento adequado de avaliação implica considerar a relação mútua entre aspectos qualitativos e quantitativos. Ele pontua, ainda, algumas características da avaliação escolar (LIBÂNEO, 1994):

- Reflete a unidade objetivos-conteúdos-métodos;

- Possibilita a revisão do plano de ensino;
- Ajuda a desenvolver capacidades e habilidades;
- Volta-se para a atividade dos alunos;
- É objetiva;
- Ajuda na autopercepção do professor;
- Reflete valores e expectativas do professor em relação aos alunos.

Zabala (1998) afirma que:

a avaliação também deve ser modificada em função da natureza dos conteúdos (atitudinais, procedimentais, relativos a fatos e conceitos), pois cada tipo de conteúdo requer o desenvolvimento de aspectos diferenciados, o que possibilita procedimentos, técnicas e critérios diferenciados para cada tipo (p. 202-209).

Os conteúdos factuais (fatos, dados), quando não representam, e não deveriam representar a mera memorização desconexa das informações, requerem a aprendizagem associada a conceitos, pois todos os fatos pedem a compreensão do significado dos conceitos das informações trabalhadas.

Os instrumentos mais adequados para a avaliação destes tipos de saberes são as avaliações escritas, que podem abranger desde provas com questões dissertativas aos testes com questões objetivas. Em caso de número reduzido de alunos, podem ser trabalhadas questões individuais oralmente.

Os conteúdos conceituais são mais complexos, porque não há conceitos únicos ou consensuais sobre os elementos sociais, da natureza, etc. A percepção de família, fidelidade, objetividade, etc. (apenas para exemplificar algumas expressões) é variada e depende da percepção dos grupos sociais, que por sua vez são frutos do momento histórico e das condições sociais, políticas e econômicas de cada época, lugar e cultura. Outro aspecto a ser considerado é que o domínio dos conceitos é muito mais válido na solução de situações-problema do que na mera repetição de informações prontas. Sobre este fator, Zabala (1998) ensina: “Quais são as atividades mais adequadas para conhecer o grau de compreensão dos conteúdos conceituais?” (p. 205)

Infelizmente, não podem ser simples. As atividades que podem garantir um melhor conhecimento do que cada aluno compreende implica a observação do uso de cada um dos conceitos em diversas situações e nos casos em que o menino ou a menina os utilizam em suas explicações espontâneas. Assim, pois, a observação do uso dos conceitos em trabalhos de equipe, debates, exposições e,

sobretudo diálogos será a melhor fonte de informação do verdadeiro domínio do termo e o meio mais adequado para poder oferecer a ajuda de que cada aluno precisa.

A avaliação dos conteúdos procedimentais é um pouco diferente das anteriores que estão centradas nas capacidades cognitivas, no domínio de fatos e conceitos, que podem ser avaliados a partir da escrita e da expressão oral.

Os conteúdos procedimentais implicam o domínio teórico-prático de procedimentos, ou seja, o saber fazer (pular, recortar, jogar bola, etc.) e, portanto, cobram oportunidades para a realização de atividades nas quais haja a aplicação concreta dos procedimentos, que demonstre o domínio do que representa o dado procedimento como processo, para que serve, quais são seus passos ou fases de execução (ZABALA, 1998, p. 207).

É essencial observar que a aplicação implica o domínio de fatos e conceitos, pois o fazer não é vazio de significados.

A natureza complexa dos conteúdos atitudinais, em razão dos aspectos cognitivos, valorativos e afetivos neles presentes, torna mais difícil determinar o grau de aprendizagem. O fator ideológico presente na apreciação das atitudes também é um elemento que impossibilita a determinação de padrões fechados de avaliação.

Além destes aspectos, observa-se que nas escolas, as práticas de avaliação tradicionalmente têm negado a importância das atitudes, e enfatizado as mensurações, aspectos observáveis e passíveis de quantificação, tornando a avaliação de elementos não quantificáveis ou passíveis de padronização ainda mais difíceis.

