

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCELO DE SOUZA

**CONCEITO DE CRITICIDADE DE PAULO FREIRE NA MATRIZ CURRICULAR
DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO NA PERSPECTIVA DE TESES E
DISSERTAÇÕES**

ALFENAS/MG
2020

MARCELO DE SOUZA

**CONCEITO DE CRITICIDADE DE PAULO FREIRE NA MATRIZ CURRICULAR
DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO NA PERSPECTIVA DE TESES E
DISSERTAÇÕES**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG, Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais. Linha de pesquisa: Cultura, Práticas e Processos na Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Cristina Giroto Nery

ALFENAS/MG
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

S729c Souza, Marcelo de.
Conceito de criticidade de Paulo Freire na matriz curricular do programa Brasil Alfabetizado na perspectiva de teses e dissertações / Marcelo de Souza -- Alfenas/MG, 2020.
95f. il. --
Orientadora: Vanessa Cristina Giroto Nery.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2020.
Bibliografia.
1. Brasil Alfabetizado. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Alfabetização. 4. Currículo. 5. Criticidade. I. Nery, Vanessa Cristina Giroto. II. Título.

CDD-378

MARCELO DE SOUZA

CONCEITO DE CRITICIDADE DE PAULO FREIRE NA MATRIZ CURRICULAR
DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO NA PERSPECTIVA DE TESES E
DISSERTAÇÕES

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestre em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 20/01/2020

Profa. Dra. Vanessa Cristina Girotto Nery
Instituição: Universidade Federal de Alfenas -
UNIFAL-MG

Assinatura: Vanessa C. Girotto Nery

Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo
Instituição: Universidade Federal de São Carlos -
UFSCAR-SP

Assinatura: Adriana

Profa. Dra. Cristiane Fernanda Xavier
Instituição: Universidade Federal de Alfenas -
UNIFAL-MG

Assinatura: Cristiane

AGRADECIMENTOS

A realização dessa dissertação parte do desejo em pensar um mundo diferente. Um mundo em que a esperança, o amor, a justiça e a educação, sobretudo a aprendizagem de todos e todas como direito, prevaleça sobre a desesperança, o ódio, a injustiça e a desigualdade social, tão comuns na formação do povo brasileiro.

Primeiramente, agradeço a minha esposa, Elizângela Arildo de Souza, pela ajuda que tem me dado todos esses anos. Uma parceria que se torna cada vez mais forte para enfrentarmos juntos a realidade da vida, sobretudo a educacional.

Às minhas filhas, Giovana Arildo de Souza, Giulia Arildo de Souza e a pequenina Gabriela Ayana Arildo de Souza que abrilhantam o nosso lar e por quem luto todos os dias para que recebam um mundo menos injusto e mais amoroso.

Ao meu pai e minha mãe, Nabucodonosor de Souza Penha e Lucia Firmino de Souza, e aos meus irmãos, Leandro de Souza e Ana Paula de Souza pelo incentivo que me deram.

Agradeço também e com muito carinho a minha orientadora, Professora Dra. Vanessa Cristina Giroto, incansável na sua luta pela diminuição da desigualdade social e da injustiça que acomete as pessoas que são excluídas nesse país.

Aos grupos de estudos dos quais participo, GEAD e Educateliê, pelas boas contribuições que me têm dado ao longo da construção desse trabalho, inclusive a Ms. Thaís Aparecida Bento Reis, com quem tenho boas conversas sobre educação.

Aos meus(minhas) alunos(as) da EJA, sobretudo aqueles(as) que não sabem/ou pouco sabem ler, escrever e fazer contas que frequentam o ensino regular, que trazem consigo suas leituras de mundo e que me fazem crescer e compreender os anseios de cada um(uma).

Agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFAL-MG e aos alunos e alunas, futuros mestrandos e mestrandas como eu, que por muitas vezes deram sugestões e contribuições para essa pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Por fim, agradeço a Deus, pela vida.

RESUMO

A discussão ao redor da alfabetização de jovens e adultos se dá de inúmeras maneiras. Nessa dissertação foi pesquisado como o conceito de criticidade do educador Paulo Freire se desenvolveu ao longo de algumas obras; a construção da proposta da matriz curricular do 1º segmento (alfabetização) do Programa Brasil Alfabetizado; bem como as discussões entre a criticidade freiriana e a proposta da matriz curricular presentes nas teses e dissertações do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A presente dissertação foi desenvolvida a partir da metodologia de uma pesquisa bibliográfica, buscando responder a seguinte questão: Em que situações o Programa Brasil Alfabetizado se aproxima e em que situações ele se distancia em relação à concepção de criticidade de Paulo Freire? Para responder essa questão partimos da hipótese de que o Programa Brasil Alfabetizado oscila em relação à concepção de criticidade de Paulo Freire. Desse modo, o objetivo geral dessa pesquisa foi o de discutir a apropriação do conceito de criticidade presente na proposta da matriz do 1º segmento (alfabetização) do Programa Brasil Alfabetizado, a luz do referencial freiriano. Como objetivos específicos têm se investigar qual a concepção de criticidade presente na matriz curricular do Programa Brasil Alfabetizado e analisar e discutir as possíveis aproximações e distanciamentos dessa concepção com o referencial freiriano de criticidade. Conclui-se com base na proposta da matriz curricular do 1º segmento (alfabetização) do Programa Brasil Alfabetizado que apesar dos esforços dos agentes que participaram da sua construção, a influência neoliberal perpassa o currículo da alfabetização de jovens e adultos. Nesse ponto são comuns as práticas de uma educação “bancária”, com fortes influências individualistas, não reconhecendo a diversidade e o tempo de aprendizado de cada sujeito. Trazemos como ponto final a esperança de que as ações de uma alfabetização mais crítica possam, de fato, fazer parte da construção da consciência não só das pessoas em processo de alfabetização, mas também de todas aquelas que estão envolvidas nesse processo.

Palavras-Chave: Brasil Alfabetizado. Educação de jovens e adultos. Alfabetização. Currículo. Criticidade.

ABSTRACT

The discussion around youth and adult literacy takes place in a number of ways. In this dissertation we will investigate how the concept of criticality of the educator Paulo Freire developed over some works: the construction of the proposal for the curricular matrix of the 1st segment (literacy) of the Brasil Alfabetizado Program; as well as the discussions between freirian criticism and the proposal of the curricular matrix present in the theses and dissertations of the database of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertation (BDTD). This dissertation was developed based on the methodology of a bibliographic research, seeking to answer the following question: in what situations does the Brasil Alfabetizado Program approach and in what situations does it distance itself in relation to Paulo Freire's concept of criticality? To answer this question we start from the hypothesis that the Brasil Alfabetizado Program oscillates in relation to Paulo Freire's conception of criticality. Thus, the general objective of this research was to discuss the appropriation of the concept of criticality present in the proposal of the matrix of the 1st segment (literacy) of the Brasil Alfabetizado Program, in the light of the Freirian framework. As specific objectives, it is necessary to investigate the concept of criticality present in the curricular matrix of the Literate Brazil Program and analyze and discuss the possible approaches and distances of this concept with the Freirian framework of criticality. It concludes based on the proposal of the Curriculum Matrix of the 1st segment (literacy) of the Literate Brazil Program that despite the efforts of the agents that participated in its construction, the neoliberal influence permeates the curriculum of literacy for young people and adults. At this point, the practices of "banking" education are common, with strong individualistic influences, not recognizing the diversity and learning time of each subject. We bring as an end point the hope that the actions of a more critical literacy can, in fact, be part of the construction of the conscience not only of the people in process of literacy, but also of all those who are involved in this process.

Keywords: Brasil Alfabetizado; Youth and adult education; Literacy; Curriculum; Criticality

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Conselho de Educação Básica
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CRUZADA ABC	Missionários da Ação Básica Cristã
DCE's	Diretrizes Curriculares Estaduais
EDUCATELIE	Grupo de pesquisa em Educação Dialógica e ações educativas de êxito
GEAD	Grupo de Estudos em Aprendizagem Dialógica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NRE's	Núcleos Regionais de Ensino
ONGS:	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional de Livros Didáticos
SBEEnBIO	Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas-MG
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Seleção de Dissertações e Teses.....	29/30
Quadro 2 - Valores das bolsas para alfabetizadores, coordenadores e intérprete de libras.....	55
Quadro 3 - Dissertação analisada.....	67
Quadro 4 - Alfabetização crítica.....	69/70
Quadro 5 - Dissertação analisada.....	70
Quadro 6 - Alfabetização crítica.....	72/73
Quadro 7 - Tese analisada.....	74
Quadro 8 - Alfabetização crítica.....	76
Quadro 9 - Tese analisada.....	77
Quadro 10 - Alfabetização crítica.....	79
Quadro 11 - Tese analisada.....	80
Quadro 12 - Alfabetização crítica.....	82
Quadro 13 - Tese analisada.....	83
Quadro 14 - Alfabetização crítica.....	85
Quadro 15 - Tese analisada.....	86
Quadro 16 - Alfabetização crítica.....	87/88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil 1900/2000.....	14
Tabela 2 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil 2001/2015.....	21

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	METODOLOGIA.....	24
3	PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPADORA: PRIMEIRAS PALAVRAS.....	32
3.1	EDUCAÇÃO E ATUALIDADE BRASILEIRA.....	36
3.2	EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE.....	40
3.3	PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.....	43
3.4	PEDAGOGIA DA AUTONOMIA.....	45
3.5	CRITICIDADE EM PAULO FREIRE.....	47
4	PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: POLÍTICA PÚBLICA DE REDUÇÃO DOS NÍVEIS DE ANALFABETISMO NO BRASIL.....	52
4.1	ORIENTAÇÕES GERAIS SOBRE O PBA.....	54
4.2	MATRIZ CURRICULAR COMO PROPOSTA DO 1º SEGMENTO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	56
4.2.1	Língua Portuguesa: Fundamentos e objetivos.....	59
4.2.2	Matemática: Fundamentos e objetivos.....	60
4.2.3	Ciências da Sociedade e Natureza: Fundamentos e objetivos.....	63
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	67
5.1	SOBRE AS DISSERTAÇÕES ANALISADAS.....	67
5.2	SOBRE AS TESES ANALISADAS.....	74
5.3	SÍNTESE DAS DISCUSSÕES.....	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	96

1 INTRODUÇÃO

“Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem a constituir um único sistema de educação, para todas as classes, ou, melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e suas aptidões, demonstradas e confirmadas” (Anísio Teixeira, 1956, p. 35).

A investigação sobre a dissertação de mestrado aqui desenvolvida: *Conceito de criticidade de Paulo Freire na matriz curricular do Programa Brasil Alfabetizado na perspectiva de teses e dissertações* surgiu a partir da minha aproximação com a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio de algumas experiências acadêmicas e pessoais. Foram elas: os *estágios* realizados quando estava cursando a graduação em Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) nos anos de 2014 e 2015; a participação no projeto de extensão *“Tertúlia Literária Dialógica: a leitura dos clássicos universais e seu impacto na aprendizagem”*¹ nos anos de 2014 e 2015 e que contou com a participação de pessoas que frequentavam a EJA na cidade de Alfenas; o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso, realizado no final do ano de 2015 e intitulado como: *A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e o ensino de Biologia: aproximações em periódico nacional*, em que foi realizada uma pesquisa em artigos publicados no periódico da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), temática de Biologia, sobre as aproximações da concepção freiriana no processo de ensino e aprendizagem na área do ensino de Biologia; além da observação cotidiana em sala de aula como professor atuante na EJA, nos anos de 2017 até os dias atuais.