Embora haja os limites já citados, é importante perceber que há meios sim para a avaliação das atitudes e que é fundamental avaliá-las se pretendemos a formação de sujeitos éticos, comprometidos, sensíveis ao humano e às necessidades de seu meio. Zabala (1998), relata que:

a fonte de informação para avaliação dos conteúdos atitudinais seria [...] a observação sistemática de opiniões e das atuações nas atividades grupais, nos debates das assembleias, nas manifestações dentro e fora da aula, nas visitas, passeios e excursões, na distribuição das tarefas e responsabilidades, durante o recreio, nas atividades esportivas, etc (p. 209).

Após essas observações sobre avaliação da aprendizagem, é sempre útil lembrar a importância de se instaurar nas escolas a cultura da avaliação. E isso só se torna possível quando as pessoas que fazem a escola estão dispostas a

perceberem seus limites e possibilidades, e se colocam abertas às críticas e às transformações; caso contrário, o ato avaliativo, em qualquer âmbito na Educação, será restritivo, burocrático, classificatório, usado como instrumento de poder e gerador de medo.

2.4.4 Critérios, técnicas e instrumentos de avaliação

A avaliação é elemento subsidiário no ato educativo, na medida em que permite o diagnóstico da situação real de aprendizagem e oferece indicadores para a intervenção pedagógica. É também, elemento fundamental, pois conduz à possibilidade de sucesso ou fracasso escolar.

Daí, a importância do professor dominar, além das concepções avaliativas, seu instrumental técnico que permite gerar indicadores mais fidedignos da construção efetiva das aprendizagens dos alunos.

2.4.4.1 Critérios de avaliação

A definição de avaliação da aprendizagem de Luckesi (1996) aponta claramente a importância de critérios para que a avaliação possa ser realizada. Avaliar é dar valor, é julgar, e toda valoração ou julgamento são fundados em parâmetros, em referências, que são critérios.

O valor de objetos, produtos e serviços é determinado por fatores múltiplos, que não se reduzem mais ao custo de produção e à margem de lucro; além dos fatores concretos imediatos, há aspectos agregados gerados pela cultura, pelo marketing, pelas relações de mercado, como, por exemplo, o valor da marca, da exclusividade, que “explica” custos exagerados e incompatíveis com o objeto da venda.

No âmbito da avaliação da aprendizagem, o fato de existir, nas práticas avaliativas, a quantificação de resultados impõe aos professores a atribuição de valor numérico a fatores que são qualitativos, gerando dificuldades e a necessidade de estratégias que possibilitem uma avaliação mais justa.

Quanto vale o domínio de Pedro sobre os conceitos da soma e da subtração? Essa questão tem sido respondida por muitos professores com a realização de provas, nas quais as questões são pontuadas e a quantidade de

acertos determinará o valor da aprendizagem, com a consequente possibilidade de aprovação ou não. Algo que dependerá das técnicas e instrumentos de avaliação utilizados. Eles poderão gerar distorções sobre esse resultado, mascarando a efetiva construção de conceitos, fatos, atitudes e habilidades por parte dos alunos e prejudicando a sequência da aprendizagem.

Os critérios de avaliação apontam padrões do nível desejável de aprendizagem para os alunos de uma dada faixa etária e nível de desenvolvimento. Sua transformação em números requer muitos cuidados.

Os critérios de avaliação estão diretamente ligados aos objetivos de ensino, o que se pretende que os alunos demonstrem ao final da aula. São critérios de qualidade e quantidade.

A avaliação está diretamente ligada aos demais elementos de ensino, pois ao traçar objetivos, o professor indicará o que deseja em termos de aprendizagem dos alunos, e este será o padrão inicial para a avaliação. A natureza dos conteúdos determinará os tipos mais adequados de técnicas e instrumentos de avaliação, e as técnicas de ensino poderão ser trabalhadas também como técnicas de avaliação, pois ao mesmo tempo em que permitem a fixação de conteúdos, oferecem indicadores dos níveis de aprendizagem alcançados.

Ao elaborar instrumentos de avaliação, os critérios devem estar explícitos no enunciado geral e no enunciado das questões/aspectos/tarefas solicitados.

2.4.4.2 Técnicas de avaliação

As técnicas de avaliação são tarefas específicas, meios pelos quais o professor busca indicadores do nível de desenvolvimento alcançado. Como já foi indicado, técnicas de ensino podem ter dupla função e, portanto, ser consideradas técnicas de avaliação.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as técnicas estão muito articuladas à forma de tratamento dos conteúdos e passam, principalmente, pelo processo da rotina da sala de aula e a ênfase no lúdico (*jogos, brinquedos e brincadeiras*) e nas situações-problema. Todas as técnicas de ensino já trabalhadas nas unidades didáticas de metodologias do ensino poderão ser adequadas para o processo avaliativo.