A vivência, por meio das experiências pessoais e acadêmicas, me trouxe algumas inquietações a respeito, não só sobre a educação em geral, mas, sobretudo, a modalidade da EJA. Começa a surgir, nesse momento, o desejo de realizar um aprofundamento teórico a respeito do assunto para melhor entender e contextualizar, tanto a modalidade de ensino quanto o Programa que a estrutura. Assim, esse processo me levou a ampliar minha bagagem teórica e, ao mesmo tempo, fortalecer minhas ações enquanto professor.

¹ Fui voluntário no projeto em destaque e que era/é coordenado pela orientadora dessa dissertação: Profa. Dra. Vanessa Cristina Giroto.

Na graduação, os estágios me trouxeram a possibilidade de aproximação com a sala de aula, com os(as) professores(as), com os(as) alunos(as) e com algumas práticas de ensino dessa modalidade. Importante ressaltar que não havia menção no Curso de Ciências Biológicas Licenciatura da UNIFAL-MG quanto a uma disciplina específica sobre a EJA. Como aluno-trabalhador não poderia realizar meus estágios durante o ensino regular, no período do dia. Assim, me aproximei da EJA no período noturno, tanto no ciclo do ensino fundamental II como no ensino médio. Ao longo desse processo, participando de várias conversas com as pessoas pertencentes à comunidade escolar algumas inquietações foram me afetando, principalmente na relação entre a EJA, o processo de alfabetização e o contexto dos(as) alunos(as). Nessa relação entre a modalidade de ensino e o contexto da realidade das pessoas, o que mais me inquietava era o déficit de leitura/escrita/cálculo que as pessoas tinham e o quanto isso dificultava, não só o aprendizado nos conteúdos específicos de cada matéria, mas ações simples do dia a dia.

Essas vivências me possibilitaram, por um lado, o olhar mais crítico sobre as práticas pedagógicas, muitas vezes, de forma hegemônica na EJA realizada pelos(pelas) professores(as), e por outro lado, surgiam inquietações a respeito da angústia dos sujeitos ali presentes que mal sabiam ler, escrever e calcular e, por conta disso, não conseguiam acompanhar a matéria em curso.

Nesse sentido, a importância da construção de sujeitos críticos em relação a realidade (escola/vida), a aproximação com Paulo Freire foi inevitável e, apesar de entender a importância de conhecermos os muitos teóricos que se destacam no pensamento da educação no Brasil, sobretudo na educação de jovens e adultos, o legado de Freire para esse público respondia as minhas muitas inquietações. Estava nascendo o processo de escolha teórica, mas também de escolha acadêmica e de mundo.

Guiado pelo entendimento que a sociedade em que estamos exclui grande parte da população, entre elas, as pessoas jovens e adultas analfabetas, continuar crendo na possibilidade de mudança, por meio de uma educação crítica e rigorosa foi e é o que me guia. Sendo assim, decidi prestar o processo seletivo para o mestrado em Educação da UNIFAL-MG, na tentativa de, ao ingressar, entender teoricamente o que estrutura a alfabetização de pessoas jovens e adultas.

Assim, ao entender melhor esse processo, poderia entender melhor minha atuação enquanto profissional de Ciências/Biologia, pois acredito que o enxergar as

situações opressoras e denunciá-las é tão importante quanto conhecer e anunciar novas possibilidades.

Ao ingressar no programa, eu tinha apenas uma pequena bagagem de estudos a respeito do referencial teórico freiriano de educação e pouco sabia sobre os processos que envolviam a alfabetização de jovens e adultos no Brasil, historicamente, já que esta não era minha área de estudos, enquanto graduando em Ciências Biológicas – licenciatura. Nesse sentido, foi necessário um primeiro movimento de estudo sobre a alfabetização de jovens e adultos, iniciando um processo de revisão da literatura. Logo de início, me deparei com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e percebi que o índice de pessoas analfabetas no país, em todo o Século XX, era altíssimo, conforme a tabela abaixo.

Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil 1900/2000

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total (*)	Analfabeta (*)	Taxas 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
1990	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: BRASIL, 2003

Nota: (*) em milhares.

De acordo com o quadro acima, é possível identificar que a porcentagem de pessoas analfabetas vem diminuindo ao longo das décadas, mas, como a população aumenta consideravelmente década após década, o número de pessoas analfabetas continua muito alto. Assim, de acordo com o Mapa Brasileiro do Analfabetismo

Em primeiro lugar observa-se que a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu ininterruptamente ao longo do século passado,

saindo de um patamar de 65,3% em 1900 para chegar a 13,6% em 2000. Contudo, como já alertava Anísio Teixeira (1971), em trabalho de 1953, não basta a queda da taxa de analfabetismo; é fundamental também a sua redução em números absolutos. E neste aspecto há muito ainda a ser feito (BRASIL, 2003).

Algumas iniciativas foram realizadas a fim de contribuir para que os índices de analfabetismo reduzissem. Entre elas, podemos citar o Plano Nacional de Educação (PNE) de 1934, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), nos finais dos anos 40 e permanecendo na década de 50, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) de 1967, a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR) de 1985, o Programa Alfabetização Solidária (PAS) de 1997, entre outros projetos em nível estadual e municipal, além dos esforços dos movimentos sociais que trabalham em prol da modalidade de alfabetização de pessoas jovens e adultas.

Além do PNE, determinado pela Constituição de 1934, outro avanço importante, foi a criação do Programa de Educação Primária, no início dos anos 40, que era ampliado à EJA por meio do Ensino Supletivo para adolescentes e pessoas adultas e, sendo custeado pelo Fundo Nacional do Ensino Primário. Nessa época, os estudos para esse avanço da modalidade de ensino foram realizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Haddad e Di Perro (2000, p. 111) demonstram que, “em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos”.

Houve outras campanhas de alfabetização para a EJA que merecem destaque entre a década de 40 e 50, tais como: a CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos), a Campanha Nacional de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Essas campanhas foram criadas para além da diminuição do analfabetismo no país que atingia ainda níveis muito altos. De acordo com Fávero

Pelo Censo de 1940, foram mostrados os altos índices do analfabetismo: cerca de 55% para todo o país, considerando a população de 18 anos e mais; nos estados do Sul e Sudeste, em torno de 40%; no Norte e Nordeste, 72%, no Leste e no Norte, os mesmos 55% nacionais (FAVERO, 2009, p. 09).

Devido ao alto índice de analfabetismo, é preciso considerar também o que Fávero (2009, p. 10) afirma sobre a CEAA quando a compara como “fábrica de eleitores”.

O autor afirma que “é preciso lembrar a importância da ampliação dos quadros eleitorais, pois, os analfabetos não votavam, e a reformulação dos partidos políticos, na retomada do processo democrático brasileiro”.

Assim, mesmo com essas campanhas, o índice de pessoas analfabetas no país não diminuiu de forma expressiva contando, também, com o aumento da população brasileira nas décadas de 40 e 50. Os avanços da alfabetização continuavam reduzidos. De acordo com Di Pierro e Haddad (2000, p. 111) “os níveis de alfabetização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparados com a média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos”.

No final da década de 50, muitas discussões em relação à educação de adultos foram realizadas, principalmente no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro. As discussões sobre as práticas educativas estavam latentes. Havia desde o final da década de 50 uma preocupação enorme em relação às práticas dos educadores e educadoras, pois desde aquela época os adultos não escolarizados eram tratados dentro do ambiente escolar como infantilizados

Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil. Até então, o adulto não-escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 112).

O II Congresso Nacional de Educação de Adultos teve grande importância nas discussões a respeito dessa modalidade, pois foi a partir dele que houve uma renovação pedagógica na maneira de ensinar e de enxergar as pessoas participantes da modalidade EJA, confrontando até então com as formas preconceituosas de enxergar as pessoas analfabetas. Essa renovação pedagógica pretendia ir além da alfabetização, seguindo o caminho da educação como direito das pessoas aos conhecimentos universais, formar pessoas que exercessem o direito à cidadania, ao pensar sobre suas realidades, fortalecendo o saber popular e sua cultura. Nas palavras de Di Pierro e Haddad

À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação

de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 113).

A partir da década de 60, alguns trabalhos na educação formal e informal, em especial no campo da alfabetização da EJA, tiveram destaque pelo advento dos movimentos sociais, estudantis, sindicatos e, pelas contribuições efetivas do educador Paulo Freire. De forma a explicitar essa mudança no campo educacional, podemos afirmar que

(...) o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos autores, com graus variados de ligação com o aparato governamental. Foi o caso dos Programas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, ambos iniciados em 1961, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional de Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local. Embaladas pela efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíam no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada a transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Essa concepção na forma de lidar com o processo educativo no âmbito da EJA tinha como papel central o diálogo com a realidade das pessoas no momento da aprendizagem voltado para a busca da emancipação e transformação social e política. Característica essa que merece a devida atenção, por ser na verdade um importante passo para o processo de conscientização, tão inerente ao processo educativo emancipador, que é o que defendo. O educador Paulo Freire buscou mergulhar em obras de renomados autores brasileiros para contribuir ao debate de sua época sobre o papel de uma educação transformadora e democrática e fazer a crítica sobre a educação tradicional. Teixeira (1956) e Azevedo (1958) foram alguns dos autores que defendiam as ideias de uma educação de transformação social, democrática e política. Freire (1959) discute em sua Tese a importância desses autores no processo de desenvolvimento de seu pensamento crítico.

Nos anos 60, entre inúmeras instituições e movimentos educacionais no Brasil, destacamos a CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil), o MEB (Movimento de Educação de Base), o MCP (Movimento de Cultura Popular) e a concepção de ensino pautada na teoria de Paulo Freire, como propostas de atendimento educacional de uma educação tradicional hegemônica caracterizada por um ensino estático para uma educação

que problematiza a realidade ligada às necessidades das pessoas mais pobres e elevando como principal condição a cultura popular como elemento para compreender a realidade e sua transformação. Com isso Fávero afirma que

A partir da crítica do modo de trabalhar da escola tradicional, questionando, recusando as cartilhas como doação, transformando a aula num debate e o professor em um animador, Paulo Freire e sua equipe colocam, decisivamente, a alfabetização como o primeiro passo de ampla educação de adultos (FÁVERO, 2009, p. 15).

Fávero (2009) afirma que esse período fecundo na educação brasileira era conhecido como período que “remava contra a corrente” dos interesses econômicos que era vigência na época. De acordo com o autor

Embora a expressão não fosse utilizada com a força atual, tinha-se claro, nesses últimos anos, que a educação de jovens e adultos era um direito a ser concretizado, para que a população considerada analfabeta dele se apropriasse como passo primeiro e fundamental de um processo de libertação, na direção da construção de uma sociedade efetivamente democrática (FÁVERO, 2009, p. 16).