A seguir, foram apresentadas outras técnicas de avaliação de caráter mais geral e lúdico que podem ser usadas para vários conteúdos, segundo Zabala (1998).

- **Tempestade de ideias**

Objetivos: identificar conhecimentos prévios.

Descrição: o professor lança um tema polêmico para ser discutido na sala de aula e estimula os alunos a participarem das discussões. Cada nova ideia é registrada sem nenhuma crítica ou restrição. Após as colaborações, são retomados os registros e o professor começa a ordenar e questionar as ideias lançadas, verificando suas bases, correção, rigor científico, etc.

- **Pergunta circular**

Objetivos: levantar o nível de aprendizagem alcançado, bem como as principais dúvidas dos alunos, as lacunas de informação.

Descrição: após aulas expositivo-dialogadas, leitura de um texto ou levantamento de informações em livros e material digitalizado, a turma é disposta em um círculo (circunferência) e um aluno (escolhido pelo professor ou por iniciativa do grupo) faz uma pergunta para turma. O aluno que responder corretamente tem direito a fazer outra questão e assim sucessivamente. O professor deverá registrar e avaliar a qualidade da pergunta e da resposta de cada aluno.

- **Estudo de caso**

Objetivos: identificar a capacidade de raciocínio, coerência de argumentos, nível de domínio e da aplicação de conceitos já trabalhados.

Descrição: o professor, após trabalhar determinados conteúdos, oferece aos alunos um caso, uma situação concreta a ser analisada e a partir da qual são lançadas perguntas ou um problema a ser resolvido. A atividade pode ser individual ou em pequenos grupos. Após a leitura e análise (individual ou grupal) do caso, os alunos, em grande grupo, realizam a discussão final, buscando consensos sobre as respostas levantadas. O professor deverá registrar as ideias/respostas lançadas e problematizá-las, apontando falhas, incoerências, ampliando o foco de análise dos alunos.

- **Dramatização**

Objetivos: verificar a apreensão de conteúdos, a capacidade de trabalhar em grupos, a criatividade e inovação.

Descrição: após o estudo de um conteúdo, o professor propõe a dramatização, que deve ser criada e executada pelos alunos. Eles farão o roteiro e verificarão a necessidade de cenário e outros elementos de cena. Dependendo da abrangência e complexidade do conteúdo, poderão ser feitas esquetes (cenas) rápidas com uso dos materiais disponíveis no dia da aula, ou uma peça de teatro mais elaborada, com preparo e montagem de cenários e elementos de cena (mobiliário, iluminação, som, etc.).

- **Júri simulado**

Objetivos: verificar a apreensão de conteúdos, a capacidade de trabalhar em grupos, a coerência e capacidade de julgamento, mediante informações.

Descrição: após o estudo de um conteúdo, o(a) professor(a) propõe dividir a turma em grupos, para defender ou acusar um personagem histórico ou uma ideia.

Os atores da atividade preferencialmente devem ser escolhidos por votação: advogado de defesa, de acusação, juiz, escrevente e júri. Antes do início do júri são definidas as regras sobre o tempo de fala e a possibilidade ou não de réplica. O professor deverá registrar (por escrito, gravação ou filmagem) as falas e desempenho dos membros, para ao final, retomar os equívocos, sanar dúvidas e complementar informações.

- **Ataque e defesa**

Objetivos: verificar a apreensão de conteúdos, a capacidade de trabalhar em grupos, o pensamento divergente, a percepção contraditória das informações.

Descrição: o professor propõe dividir a turma em dois grupos e lança uma ideia polêmica que deve ser defendida por um grupo e atacada pelo outro. A ideia pode ser: “É essencial falar e escrever corretamente a língua portuguesa” “A matemática está em tudo o que fazemos” “A história do Brasil é dos vencedores” “O trabalho dignifica o ser humano” entre outros.