Logo nos primeiros anos da década de 60, esse novo projeto educativo, pautado em especial nas contribuições do autor Paulo Freire, chegou a ser implementado, mas sucumbiu aos efeitos da Ditadura Militar como destacam Di Pierro, Joia e Ribeiro

Em 1964, o Ministério da Educação organizou o último dos programas de corte nacional desse ciclo, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujo planejamento incorporou largamente as orientações de Paulo Freire. Essa e outras experiências acabaram por desaparecer ou desestruturar-se sob violenta repressão dos governos do ciclo militar iniciado naquele mesmo ano (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Depois da Constituição da Nova República, com o fim do período Militar, houve avanços significativos na agenda da EJA no Brasil. A modalidade da educação de jovens e adultos (EJA) conquistou, entre a década de 1980 e o início dos anos 2000, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB 9.394/96) e do Parecer CNE/CEB 11/2000, positivos avanços em relação a garantias dos direitos sociais, sobretudo o reconhecimento das pessoas jovens e adultas ao direito a educação.

A CF/88 trouxe no seu capítulo III, (da Educação, da Cultura e do Desporto), na Seção I (da Educação), e no seu artigo 208, item I a seguinte redação

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

De acordo com a CF/88, o Estado tem o dever de ofertar a todas as pessoas uma educação básica gratuita, sendo, inclusive, para aquelas que não tiveram o acesso à educação da forma tradicional de escolarização. Nesse caso, as pessoas jovens e adultas que por algum motivo ou não frequentaram a escola ou desistiram no meio do percurso escolar estariam com o direito garantido de voltar aos estudos.

No caso da LDB 9.394/96, outro avanço significativo na modalidade EJA foi o constante nas redações dos Artigos 37 e 38, Título V (dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino), Seção V (da modalidade de Educação de Jovens e Adultos) que consta o seguinte

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino 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.

Art. 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).

A LDB 9.394/96 além de reforçar a importância da continuidade dos estudos para as pessoas que não tiveram a devida oportunidade de frequentarem a escola ou que tenham desistido dos estudos por algum motivo e assegurar ao mesmo tempo condições adequadas para que essas pessoas continuem sua escolarização, ainda coloca a EJA definitivamente como uma modalidade de ensino, reforçando as características inerentes ao seu público, principalmente relacionada às condições de trabalho e da vida. Outra

característica constante na LDB 9.394/96 é a alteração da fixação de idades para completar os níveis de ensino fundamental e médio, de 15 anos e 18 anos, respectivamente.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 dispõe sobre a especificidade própria da EJA no que se refere às diretrizes curriculares para essa modalidade de ensino. De acordo com o Parecer verifica-se que

É importante reiterar, desde o início, que este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semi-presencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja conseqüente (BRASIL, 2000).

De uma maneira geral é possível entender que a EJA passa a ter um caminho próprio nos sistemas de ensino e na formação de profissionais para o atendimento a esse público. Com isso, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 contribuiu para uma função equalizadora da EJA, dando o suporte para um caminho estrutural e pedagógico além de reconhecer a importância de uma formação docente que possa atender esse público da melhor forma possível. Na intenção de igualar as condições do público jovem e adulto em defasagem escolar, o Parecer afirma que

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (BRASIL, 2000).

A oportunidade de voltar aos estudos propicia aos jovens e adultos uma permanente função da EJA que é vista no sentido da qualificação das pessoas para o mundo da vida. Nesse sentido, a conquista de novos conhecimentos pode tornar as pessoas capacitadas para descobrir não só sua vocação pessoal, mas compreender como determinados espaços foram fechados devido à exclusão social a que foram submetidas.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 ancora suas bases legais tanto na CF/88 quanto na LDB 9.394/96 que trazem em suas descrições o desenvolvimento cognitivo do ser humano e sua capacidade de exercer a cidadania como direito de todas as pessoas.

O Plano Nacional de Educação vigente (2014-2024) no seu artigo 2º item I, em que trata sobre suas diretrizes, afirma que esse projeto prevê a erradicação do analfabetismo. Por meio de metas² a serem cumpridas o PNE (2014-2024) é um importante instrumento de execução para assegurar e implementar ações que se referem à educação no Brasil, sobretudo na EJA.

O Observatório do PNE³, contempla informações referentes ao analfabetismo no Brasil com dados até o ano de 2015. De acordo com a tabela abaixo.

Tabela 2 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil 2001-2015

Ano	Taxa de analfabetismo (%) – população de 15 anos ou mais
2001	12,4 (%)
2005	11,2 (%)
2011	8,6 (%)
2015	8,0 (%)

Fonte: Observatório do PNE.

Verifica-se que tanto no quadro 01 quanto no quadro 02 a porcentagem em relação aos índices de analfabetismo no Brasil, desde o início do Século XX, tem baixado gradativamente. De acordo com o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação 2018), no Brasil, em 2019 há 6,8% de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais. Para que ocorresse essa diminuição nos índices de analfabetismo, além da compreensão sobre o processo de alfabetização de jovens e adultos foi preciso ir um pouco mais além e entender a forma como esta modalidade de ensino passou a ser considerada nos programas específicos voltados para a alfabetização deste público.

Contudo, precisamos compreender que somente a alfabetização não dará conta desse processo. É preciso uma escolarização contínua das pessoas jovens e adultas para

² Meta 09: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

³ Para eventuais consultas no observatório do PNE: www.observatoriodopne.org.br

que o abismo da desigualdade e da exclusão sejam submetidos às discussões também por elas realizadas.

Com o intuito de erradicar o analfabetismo e promover a escolarização de pessoas jovens e adultas, no ano de 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Esse programa, que está em vigor atualmente, é considerado uma política educacional/social destinada as pessoas analfabetas e não escolarizadas, principalmente das regiões mais pobres do país. Por isso a decisão de escolher o PBA para a discussão a respeito do analfabetismo no país, pois está há exatos 17 anos como programa em nível federal.

Diante dessas discussões iniciais, tentei tomar distância daquilo que tanto me inquieta enquanto professor de Ciências/Biologia e sujeito no mundo: as desigualdades educativas e sociais e elaborei uma questão a ser investigada no formato de pesquisa de mestrado, por entender que só esse distanciamento, agora no papel de pesquisador, iria me possibilitar entender as tantas questões que envolvem os sujeitos analfabetos deste país, para somente depois projetar novas ações.

A questão que moveu esta pesquisa de mestrado está baseada na seguinte inquietação: *Em que situações o Programa Brasil Alfabetizado se aproxima e em que situações ele se distancia em relação à concepção de criticidade de Paulo Freire?*

Como hipótese destacamos *que o Programa Brasil Alfabetizado oscila em relação à concepção de criticidade de Paulo Freire*, que entendemos ser essencial para a formação do sujeito adulto alfabetizado por esse Programa.

Para tanto, foi possível traçar um recorte na história e elaborar alguns objetivos que guiaram a construção dessa pesquisa, são eles:

Assim, o Objetivo geral é o de discutir a apropriação do conceito de criticidade presente na proposta da matriz do 1º segmento (alfabetização) do Programa Brasil Alfabetizado, a luz do referencial freiriano. E como objetivos específicos têm se de investigar qual a concepção de criticidade está presente na matriz curricular do Programa Brasil Alfabetizado e analisar e discutir as possíveis aproximações e distanciamentos dessa concepção com o referencial freiriano de criticidade.

Como corpo do texto, pode-se afirmar que essa dissertação foi estruturada a partir da introdução já descrita, a metodologia a ser apresentada e mais três seções.

Na terceira seção foi realizada uma exposição sobre a importância do autor Paulo Freire nas discussões sobre a EJA, discutindo o conceito de criticidade a partir de obras referenciais nos estudos da alfabetização de pessoas jovens e adultas. Nessa exposição

destacaremos a importância dos contextos em que o autor viveu e foi afetado diretamente para a construção de suas ideias.

Na quarta seção foi abordado as questões que envolvem o Programa Brasil Alfabetizado, seus princípios e fundamentos e a apresentação da proposta da Matriz Curricular do 1º segmento (alfabetização) elaborada por diversos autores e autoras com o intuito de colaborar com o Ministério da Educação (MEC) a respeito da modalidade de educação de jovens e adultos.

Na quinta seção foram realizadas as análises dos dados pesquisados. A fonte de pesquisa utilizada foi a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD) e buscamos confirmar ou refutar a hipótese apresentada verificando as aproximações e distanciamentos do conceito de criticidade freiriana em relação ao conceito de criticidade encontrado na matriz curricular do PBA. Foi realizada uma apresentação das dissertações e teses com seu resumo e depois as aproximações dos trabalhos com o conceito de criticidade e da proposta da Matriz Pedagógica do MEC

Por fim, as considerações finais apontaram os pontos mais relevantes da pesquisa apresentada por meio das discussões teóricas que formarão o alicerce para futuras discussões a respeito do tema abordado.

2 METODOLOGIA

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 2005, p. 32).

No intuito de investigar os elementos que envolvem a alfabetização crítica estabelecida em vários momentos políticos e econômicos do país foi realizada uma pesquisa qualitativa de investigação e como procedimento técnico a coleta de dados se deu por meio de pesquisa bibliográfica.

A organização e a sistematização do tema são pontos principais para o desenvolvimento de uma dissertação conforme aponta Salvador

A dissertação resulta de um estudo teórico, de natureza reflexiva, que consiste na ordenação de ideias sobre um determinado tema. Exige, por isso, a capacidade de sistematização dos dados coletados, sua ordenação e interpretação. Distingue-se de ensaio, enquanto a dissertação é um estudo formal, e não um comentário livre, exigindo ser acompanhado de todo o aparato técnico, próprio dos trabalhos científicos, propriamente ditos. Também se distingue de um artigo científico, por abordar os assuntos em maior extensão e profundidade (SALVADOR, 1977, p. 35).

O autor afirma que a pesquisa bibliográfica traz a compreensão da realidade sem se esquecer das relações em que ela esteja envolvida, tais como as relações sociais, políticas, econômicas e culturais, explicando o porquê dessas relações, sem quantificar valores, números e contribuindo para que novas informações sejam produzidas.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 33) a pesquisa qualitativa se preocupa, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Dessa forma, a pesquisa qualitativa consegue captar o contexto social em sua totalidade, enfatizando uma concepção subjetiva para interpretação das informações.

A pesquisa qualitativa tem uma natureza básica, pois de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 34) esse tipo de pesquisa objetiva gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais. Desse modo, a pesquisa aqui desenvolvida pode auxiliar no caminho de uma discussão a respeito de conhecimentos do interesse de todas as pessoas, sobretudo as

pessoas que estão diretamente envolvidas no campo de luta por uma educação que tenha um caminho emancipador, crítico e humano.

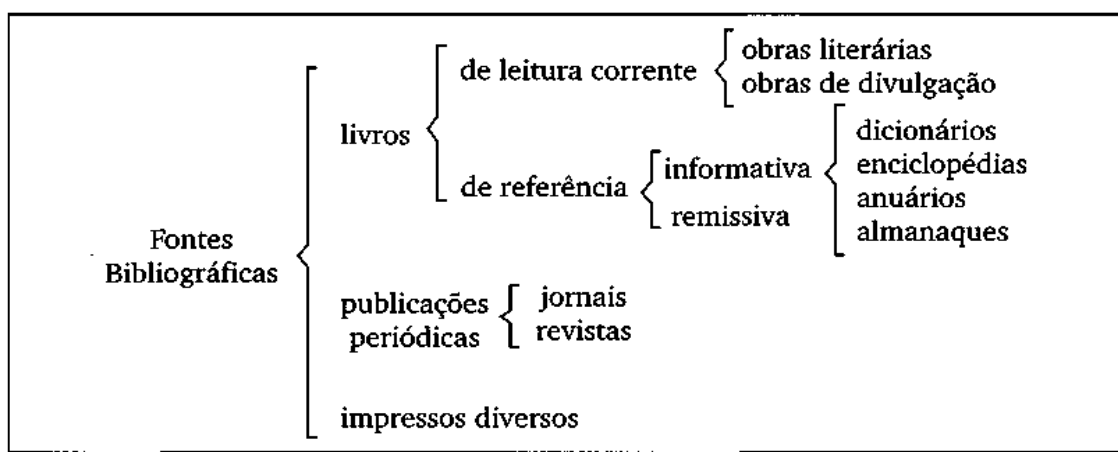
Em relação ao objetivo, podemos classificar essa pesquisa como exploratória, visto que buscamos aproximá-la da contextualização da modalidade da EJA. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), a pesquisa exploratória possibilita estabelecer maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

Para o desenvolvimento dessa dissertação buscamos também em Gil (2002, p. 43), os aportes para a construção da metodologia, por entendermos que pesquisar envolve tanto o planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, como, também, a diagramação quanto a previsão de análise e a interpretação de coleta de dados.

Para constituir a metodologia e alcançar o objetivo proposto, garantindo o rigor necessário na coleta de dados e o planejamento definido, decidimos pela pesquisa bibliográfica por entender que esse tipo de pesquisa responde melhor a questão de pesquisa proposta.

Para respondermos a essa questão, primeiramente buscamos nos aprofundar nos materiais que já foram elaborados e que discutem acerca do assunto. De acordo com Gil

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).



Fonte: Como elaborar Projetos de Pesquisa. Antônio Carlos Gil (2002, p. 44). 4. ed. 2002.

Portanto, realizamos inicialmente, uma busca no portal BDTD⁴ (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) para selecionar as fontes bibliográficas para estudos, conhecimento do que já foi produzido e análises posteriores.

As fontes bibliográficas são os instrumentos característicos para a análise e coleta de dados de uma pesquisa bibliográfica. Sobre as fontes bibliográficas é possível afirmar que

[...] a pesquisa feita em documentos escritos é chamada de pesquisa bibliográfica, quando se utiliza de fontes, isto é, documentos escritos originais primários; chama-se de consulta bibliográfica ou estudos exploratórios, quando se utiliza de subsídios, literatura corrente ou obras de autores modernos. Comumente, ambos os estudos são denominados simplesmente de pesquisa bibliográfica (SALVADOR, 1977, p. 10-11).

Para o autor Gil, o acervo encontrado nas pesquisas bibliográficas é amplo e vantajoso para o(a) pesquisador(a) uma vez que,

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2002, p. 45).

De posse da sustentação teórica, da importância, das vantagens ao pesquisador(a) que as fontes bibliográficas têm para a pesquisa bibliográfica, além de se utilizar a pesquisa exploratória para aproximação do assunto ao objetivo principal, o caminho de uma pesquisa bibliográfica é levantar as referências teóricas publicadas e analisá-las recolhendo as informações paralelamente ao objetivo apresentado para que a hipótese construída seja afirmada ou negada.

Corroboramos com Salvador, quando ele observa que depois de estruturar a pesquisa, outros critérios de relevância precisam ser observados por quem desenvolve a pesquisa científica. De acordo com o autor, é importante observar que

a) O assunto deve corresponder ao gosto e interesse do pesquisador. O aluno precisa ter vocação para desenvolver determinados temas. O que é feito sem gosto e interesse torna-se pesado, fastidioso e medíocre. Pode ocorrer, porém, que certos assuntos devam ser escolhidos mais por necessidade do que por gosto e interesse. A aplicação decidida ao estudo pode criar o entusiasmo; b) O estudo deve propiciar experiências duráveis e de grande valor ao pesquisador. Uma pesquisa bem escolhida

⁴ BDTD: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

e bem conduzida pode criar vocações para o estudo sério. Não raro, o contrário também pode ocorrer. O aluno deve vencer a tendência de escolher assuntos fáceis e demasiado acessíveis, cujos resultados não compensam os esforços; c) O assunto deve possuir importância teórica ou prática. A importância teórica decorre do desejo de saber para compreender a realidade. A importância prática está baseada no desejo de saber para executar algo com maior eficiência. Frequentemente, é mais útil para a formação um estudo teórico do que a solução de um problema prático circunstancial; d) O assunto deve ser adequado à qualificação do pesquisador. Alguns assuntos exigem preparação científica, como seja o domínio de conhecimentos básicos ou de métodos especiais. Outros temas supõem qualificações intelectuais, como seja a capacidade de abstração, de simbolização ou de intuição; e) Deve ser um assunto a respeito do qual haja material bibliográfico suficiente e disponível; f) O assunto deve corresponder igualmente às possibilidades de tempo, de trabalho ou de recursos econômicos do pesquisador (SALVADOR, 1977, p. 45).

Diante desses critérios, aprofundar os estudos no pensamento crítico do educador Paulo Freire é do meu interesse tanto quanto entender os desafios da diminuição do analfabetismo do país. Aprofundar teoricamente a perspectiva freiriana da criticidade me fez compreender mais profundamente a realidade em que vivemos e contribuir no dia a dia para que a prática de certas circunstâncias sejam mais efetivas do ponto de vista humanizador das relações sociais. A respeito do material bibliográfico existente, as obras, dissertações e teses abordadas nesse trabalho estavam disponíveis tanto em bibliotecas quanto nas redes de internet, não havendo dificuldade para obtê-las. Apesar da possibilidade de tempo serem mais curtas devido ao trabalho de um professor, o tempo foi organizado e sistematizado a fim do desenvolvimento dessa pesquisa sem que afetasse os recursos econômicos do pesquisador.

Dentro dessa perspectiva da pesquisa bibliográfica e dos seus procedimentos, Lima e Miotto direcionam para a importância da coleta de dados durante a realização da pesquisa. A adoção de critérios começa pela seleção do material a ser estudado. De acordo com as autoras, ao selecionar as fontes da pesquisa, é preciso considerar seguintes elementos:

- O **parâmetro temático** – as obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos;
- O **parâmetro linguístico** – obras nos idiomas português, inglês, espanhol, etc.;
- As **principais fontes** que se pretende consultar – livros, periódicos, teses, dissertações, coletâneas de textos, etc.;
- O **parâmetro cronológico** de publicação – para seleção das obras que comporão o universo a ser pesquisado, definindo o período a ser pesquisado (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 41).

O primeiro passo a ser seguido foi o parâmetro temático de identificar, selecionar as teses e dissertações sobre o tema: *Brasil Alfabetizado; educação de jovens e adultos; alfabetização; currículo; criticidade*, no sítio BDTD. Por meio do item “busca avançada”, fizemos a identificação/seleção do material que é definida por Salvador como uma leitura exploratória do material em que o autor afirma que:

Certificados da existência de informações úteis, procuramos localizá-las e obter delas uma visão global para constatar se correspondem ao que prometem. Não é, pois, um estudo exaustivo das informações, mas um exame rápido, semelhante ao dos exploradores de uma região desconhecida.

É que uma referência pode tratar de um assunto de nosso interesse, mas omitir o aspecto que nos preocupa. Pode fornecer dados, mas não os dados de que precisamos. A leitura exploratória visa, pois, a dar uma visão superficial das reais possibilidades da referência (SALVADOR, 1977, p. 97).

Assim, resumidamente os filtros para a pesquisa ocorreram da seguinte maneira:

- a) *palavras-chaves: Brasil Alfabetizado; educação de jovens e adultos; alfabetização; currículo; criticidade;*
- b) *ano de publicação: últimos 15 (quinze anos): 2005-2019;*
- c) *idioma: português.*

No parâmetro linguístico optei por selecionar as teses e dissertações brasileiras. Adotamos esse parâmetro, pois analisei o Programa Brasil Alfabetizado, além da influência ou não da alfabetização crítica freiriana nesse programa.

Optamos por analisar o parâmetro cronológico de publicações entre teses e dissertações nos últimos (15) quinze anos, pois consideramos esse intervalo de tempo como razoável para encontramos trabalhos que discutiriam alguns dos temas que iremos desenvolver nessa pesquisa.

Obtivemos com esses filtros 07 resultados entre teses e dissertações. Para melhor entendimento, os trabalhos foram relacionados e separados no quadro 1 na página a seguir.

Quadro 1 – Seleção de Dissertações e Teses

(continua)

Título	Ano da publicação	Instituição de ensino	Autor(a)	Dissertações/Teses
1-Relações sociais em classes de aceleração-alfabetização: uma exercitação baseada na ação constitutiva mútua	2006	Universidade de Brasília (UNB)	Kleber Peixoto de Souza	Dissertação
2-A apropriação das tecnologias da informação e da comunicação por jovens e adultos não alfabetizados	2009	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Mônica Gardelli Franco	Tese
3-Educação de Jovens e adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado	2009	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda	Tese
4- A atualidade do Pensamento de Paulo Freire na educação de jovens e adultos no século XXI	2010	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Silvana Donadio Vilela Lemos	Tese
5-Analfabetismo e alfabetização: representações de professoras-alfabetizadoras de camponeses quilombolas jovens e adultos	2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Maria Reneude de Sá	Tese
6- As políticas na EJA do Programa Paraná alfabetizado	2013	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Evandro Anderson da Silva	Dissertação

Quadro 01 – Seleção de dissertações e teses

(conclusão)

Título	Ano da publicação	Instituição de ensino	Autor(a)	Dissertações/Teses
7-Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro: princípios teóricos metodológicos para a alfabetização de jovens e adultos, Brasil e Argentina	2018	Universidade Federal de Minas Gerais	Silvana Oliveira Biondi	Tese

Fonte: do autor

Depois de selecionados os trabalhos, o primeiro passo foi realizar a leitura do título, do resumo e percorrer os capítulos que tratavam do assunto referente a alfabetização crítica freiriana e a Matriz Curricular do Programa Brasil Alfabetizado. Por meio dessa leitura chegamos a leitura seletiva que acabam por ser as informações que, de fato, precisamos para responder a questão da pesquisa. De acordo com Salvador

Para encontrar as informações de que se necessita em vista da solução de uma questão, é necessário:

- a) Certificar-se da existência das informações: leitura de reconhecimento ou leitura prévia;
- b) Localizar nas referências as informações existentes: leitura exploratória ou pré-leitura;
- c) Selecionar as melhores informações referentes ao problema: leitura seletiva;
- d) Identificar e julgar as informações realmente pertinentes ao problema: leitura reflexiva (SALVADOR, 1977, p. 95).

A partir dos trabalhos selecionados por meio da leitura seletiva, foram separados 07 trabalhos (02 Dissertações e 05 Teses) que contemplam o nosso tema de pesquisa. A partir da leitura seletiva, passamos para a leitura reflexiva de todos esses trabalhos, pois de acordo com Salvador (1977, p. 99) a finalidade de tal estudo é a de elaborar uma síntese, que integre em torno de uma ou várias ideias todos os dados e informações do autor do texto em análise. Além desse processo, o autor afirma que:

É imprescindível ler com simpatia e respeito, tratando de compreender antes de refutar. Compreender um texto equivale a entender o que o autor quis dizer: sempre tendo-se em vista as intenções e os propósitos do autor. Como num diálogo, devemos escutar com atenção, analisando cuidadosamente as razões que aduz, a fim de poder discutir inteligentemente com ele e poder retificar ou ratificar nossos próprios argumentos e conclusões (SALVADOR, 1977, p. 99).