Após os membros dos grupos terem atacado e defendido, é feita a mudança e o grupo que havia atacado passa a defender, e vice-versa. O professor registra todas as informações e, finalizado o processo de ataque e defesa, lista as ideias mais frequentes, analisando sua coerência e base teórica, como também acentua ideias criativas e inovadoras.

- **Técnica da aranha**

Objetivos: verificar a apreensão de conteúdos, a capacidade de atenção e de integração.

Descrição: após o estudo de um conteúdo, o professor, preferencialmente em lugar amplo e sem carteiras, solicita que os alunos façam um círculo (circunferência) não deixando espaços. De posse de um rolo de barbante inicia o processo, explicando que irá lançar a primeira ideia sobre o conteúdo trabalhado e jogará o rolo para um aluno, após ter passado por alguma parte do corpo (cintura, braço), mantendo o fio preso. Ao fazer essa passagem, pode-se (ou não) evidenciar uma qualidade/característica da pessoa que recebe o rolo de barbante. O aluno irá explicar outro item do conteúdo estudado e passar o rolo a outro colega e assim por diante.

Ao final, todos estarão enrolados na teia e o professor procurará mostrar a articulação de pessoas e de conceitos e a fragilidade da teia, pois tendo um membro soltado o fio, ela se desmanchará.

Todos devem estar atentos para não repetir informações e, preferencialmente, as falas deverão ser gravadas para serem retomadas pelo professor.

- **Debate**

Objetivos: verificar a apreensão de conteúdos, a capacidade de atenção e de integração.

Descrição: após aulas expositivo-dialogadas, leitura de um texto ou levantamento de informações em livros e material digitalizado, o professor marca a data para a realização do debate, que pode ser trabalhado em grupos, duplas ou individualmente. São debatidos temas, evitando-se a repetição das informações.

- **Portfólio**

Objetivos: avaliar o nível de aprendizagem alcançado a cada aula, bem como as principais dúvidas dos alunos, as lacunas de informação, permitir a autoavaliação.

Descrição: o portfólio é tanto uma técnica quanto um instrumento de avaliação, pois implica o registro descritivo, por parte do aluno, das informações e atividades desenvolvidas a cada aula. Deve ser recolhido pelo professor periodicamente para acompanhar o nível de desempenho e de autoconceito dos alunos.

2.4.4.3 Instrumentos de Avaliação

Os instrumentos de avaliação são os meios escritos, gravados ou filmados usados para registrar o desempenho dos alunos e devem estar articulados com as técnicas de avaliação, pois elas de nada valem sem o registro rigoroso dos indicadores da aprendizagem.

Nas séries iniciais, muitas escolas de abordagem construtivista e sócio-histórica utilizam a avaliação processual, diagnóstica, na qual a intervenção pedagógica é diária, ou seja, a todo o momento, o professor se faz presente, corrigindo rumos, questionando as hipóteses traçadas pelas crianças para que possam ter saltos de qualidade. Essa avaliação, centrada nas atividades é acompanhada ou não por provas escritas e por fichas de avaliação, nas quais os aspectos a serem desenvolvidos em cada bimestre são descritos e criadas categorias (atende, não atende, atende parcialmente; sim, não, eventualmente) para a análise.

O trabalho escrito individual, mais especificamente, a prova, é a forma tradicional de avaliação em boa parte das escolas. Ela pode, obviamente, ser utilizada sem problemas no processo avaliativo, desde que:

- não se constitua na única forma de avaliação;
- não sirva para a mera constatação dos problemas de aprendizagem dos alunos;
- seja elaborada com clareza, expondo os critérios de avaliação;
- seja compatível com o tempo para a sua execução;
- mantenha questões com nível variado de complexidade e passíveis de serem respondidas pela turma.

Assim, a educação refere-se ainda como uma ação que desemboca numa série de práticas de produção da vida social, tais como, preparação dos indivíduos mais jovens para a ação futura na sociedade, transmissão da herança cultural e de novas formas de trabalho, socialização de processos produtivos de bens materiais e espirituais, entre outros.

3 CONCLUSÃO

A especificidade da EJA exige que se busque analisar e propor práticas educativas condizentes com a realidade socialmente excludente em que vivemos. Repensar a educação de adultos apresenta-se como um desafio para aqueles que se propõe na construção de uma educação emancipadora, que considere o ser humano em todas as suas dimensões. Neste processo, as atividades lúdicas representam um caminho para implementarmos uma pedagogia mais humana, fraterna e libertadora.