A leitura reflexiva desses trabalhos compreende entender o que o autor ou a autora pesquisaram sobre os temas. É imprescindível a calma para realizar qualquer tipo de julgamento ou avaliação.

Todavia, depois de realizada a leitura reflexiva dos trabalhos, a última fase da leitura informativa é denominada de leitura interpretativa e que como aponta Salvador,

A última etapa da leitura informativa de impressos bibliográficos é a interpretação do que se leu em função dos fins particulares do pesquisador. Trata-se de relacionar o que o autor afirma com os problemas para os quais se está procurando uma solução. O estudo das ideias de uma obra é feito em função dos propósitos de seu autor, mas o aproveitamento de tais ideias depende dos propósitos do pesquisador (SALVADOR, 1977, p. 105).

Depois de realizar todas as fases apontadas por Salvador (1977) como imprescindível para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizado a partir desse ponto a leitura, a descrição e a análise dos materiais coletados. Na próxima seção buscamos mergulhar nas obras do educador Paulo Freire e nas suas discussões sobre o desenvolvimento da criticidade, ponto que julgo como importante para entender como se dá o pensamento nas relações da cultura hegemônica e da cultura popular.

3 PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO CRÍTICA E EMANCIPADORA: PRIMEIRAS PALAVRAS

Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que mulheres e homens se fazem seres com o mundo (Freire, 1982, p. 65).

Essa seção foi elaborada a partir dos seguintes materiais: Vida e Obra - Paulo Freire (2015); Paulo Freire (2010); Educação e Atualidade Brasileira - Tese da cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Belas Artes de Pernambuco (1959); Educação como Prática da Liberdade (1983); Pedagogia do Oprimido (1977) e Pedagogia da Autonomia (2005). Essas obras foram escolhidas por considerar como pontos importantes do pensamento de Paulo Freire a discussão sobre o nacionalismo e a inexperiência democrática da sociedade brasileira, a sua passagem pelo exílio, a sua luta por uma educação que considerasse a historicidade do povo brasileiro, a efervescência democrática dos anos 50 e a importância da relação entre as pessoas que participam de todo o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo os(as) professores(as) e os(as) alunos(as), dando ênfase no elemento da criticidade que permeia toda a alfabetização de jovens e adultos na concepção freiriana e a consequente escolarização dessas pessoas.

Paulo Reglus Neves Freire, nasceu no Recife, no Estado de Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. Sua carreira de estudante passou pela escola primária na cidade de Jaboatão (PE), concluindo seus estudos no Colégio Oswaldo Cruz em Recife. Formado em advocacia pela tradicional Escola de Direito de Recife, em 1946 desistiu da profissão logo que começou a atuar como advogado. Começa a sua prática educacional como professor de português no Colégio Oswaldo Cruz e em 1947 é convidado a fazer parte da diretoria do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco. Durante esse período lecionou Filosofia da Educação na Escola do SESI. Em 1954, assume a Superintendência do SESI permanecendo até 1957. Em 1959 concorre a cadeira de História e Filosofia da Educação da antiga Escola de Belas Artes de Pernambuco. Em 1960 é nomeado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife como professor efetivo.

Para mergulhar na teoria e construir seu pensamento crítico e libertador, o educador Paulo Freire buscou em autores e educadores brasileiros experiências de luta

por uma cultura popular e uma educação democrática. As décadas de 30 e 40 foram importantes para essa construção e em sua Tese o educador Paulo Freire cita Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo como ícones importantes na luta por uma educação que buscasse uma identidade nacional, com experiências democráticas e para todas as pessoas, sobretudo as pessoas mais pobres.

Anísio Teixeira à qual Paulo Freire, em sua Tese, descreve como um dos mais lúcidos educadores brasileiros apresenta que a educação no desenvolvimento de uma unidade nacional, democrática, laica e pública precisa manter viva a sua cultura. O educador Anísio Teixeira (1956, p. 28) descreve que a educação faz-nos conscientes de sua cultura viva e diversificada e assim é que lhe promove a unidade, revelando-se as nossas particularidades e diferenças e fundindo-as em um processo dinâmico e consciente de harmonia e coesão.

Dessa forma, Paulo Freire destaca a importância de uma educação democrática discutindo sua própria cultura ao invés de apenas aceitar de forma passiva o que ele considera de cultura hegemônica, ainda mais em um ambiente de “inexperiência democrática” que a sociedade brasileira enfrentava na década de 50.

No campo da “inexperiência democrática” Fernando de Azevedo destaca a educação jesuítica fortemente influenciadora na educação brasileira como marca profunda da anti-participação do nosso educando no processo educativo. Azevedo (1963, p. 24) descreve que se tivéssemos o espírito de análise e de crítica teríamos alargado o nosso horizonte mental.

Assim, o educador Paulo Freire vai se cercando da teoria no campo democrático educacional e com suas experiências acumuladas, sobretudo no Sesi, se junta aos movimentos de cultura popular e com destaque chega a ocupar importantes cargos políticos. De acordo com Beisegel

Em maio de 1960, participou do início do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, um importante movimento cultural criado pelo Prefeito Miguel Arraes e organizado sob a liderança de Germano Coelho. Paulo Freire assumiu a divisão de Pesquisas da entidade. Em fevereiro de 1962, assumiu a direção do recém-criado Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. Em meados de 1963, foi designado pelo ministro Paulo de Tarso para a presidência da recém-criada Comissão Nacional de Cultura Popular e, em março do ano seguinte assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, então promovido pelo Ministério da Educação, com a utilização do método Paulo Freire de alfabetização de adultos (BEISEGEL, 2010, p. 14).

A partir do ano de 1963, Paulo Freire começa a se destacar no cenário nacional, por meio da concepção que adotou na alfabetização de adultos. A experiência pioneira de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte, foi o ensaio principal que se deu para se destacar. Sobre a experiência de Angicos-RN, Beisegel descreve que

Num primeiro momento, divulgou-se que o Governo do Estado realizava uma campanha de educação com um novo método, que alfabetizava jovens e adultos em 40 horas. Depois, percebeu-se que o método era muito mais do que isso. Assistia-se aos ensaios iniciais de uma prática educativa que levaria seu autor a atuar e a fazer-se conhecido em muitas partes do mundo (BEISEGEL, 2010, p. 14).

Diante dessa trajetória e principalmente em relação a experiência da alfabetização de adultos na cidade de Angicos-RN, Paulo Freire começou a se destacar no cenário da educação popular. Brandão descrevendo sobre Paulo Freire conclui que

Em pouco tempo tornou-se uma das pessoas cujas ideias eram mais ouvidas, mais dialogadas e mais postas em práticas. De então em diante ficou impossível pensar e praticar uma educação ao mesmo tempo popular (por oposição aos modelos autoritários e também aos populistas dos anos 50) e emancipadora, sem que de alguma maneira esteja associada às palavras de Paulo Freire (BRANDÃO, 2001, p. 11).

As ideias de uma educação popular, crítica e emancipadora, fizeram com que o educador Paulo Freire colecionasse inúmeros admiradores, mas também pessoas que insistentemente desqualificavam seu trabalho. Em março de 1964, com o início do Golpe Militar no Brasil, inúmeras pessoas foram exiladas do país, pois eram consideradas subversivas ao regime. Na visão do Regime Militar, Paulo Freire e suas ideias de emancipação popular precisavam ser extintas e o educador foi exilado do país. Fez uma breve passagem pela Embaixada da Bolívia para depois seguir ao Chile ficando nesse país até 1967.

Sua vida no Chile foi intensa e desafiadora. Segundo Beisegel (2010, p. 15), o educador trabalhou no Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária (ICIRA) e também no Escritório Especial para Educação de Adultos. Lecionou na Universidade Católica de Santiago e atuou como consultor do escritório Regional da Unesco, em Santiago.

Nos anos 70, lecionou na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos e viveu em Genebra, na Suíça, trabalhando como Consultor do Departamento de Educação do

Conselho Mundial das Igrejas. Nesse período participou como consultor nas reformas da educação que ocorriam na África.

Durante o período da década de 50 até o início dos anos 80, Paulo Freire se torna um cidadão do mundo. Escutando, dialogando, estudando, o educador não se limita apenas a ser pragmático e busca em diversos autores o entendimento para entender o mundo e viver a realidade. De acordo com Brandão

Ainda que Paulo Freire apareça como um criador solitário de ideias, o seu grande mérito foi o de saber escutar; humildemente “escutar” os autores que lia, de um pensador ocidental conhecido, como Karl Marx ou Karl Jaspers, aos escritores militantes de pele escura das lutas da África, como Franz Fanon ou Samora Machel (BRANDÃO, 2001, p. 13).

Nos anos 80, volta ao Brasil, depois de ficar 16 anos exilado. Começou a trabalhar na PUC-SP e na Unicamp. Em 1989 assume a Secretaria de Educação do município de São Paulo por meio do convite feito pela então Prefeita Luiza Erundina (1989-1993). Paulo Freire deixa a Secretaria em 1991 e até 1997, ano de sua morte, escreveu artigos, livros e participou de inúmeras palestras e conferências.

Nessa trajetória, relacionando-se com outras pessoas, ouvindo e discutindo, Paulo Freire vai construindo seu entendimento sobre a importância das pessoas de emergir diante de seus problemas, seja no Brasil, no Chile, nos Estados Unidos, na Europa ou na África. Para isso, o educador destaca que essa emergência perpassa por uma educação que seja eminentemente política, crítica e emancipadora, em que o diálogo é peça-chave e fundamental. A importância da presença do diálogo, nos situa na realidade da vida. Para Brandão, o papel do diálogo na vida das pessoas é importante e, na vida do educador Paulo Freire, é imprescindível. Brandão descreve que

Se isto é importante na vida de todas as pessoas e de todos nós, mais ainda o foi na vida de Paulo Freire, porque ele sempre viveu inteira e intensamente cada momento da realidade de seu tempo e de seu mundo. Gostava de lembrar que cada um e uma de nós é um sujeito “situado e datado”. Um alguém habitante de um momento e de um lugar. E ele foi, sem dúvida, aqui no Brasil e em outros recantos do mundo, um habitante pleno de seu “aqui e agora” (BRANDÃO, 2001, p. 09).

Para o educador Paulo Freire, na construção da criticidade, o diálogo era permanentemente seu aliado. A fala e a reflexão sobre ela eram pontos que cada vez mais possibilitavam o aprofundamento nas questões das desigualdades, de uma sociedade em transição e da luta pela democracia. Freire (1967, p. 107) descreve a questão do diálogo

a partir da pergunta E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. Já o anti-diálogo, Freire (1967, p. 107) afirma estar entranhado em nossa formação histórica-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagônico no clima de transição de parte de uma sociedade que estava lutando por democracia. Freire (1967, p. 107) afirmou que o anti-diálogo implica numa relação vertical de A sobre B. Por isso concordo com o educador que o elemento diálogo faz-se necessário na construção e no entendimento da criticidade.

Esse elemento possibilita enxergar outra relação com as pessoas, entre elas e com o mundo. Acompanhando, pois, as mudanças no pensamento de Paulo Freire de acordo com a realidade que o influenciava, mas que não tirava o seu amor e esperança pela humanização das pessoas, o diálogo esteve sempre presente para que a criticidade tomasse conta do pensamento das pessoas. Esse conceito de criticidade será descrito a partir das obras: Educação e Atualidade Brasileira - Tese da cadeira de História e Filosofia da Educação (1959); Educação como Prática de Liberdade (1983), Pedagogia do Oprimido (1977) e Pedagogia da Autonomia (2005) que farão parte das sub-seções a seguir.

3.1 EDUCAÇÃO E ATUALIDADE BRASILEIRA

Essa Tese foi apresentada por Paulo Freire para a disputa da cadeira de História e Filosofia da Educação da antiga Escola de Belas Artes de Pernambuco, em 1959. Como afirma Beisegel (2010, p. 29) encontram-se na tese desse concurso, as melhores referências sobre as primeiras orientações de Paulo Freire em seus estudos sobre as relações entre o homem, educação e sociedade.

Primeiramente é importante destacar as profundas transformações que a sociedade estava passando a época. Nesse período, o processo de industrialização crescente e a conseqüente urbanização, vindo do espírito nacional desenvolvimentista das décadas anteriores, alteravam o seu andamento. As transformações passavam da transição de uma sociedade agrária para uma sociedade urbana e industrial. O grande número de pessoas que moravam na área rural e no interior do país começava a se deslocar para os grandes centros urbanos a fim de trabalhar nas grandes indústrias que despontavam na época. Com isso, as representações de trabalhadores começam a ganhar força, vindas de um pensamento que começa a permear na sociedade, o espírito democrático.

Para o educador, o homem dessa época se caracterizava, em suas análises, por ser eminentemente transformador, seja no âmbito natural (religioso), seja no âmbito de relações com outros homens (cultural). Nessa transformação assume plenamente o seu espírito de humanização. A negação desse espírito, a negação do desenvolvimento de criticidade, por meio da realidade histórica e cultural, fazia desse mesmo homem da década de 50 um ser em que a consciência de transformação estagnava em um pensamento ingênuo sobre a sua própria realidade.

Nesse turbilhão de mudanças que a sociedade estava vivendo e a descrição de um homem transformador de seu mundo, Paulo Freire se debruça em questões essenciais para desenvolver sua Tese e com isso contribuir para discutir a realidade. Questões essenciais como a influência que a educação tem sobre a conscientização das pessoas e os aspectos históricos e culturais são intensamente discutidos nesse trabalho. Na concepção do autor, é preciso que as pessoas mergulhem de fato para entender os inúmeros problemas sociais e possam por meio da criticidade estar totalmente conscientes do seu papel em sociedade. Para Freire,

Em realidade, não nos será possível nenhum verdadeiro equacionamento de nossos problemas, com vistas a soluções imediatas ou a longo prazo sem nos pormos em relação de organicidade que nos ponha imersos na nossa realidade e de que emergjamos criticamente conscientes (FREIRE, 1959, p. 07).

Um dos desafios que a sociedade enfrentava na década de 50 era a respeito do problema educacional no país, sobretudo o grande número de pessoas analfabetas. Uma educação sem vínculo com a própria sociedade nos seus aspectos sociais, culturais e históricos retirava das pessoas o direito de integração total a ela. Faz do homem um ser estrangeiro em sua realidade. Nesse ponto, Freire (1959, p. 09) afirma que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade.

Com isso o papel do desenvolvimento da criticidade a que aponta o educador implica no desenvolvimento de um processo educativo que coloque as pessoas integradas no processo de organicidade frente ao mundo, natural e cultural, ou seja, a sua própria realidade. Essa integração do homem da década de 50 se não realizada, segundo Freire (1959, p. 09) tornava o processo inorgânico, superposto e inoperante.

Além da integração do homem na sociedade, por meio de um processo educativo crítico, como processo de humanização, era necessário em conjunto a imersão desse próprio homem no entendimento histórico de como se deu a formação da sociedade em

que ele participava. Para Freire (1959, p. 23), não há atualidade nacional que não seja processo histórico.

Diante das mudanças que a sociedade passava (agrária/industrial), a caracterização da sociedade (consciência colonizada) e o espírito democrático surgindo, Freire (1959, p. 24) destaca o que ele analisa de contradição ou antinomia fundamental entre a inexperiência democrática e a emersão do povo na vida pública nacional.

A atualidade nacional a que o educador se refere, traz muitas marcas do período colonial em que a sociedade brasileira vivenciou. Essas marcas trazem consigo uma formação de um homem caracterizado pela consciência ingênua e pela limitação em entender a realidade. Esses impedimentos marcam o que Freire (1959, p. 24) chama de “inexperiência democrática”, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização. Essa inexperiência democrática se retrata nos absurdos a que os homens tratavam o que é público e de interesse de todas as pessoas.

Desse modo, com a consciência colonizada, o homem se tornava passivo perante inúmeros fatos escandalosos e estarrecedores, desde quando envolvia questões orçamentárias públicas até flagrantes de comportamento ético entre eles. Para o educador o que nos faltou foi um desenvolvimento cultural que fosse próprio da nossa realidade. Freire (1959, p. 26) afirma que o clima cultural em que a sociedade se formou foi o da passividade, do anti-diálogo e do mutismo se tornando longe de um perfil democrático.

Dessa forma, segundo Freire (1959) para mudar a situação da inexperiência democrática, da consciência colonizada, o educador destaca a importância de aumentar o grau de conscientização das pessoas no processo educativo

Mas, o que é preciso, é aumentar-lhe o grau de consciência, dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento. E o problema se faz então em um problema de educação (FREIRE, 1959, p. 28).

E, caracterizando a inexperiência democrática com a colonização da formação da sociedade, o educador destaca como processo de superação dessa marca da sociedade o elemento diálogo como transição da ingenuidade para a criticidade e a consequente sociedade democrática. Freire afirma

Não seremos capazes de uma ideologia do desenvolvimento, imprescindível ao ritmo progressista de nossa democratização, nem tão pouco seremos capazes de nos inserir, com autenticidade, na marcha da democratização, sem o “diálogo”, que será instrumento de promoção de

consciência perigosamente acrítica ou transitivo-ingênua em que se encontra o homem brasileiro, nos centros urbanos, para a consciência transitivo crítica, vital à democracia (FREIRE, 1959, p. 28-29).

Por meio do diálogo, elemento considerado fundamental para uma educação crítica, o educador discute sobre a transitividade da consciência. Uma transitividade crítica que discuta a realidade e que nas palavras de Freire (1959, p. 30) faz das pessoas a recusa por posições quietistas. Sobre o contrário e que construía o pensamento hegemônico da época ele afirma que

Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua estreita esfera biologicamente vital. É uma consciência que não percebe e nem pode perceber, claramente pelo menos, o que há nas ações humanas de resposta a desafios e a questões que a vida apresenta ao homem (FREIRE, 1959, p. 30).

A intransitividade na qual o educador se refere acima faz parte da construção de uma sociedade com viés autoritário e antidemocrática. Freire afirma que

estávamos assim “conformados” em um tipo de vida rigidamente autoritária, nutrindo-nos de experiências verdadeiramente antidemocráticas em que se formavam e robusteciam sempre mais as novas disposições mentais, também e forçadamente antidemocráticas quando circunstâncias especiais alteravam o compasso da nossa vida colonial (FREIRE, 1959, p. 75).

Para o educador o caminho da mudança estava em uma educação crítica e em instituições como a escola. Freire (1959, p. 92) descreve que a concepção de escola seria somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará aos seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto.

Desse modo, Freire deixa-nos uma importante reflexão sobre a formação da sociedade brasileira, principalmente no âmbito de uma “inexperiência democrática”, sobre a importância da alfabetização de adultos e a escolarização por meio de uma escola que dialogue com o contexto das pessoas e que o elemento diálogo permeie toda a concepção educativa para que se construa nos sujeitos uma consciência transitiva da ingenuidade para a autonomia.

Continuaremos a discorrer nesse trabalho e a discutir a obra Educação como Prática de Liberdade em que o autor retoma algumas discussões da sua primeira obra, mas de corpo presente no exílio, no Chile.

3.2 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Essa obra foi escrita pelo educador Paulo Freire, no ano de 1965, em pleno exílio, no Chile. Nessa mesma obra, o educador se remete a toda a inexperiência democrática e cultural que o Brasil viveu e a luta por uma sociedade democrática, principalmente após a efervescência dos movimentos culturais e populares dos anos 60. Nesse contexto, é preciso compreender o movimento de transição da sociedade (agrária-urbana/industrial) e a busca do educador por uma educação, sobretudo uma alfabetização de adultos que possibilitasse discutir a realidade sempre pautada na conscientização das massas populares.

A experiência democrática e cultural que o Brasil viveu na década de 50, emergiu os movimentos de cultura popular, principalmente vindos da região Nordeste do País. Esse movimento de cultura popular trouxe com bastante força a participação das massas populares nas discussões sobre o andamento político, educacional, econômico e cultural do País. Nesse momento de enormes debates e discussões a respeito das estruturas seculares do país que formam as bases da inexperiência democrática passa a ser discutido, entre tantas questões, as educacionais.

Por meio de tantas mudanças que poderiam acontecer pelo levante das classes populares, em Abril de 1964, por meio do Golpe Militar, todas as experiências culturais das massas populares foram sendo destruídas voltando a prevalecer o pensamento único e hegemônico de uma sociedade marcada pelo início de uma era autoritária. O desenvolvimento de uma construção de pensamento crítico das massas populares, principalmente das pessoas mais pobres, entre elas, as pessoas analfabetas, foram altamente afetadas pelo Regime Militar.

O contexto brasileiro dos anos 50 e 60 era um movimento de transição entre uma sociedade agrária para uma sociedade urbana/industrial. Nesse período o educador começou a discutir um movimento educacional capaz de promover uma educação para todas as pessoas como direito e que fosse pautada nas relações das pessoas com a realidade, principalmente para o entendimento das significativas mudanças em trânsito. Nessa relação, as pessoas, compreendendo as suas realidades, principalmente no processo

de uma sociedade em transição, pode entender seus direitos, lutar por eles, ou seja, agir sobre o mundo

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a (FREIRE, 1983, p. 43).

Entendendo a realidade, as pessoas tinham o direito de dominá-las, dessa forma os movimentos de cultura popular dos anos 50 trabalhavam nesse sentido e propiciava às pessoas a possibilidade de ação sobre o mundo forçando a transição das experiências democráticas para uma sociedade democrática de direitos.

No desenvolvimento da obra, o educador destaca a importância da educação como um ato meramente político. Uma ação cultural de transformação social. Portanto, para o educador, no contexto de uma sociedade em transição, era necessário, sobretudo uma educação para as pessoas mais pobres e analfabetas que as fizessem sair da imobilidade, do ajustamento e da acomodação compreendendo a situação histórica a que estavam inseridas e lutar pela sua transformação.

Paulo Freire, nessa obra, destaca em vários momentos, o ponto de partida do seu pensamento. A visão de uma educação que seja política como ato de liberdade. Nesse caminho, a educação como ação cultural integra o homem à sua realidade.

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintonia de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza (FREIRE, 1983, p. 42).

Nesse período de transição da sociedade brasileira, a educação com o intuito de aproximar e discutir a realidade, possibilita a mobilidade e contribui para a ação das pessoas sobre o mundo, ideias da pedagogia freiriana. No caminho contrário de uma educação hegemônica massificada que construiu as estruturas educacionais brasileiras. A educação, sobretudo a alfabetização de adultos hegemônica era centrada em palavras consideradas fora da realidade dos sujeitos.