E neste processo, o professor precisa assumir a crença no poder de transformação que o lúdico pode trazer para a educação e o brincar deve ser visto como um potencializador do desempenho do educador que sabe e gosta de brincar, que eleva e respeita o potencial de cada indivíduo. Para tanto é preciso repensar nossas práticas, adequando as ações pedagógicas para promover o exercício da cidadania e também perceber que a sala de aula constitui-se em um espaço com diferentes vivências que podem ser aproveitadas para estimular os alunos facilitando e dinamizando as aulas.

O desafio então é usar esses recursos didáticos com responsabilidade e maturidade saindo do discurso para efetivação do processo de mudança do ato de aprender e ensinar voltados para as necessidades dos alunos da EJA. Isso pode dar-se a partir da mudança de postura de alguns professores que ainda insistem nas aulas conteudistas sem motivação, sendo isso um desafio que a escola precisa superar.

Outro aspecto a ser acrescentado é que com as atividades lúdicas o professor promove a autoestima e favorece o desenvolvimento da linguagem, pois alguns alunos têm dificuldades de comunicar-se e através dos jogos e brincadeiras as ideias fluem com naturalidade. Assim, é possível compreender o outro, amar e sentir-se aceito pelos colegas respeitando e compartilhando seus anseios, suas dúvidas e desejos. De um modo geral, os alunos têm boa receptividade às atividades lúdicas utilizadas no processo de ensino aprendizagem, porém alguns apresentam críticas a certas atividades que “são infantis”.

As avaliações devem conter questões de tipos variados: objetivas, de múltipla escolha, estudo de casos, de asserção e razão, questões com uso de poesias, imagens, charges, estudos de caso, etc. É essencial que sejam trabalhadas

em sala antes de serem aplicadas em qualquer avaliação escrita. Deve-se evitar colocar várias questões na prova e pedir que o aluno escolha uma entre três, por exemplo, pois o professor, dependendo da escolha dos alunos, avaliará o domínio de conteúdos diferentes.

Assim, o desafio não estar somente na introdução do lúdico na EJA, mas acima de tudo, compreender as especificidades que esta modalidade exige. Deste modo, é evidente a necessidade de construir-se uma política educacional permanente para jovens e adultos. Somente assim, poderemos efetivamente construir uma educação plena e que possibilite uma formação emancipadora para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Brasil Alfabetizado**. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com_content&view=article>. Acesso em: 25 ago. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20/12/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASILEIRO, Sheilla. **Juventude e novas tecnologias**: implicações para a educação de jovens e adultos. Disponível em: <www.anped.org.br/25/sheillalessandrabrasileiro18.rtf>. Acesso em: 5 out. 2014.

CONFITEA. Conferência Internacional De Educação De Adultos. **V Declaração de Hamburgo 1997**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999, 67p. (Série SESI/UNESCO – Educação do Trabalhador: I). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Cruzando fronteiras**: teoria, método e experiências freireanas. Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Biblioteca/frontera_p.htm> . Acesso em: 20 set. 2014.

HERNANDÉZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 1991 e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 1986-1990, 1992-1993, 1995-2000, 2001-2010**. 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatist>>

ica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/notasindicadores.shtm. Acesso em: 25 ago. 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Diferença salarial é mais acentuada por escolaridade, diz IBGE**. 2009. Disponível em: <<http://economia.es.tadao.com.br/noticias/economia-brasil,diferenca-salarial-e-mais-acentuada-por-escolaridade-diz-ibge,68504,0.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

MEC. Ministério Da Educação. **Censo demográfico 2000**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2003. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

FREINET, Célestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educacional**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHOMOTO, Tizuko Morchido. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, Sonia *et al.* **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1989.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1987.

PAIVA, Vanilda. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997.

ROMÃO, José Eustáquio (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2006.

SANTOS, Marli Pires dos Santos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. 6. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1997.

THIESSEN, Maria Lucia; BEAL, Ana Rosa. **Pré-Escola, Tempo de Educar**. São Paulo: Ática, 1993.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Educação de jovens e adultos no atual cenário: desafios e perspectivas**. 2003. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 5 out 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.