Não seria, porém com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com

que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização (FREIRE, 1983, p. 94).

Essa visão que o educador nos traz de uma educação que faz com que as pessoas se conscientizem juntas das suas realidades, contribui para que elas possam discutir sobre os diferentes aspectos da vida, de seus sonhos, de suas angústias e das contradições que elas estão imergidas. Por meio dessa ação cultural política, a preocupação está na construção da consciência crítica das pessoas e que estas possam, por esse caminho, tomar as decisões no sentido da responsabilidade social e para a formação cidadã.

Nessa obra, Freire fala sobre a posição da escola no processo da sociedade em transição e sobre a inexperiência democrática que ajudou a desvincular-la da realidade. O educador descreve

A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagens às formas meramente nacionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua (FREIRE, 1983, p. 94-95).

A conscientização das pessoas na ação de uma educação crítica da realidade contribui para que no processo de transição da sociedade à época, as pessoas conseguissem, segundo Freire (1983, p. 107) ser capazes de promover a transitividade ingênua a crítica. Somente assim evitaríamos a sua massificação. Massificação de uma educação que foge a realidade, aprisionando o pensamento e introjetando o pensamento único sobre a consciência das pessoas.

Essa obra trouxe uma imensa contribuição para pensar a alfabetização de adultos e a educação na possibilidade de uma outra concepção de ensino trazendo a preocupação sobre a alfabetização de adultos e a massificação do ensino, a posição da escola na sociedade permeada pela inexperiência democrática e a desvinculação da educação com a realidade.

A próxima obra a ser discutida será a Pedagogia do Oprimido e o contexto em que ela foi escrita como importante contribuição para pensarmos a introjeção do pensamento do opressor na consciência dos oprimidos.

3.3 PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Essa obra, escrita em 1968, ou seja, ainda no exílio, é destaque entre as principais obras do educador Paulo Freire por se tratar de algumas discussões que vão fazer parte de seu legado enquanto cidadão preocupado em construir junto as pessoas uma conscientização que possa tirar-lhes de uma situação opressora, sobretudo as discussões entre uma educação “bancária” e uma educação problematizadora. Complementa-se a essas discussões a importância em entender a luta de classes, a humanização pela busca constante do ser mais e a problematização da realidade. Trata-se da obra de um educador brasileiro mais lida em toda a dimensão educativa/acadêmica no mundo.

Se antes, na obra *Educação como Prática da Liberdade*, o educador trata do nacionalismo da década de 50, da experiência democrática que começava a ficar efervescente, principalmente pela luta de movimentos sociais e sindicatos e de uma sociedade em transição (agrária/urbano-industrial), na obra *Pedagogia do Oprimido*, o autor passa a ser influenciado pelo contexto das disputas ideológicas entre o capitalismo e socialismo presentes no mundo. O contexto latino americano, estava sendo influenciado pela polarização dessas disputas internacionais, sobretudo pela Revolução Cubana que trazia entre suas ideias uma revolução socialista para a transformação social.

Nesse contexto de influência pela transformação social, o educador identifica as disputas por meio das lutas de classes, principalmente na situação de opressão que as classes dominantes agiam e influenciavam sobre as classes oprimidas.

Diante desse fato, o educador descreve a respeito da preocupação de uma concepção educativa hegemônica, na época, que mantinham os sujeitos das classes populares presos e imobilizados a um pensamento proposto pela classe dominante, nesse caso, distante da realidade, tornando-os meros objetos e sujeitos desumanizados. Precisava-se então de uma outra concepção educativa que buscava a discussão da realidade com o sujeito e não para ele

A nossa preocupação nesse trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos de que nos parece constituir o que vimos chamando Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1977, p. 32).

Assim, uma concepção educativa construída junto aos sujeitos é capaz de possibilitar condições pertinentes para a busca por humanização, pelo entendimento da realidade, aumento da curiosidade do conhecimento tornando homens e mulheres seres em constante e permanente procura, seres inacabados.

Nesse entendimento e banhado pelo contexto latino americano, aparece, nessa obra, o conceito de consciência de classe. Classe como grupo social fundamental no processo de formação da sociedade e ocupando uma posição de opressão sobre outra classe, sobretudo no pensamento sobre determinada realidade e suas situações concretas do dia a dia. A necessidade de superar a realidade opressora carrega o descobrimento da liberdade do pensamento e da soma de ações diárias que afetam toda a estrutura social, exercício diário da conscientização das massas populares. Para Freire (1977, p. 35), isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. A busca do ser mais é a busca do conhecimento de si mesmo e do mundo, a busca da conquista da liberdade de pensamento, transcendendo um pensamento estático, dado, determinado para um pensamento próprio, crítico.

Nesse caminho da liberdade de pensamento e consciência de classe outro conceito que aparece na obra *Pedagogia do Oprimido* refere-se a libertação. Liberdade aparece enquanto pensamento individual da busca do ser humano na busca pela humanização, a partir de sua realidade. Libertação enquanto pensamento de um conflito de classes sociais em que a supremacia do pensamento da sociedade construído pela classe dominante atinge fortemente a classe oprimida, mantendo esta com uma forma de pensar ingenuamente suas próprias ações. O pensar ingênuo, tem em uma de suas características manter a aceitação de um poder de classe sobre a outra, inclusive no ato de pensar e agir.

Em todo esse contexto que o influenciou na América Latina, a concepção educativa proposta por Paulo Freire, sobretudo na alfabetização de adultos, está ligada a problematização da realidade se contrapondo a ideia de uma concepção hegemônica “bancária” de ensino.

Para Freire, entre concepção “bancária” e problematizadora, o educador descreve

Enquanto, na concepção “bancária” – permita-se-nos a repetição insistente – o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os

educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1977, p. 82).

Nesse campo educacional em que Freire afirma a necessidade de uma educação política, voltada a problematizar a realidade, classes dominantes operavam no sentido de um ensino estático, como prática de dominação de mentes. Freire (1977, p. 84) descreve que enquanto a concepção “bancária” dá ênfase a permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança. Essa mudança está ligada a luta pela emancipação, pela humanização.

Durante o exílio no Chile, Paulo Freire trabalhou com a reforma agrária e encontrou camponeses e camponesas que não tinham passado pela alfabetização e pós alfabetização. Nesse período pôde colocar em prática novamente o seu belo trabalho realizado no Brasil a partir de “palavras geradoras”, nesse caso, o início da concepção de sua concepção problematizadora da realidade

Que fazemos, por exemplo, se temos a responsabilidade de coordenar um plano de educação de adultos em uma área camponesa, que revele, inclusive, uma alta porcentagem de analfabetismo? O plano incluirá a alfabetização e a pós alfabetização. Estaríamos, portanto, obrigados a realizar, tanto a investigação das “palavras geradoras”, quanto a dos temas geradores, à base de que teríamos o programa para uma e outra etapas do plano (FREIRE, 1967, p. 121).

Na busca incessante por uma educação que tornem as pessoas sujeitos do seu próprio pensar, Freire (1967, p. 141) afirma que, no caso de uma educação libertadora e não “bancária”, os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

Assim, trazemos a importância de uma concepção educativa que seja libertadora, crítica, construída junto as pessoas. Concepção está em que se discuta por meio das suas realidades concretas, sobretudo no entendimento da luta de classes, na busca pelo aumento da curiosidade, enfim, na construção de sujeitos que lutam pela cidadania e pela transformação social.

3.4 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Essa obra, escrita em 1992, é o último livro do autor Paulo Freire em vida, sendo pensado pelo educador com a intenção de circular entre professores e professoras e alunos e alunas como uma ferramenta para o pensar crítico e autônomo de ambos, sobretudo no ambiente escolar, aumentando a capacidade da leitura de mundo e de discussões a respeito dos conteúdos científicos escolares para conseguirem se situar e se locomoverem cada vez mais em um ambiente social complexo.

Nesse período, Paulo Freire já estava de volta do exílio e o país vivia o início de um novo movimento com o fim da Ditadura Militar e a implantação da Nova República com ares democráticos. O País começava a viver fortes influências neoliberais no contexto econômico operando como discurso ideológico nas práticas educativas dos ambientes escolares o pensamento competitivo e individual. Sobre esse pensamento neoliberal que devemos optar pela luta individual para mudar a realidade, Freire descreve que

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora (FREIRE, 2005, p. 19-20).

Nesse contexto, essa obra ganha espaço entre os professores e as professoras, principalmente como formação desses profissionais, possibilitando uma outra forma de pensar o ambiente escolar e suas relações no que diz respeito a construção de um ambiente mais solidário, crítico como exigências para a transformação social.

A questão da prática educativa crítica é o tema central dessa obra. Nesse sentido o educador descreve a importância de respeitar o saber dos(das) alunos(as) na relação com o ensino dos conteúdos. O educador exemplifica

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Porque não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos (FREIRE, 2005, p. 30).

Por meio desse caminho de aproveitar o saber de quem está presente no ambiente escolar traz aos educadores e educadoras a reflexão crítica sobre suas práticas como

formação permanente. Nesse momento de reflexão sobre a atuação da prática educativa crítica todas as pessoas envolvidas assumem-se como seres pensantes. De acordo com Freire

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2005, p. 41).

No caminho da discussão sobre a prática educativa e a realidade, Freire retoma as ideias em suas obras escritas anteriormente e descreve sobre a transformação da realidade a partir do saber da aprendizagem. A experiência educativa democrática e crítica propicia as pessoas que essa capacidade de aprender, segundo Freire (2005, p. 69) não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas. Ou seja, mulheres e homens somos os únicos seres capazes de aprender e aprendendo transformar a realidade, o contexto.

Entre as discussões sobre o paradigma neoliberal que influenciava toda a realidade das pessoas, principalmente em uma ideologia individualista os interesses de uma concepção educativa dominante, segundo Freire (2005, p. 99) não há dúvida de que a educação deve ser prática imobilizadora e ocultadora de verdade. Desse modo, Freire (2005, p. 101) descreve que a ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais de que vem falando é um momento daquela desvalida acima referida dos interesses humanos em relação aos do mercado. Ou seja, a crítica do educador é direcionada tanto ao individualismo quanto aos interesses do mercado em relação aos interesses humanos.

A seguir, serão tratadas algumas reflexões a respeito da conscientização e a da criticidade presentes nas obras até aqui discutidas de Paulo Freire. É importante salientar sobre o papel da historicidade e das influências que o educador brasileiro e latino americano sofreu para desenvolver seu pensamento.

3.5 CRITICIDADE EM PAULO FREIRE

As reflexões sobre a criticidade no pensamento de Paulo Freire requerem um rigoroso estudo a respeito das relações histórico-sociais-culturais na formação da

sociedade brasileira. Esse estudo caminha em direção à um entendimento histórico e social do anti-diálogo que muitas vezes foi colocado a prova nas relações entre as pessoas mais ricas sobre as pessoas mais pobres. Dentro desse anti-diálogo, a proposta da construção da forma de pensar individual e coletiva das pessoas deu-se pela cultura hegemônica insistentemente, de século em século, vinda de um padrão europeu imposta a uma colônia, várias vezes utilizando-se da violência para difundi-la.

Nos estudos e no desenvolvimento da Tese - Educação e Atualidade Brasileira, até a Pedagogia da Autonomia, obras que discutimos até aqui, Paulo Freire distinguia a forma de pensar por meio de alguns elementos que caracterizaram a formação da sociedade brasileira, sobretudo trazido da era colonial com fortes sinais autoritário, hierárquico e elitista, além das influências ideológicas no âmbito latino-americano e no pensamento neoliberal dos anos 90. Por meio dessas influências, a criticidade das pessoas, em vários momentos, era tomada por posições ingênuas e/ou acomodadas. O educador discutia princípios que eram determinantes sobre a consciência intransitiva, a consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica.

A consciência intransitiva, segundo Beisegel era

Caracterizada pela forma quase vegetativa de vida, voltada para os desafios da sobrevivência biológica, destituída de historicidade, de homens “demitidos da vida”, ou “inadmitidos à vida” em situação de “um quase compromisso entre o homem e sua existência” (BEISEGEL, 2010, p. 32).

Essa forma de pensar estava muito próxima daquelas pessoas mais pobres, principalmente do meio rural e das periferias urbanas, sobretudo quase em sua totalidade analfabetas. A consciência transitiva, ao contrário, passava por acompanhar o pensamento daquelas pessoas que estavam presentes em regiões economicamente mais desenvolvidas nos centros urbanos. De acordo com Beisegel, tanto a consciência intransitiva quanto a consciência transitiva se aproximavam pela ingenuidade na forma de pensar. Segundo Beisegel

Esta *consciência transitiva ingênua* seria caracterizada, entre outros traços, por “simplicidade na interpretação dos problemas”; “idealização do passado”; transferência acrítica da responsabilidade e da autoridade; “subestimação do homem comum”; “inclinação ao ‘gregarismo’ característico da massificação”; “impermeabilidade à investigação”; “gosto acentuado pelas explicações fabulosas”; “fragilidade da

argumentação”; forte teor de emocionalidade; “desconfiança de tudo o que é novo” (BEISEGEL, 2010, p. 33).

Em um outro estágio, a consciência transitiva passava a ser crítica no momento em que se começa a discutir e a interpretar profundamente a resolução dos problemas da realidade das pessoas. Segundo Freire (1959, p. 31) se dá na recusa de posições quietistas, na segurança das argumentações, no gosto pelo debate e na aceitação de arguições sempre no caminho e no desenvolvimento da humanização.

Diante dessas caracterizações de consciências, a passagem da consciência intransitiva e da consciência transitiva ingênua para a consciência transitiva crítica não se daria apenas pelas transformações econômicas que ocorriam a época e começavam a modificar a estrutura da sociedade. Essas transformações iriam ocorrer por meio da democracia, com participação ativa das pessoas na tomada de decisões e por meio do diálogo, sobretudo em ações que aconteciam dentro dos Movimentos de Cultura Popular e dos sindicatos.

Mesmo com as transformações ocorrendo no âmbito econômico, com o país se estruturando pela industrialização, a sociedade carregava o pensamento imobilizador, assistencialista e autoritário do período colonial que caracterizava a consciência intransitiva e ingênua. Nesse ponto, para Freire era necessário romper com esse paradigma. Nas suas palavras

Daí para nós, o nosso grande problema estar em sabermos dar um passo. Dar o passo da assistencialização para a dialogação. Dar o passo da autoridade externa, impermeável e autoritária, rígida e antidemocrática, que nos marcou intensamente, para a autoridade interna, permeável, crítica, plástica e democrática (FREIRE, 1959, p. 81).

E romper com esse paradigma colonial passava pela transformação da escola tradicional. Beisegel (2010, p. 36) afirma e descreve que, no pensamento de Freire estava a insistência em defender a necessidade de um ensino realizado através do diálogo, em atividades de grupo, com o incentivo à participação e o exercício da reflexão crítica.

No campo da alfabetização de adultos a consciência crítica dos(as) alunos(as) ia se desenvolvendo por meio da concepção freiriana de ensino e aprendizagem que entre outras ações necessitava da transformação do ambiente escolar. Segundo Beisegel

As “*classes*” eram substituídas pelos “*círculos de cultura*”, os “*alunos*” pelos “*participantes dos grupos de discussões*”, os “*professores*” cediam lugar aos “*coordenadores de debates*”. De igual

modo, a “aula” era substituída pelo “debate” ou pelo “diálogo” entre educador e educandos e o “programa” por “situações existenciais” capazes de desafiar os agrupamentos e de levá-los a assumir posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência (BEISEGEL, 2010, p. 42).

Já no exílio, o educador continua sua preocupação e seus estudos sobre a conscientização crítica das pessoas, principalmente aquelas pessoas adultas analfabetas e em processo de alfabetização. Era preciso, a integração das pessoas às suas realidades para a transformação do meio social. O educador descreve

Por isso, desde já, salienta-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas de sua época. Esta, por outro lado, se realiza a proporção em que seus temas são captados e suas tarefas resolvidas (FREIRE, 1965, p. 44).

Essa integração à realidade em um momento tão específico que a sociedade vivia na época, transformava as pessoas e as colocava em pensamentos radicais, não de sectarismo ou de violência, mas de amorosidade e liberdade na captação crítica do desafio de dialogar com o outro sem negar o direito do outro de optar. Sobre essa radicalização e a transição da consciência crítica, Freire explica:

A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito do outro de optar. Não pretende impor sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeito no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendem impor silêncio (FREIRE, 1965, p. 50).

Reconhecer a realidade e a ação para transformá-la, tanto para analfabetos quanto para as pessoas escolarizadas, sejam elas camponeses ou camponesas, trabalhadores ou trabalhadoras urbanas, possibilita uma inserção crítica sobre ela e uma (re)leitura de mundo sobre a relação entre opressores e oprimidos. Para Freire (1967, p. 40) a práxis, porém é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.

Nessa (re)leitura de mundo que os oprimidos fazem e (re)fazem para a ação sobre a realidade, a conscientização crítica e não ingênua destes, desvenda a luta de classes

antes manipulada pelos opressores. E para uma sociedade mais igualitária, no surgimento do homem/mulher novo(a), humanizado(a), Freire (1967, p. 49) afirma que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Êstes, enquanto classe que oprime, nem libertam e nem se libertam.

Paulo Freire, nas suas obras, principalmente estas discutidas nesse trabalho, relaciona quase que constantemente a criticidade e a humanização. Dois elementos da concepção freiriana que seguem juntos para uma outra forma de pensar a sociedade.

A criticidade no pensamento de Paulo Freire percorre, por meio de suas obras, a transposição ou a superação de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Essa criticização, na visão da totalidade nasce, entre outras coisas, de um entendimento histórico da formação da sociedade brasileira e suas características intrínsecas que fizeram e ainda fazem, no momento atual, as pessoas se prenderem a um entendimento que não condiz com a sua realidade e o seu contexto. Nesse momento atual, enxergamos que, apesar de toda a possibilidade de informação, ainda pecamos na busca de uma sociedade igualitária, sobretudo na inclusão de sujeitos historicamente excluídos que não participam das decisões e ainda permanecem com uma consciência ingênua e intransitiva. Muitas vezes, o nosso processo educativo ainda não se libertou de algumas ligações coloniais. A concepção crítica freiriana, nos dá o direcionamento de uma outra forma de pensar o processo educativo, principalmente a alfabetização de jovens e adultos, por meio da discussão da realidade, do diálogo, do aumento da participação das pessoas nas decisões, da solidariedade e da construção coletiva e a partir dessas caracterizações possibilitar os sujeitos pensar criticamente e com autonomia as suas próprias vidas.

Na próxima seção trataremos a discussão a respeito da proposta Matriz Curricular do Programa Brasil Alfabetizado, do 1º segmento, em que contribui para a alfabetização de jovens e adultos e seus direcionamentos.

4 PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: POLÍTICA PÚBLICA DE REDUÇÃO DOS NÍVEIS DE ANALFABETISMO NO BRASIL

Ainda da maior importância, a alfabetização para Freire é, inerentemente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla (Giroux, 2005, p. 07).

Na tentativa de mudar o panorama do analfabetismo no país, foi criado na gestão do então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva por meio do Decreto nº4.834, de 08 de setembro de 2003, o PBA. Criado com a finalidade de erradicar o analfabetismo teve entre outras proposições a criação de uma Comissão Nacional de Alfabetização de caráter consultivo assessorando o Ministério da Educação (MEC) nas questões do PBA.

Nesse caminho de estruturação do PBA, em 2004, junto ao MEC, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC) com o objetivo de assessorar as Secretarias de Estados e Municípios sobre as questões estruturantes da EJA. Nesse período o PBA já estava tomando uma proporção nacional e Estados e Municípios necessitavam de um canal de comunicação e consulta junto ao MEC.

No ano de 2005, o Decreto nº 5.475 de 22 de Abril, trouxe algumas reformulações ao PBA, principalmente no que tange a mudança da Comissão Nacional de Alfabetização que tinha a função de assessorar o MEC no PBA para a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) que passa a assessorar o MEC na formulação e implantação de políticas nacionais, sobretudo nas ações de alfabetização e educação de jovens e adultos. Nesse sentido, podemos perceber que o foco de preocupação do Governo já não estava apenas restrito a alfabetização na EJA, mas também na importância do processo de continuidade da escolarização das pessoas.

No ano de 2007, o PBA passa por algumas reformulações e por meio do Decreto nº6.093 de 24 de abril, trouxe descrito como objetivo a universalização da alfabetização de jovens e adultos com 15 anos ou mais, o atendimento prioritário aos Estados e Municípios com maiores índices de analfabetismo, sendo o Governo Federal responsável pela assessoria técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Assim, para receber a assessoria do Governo Federal, seus entes federativos foram obrigados a

elaborar um Plano Plurianual de Alfabetização contendo metas e estratégias de mobilização para a alfabetização.

O Decreto nº 6.093 de 24 de abril de 2007, trouxe um capítulo próprio sobre a presença dos(as) alfabetizadores(as) no Programa sendo preferencialmente professores(as) da rede de escolas públicas e em caráter voluntário, podendo receber bolsa para suas despesas.

A partir do ano de 2008 a Resolução CD/FNDE de nº36 de 22 de Julho veio a estabelecer algumas orientações e critérios para proceder as transferências dos recursos financeiros do PBA para Estados, Distrito Federal e Municípios tendo sua fundamentação legal pela CF/88 e pelo decreto aqui citado Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007 entre outras Leis e Decretos. No seu artigo 1º descreve que para o exercício do ano de 2008

Art. 1º Estabelecer, para o exercício de 2008, orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios e para o pagamento de bolsas-benefício aos voluntários alfabetizadores, tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e coordenadores de turmas, de que trata o § 3º, do Artigo 8º, do Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2008).

A Resolução CD/FNDE de nº 36 de 22 de julho de 2008 descreveu e vem reforçar os objetivos do PBA que seria o da universalização do ensino fundamental a partir da alfabetização da EJA e a transferência de recursos com responsabilidade do Governo Federal para seus entes federativos que aderiram ao programa.

Nessa Resolução, afirma a responsabilidade dos agentes do PBA como a SECADI/MEC, responsável pela formulação de políticas para a alfabetização na EJA e para a continuidade da escolarização da mesma modalidade de ensino, além da análise dos Planos Plurianuais de Alfabetização apresentados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios entre outras responsabilidades. Além da SECADI, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) seria o órgão responsável pela captação de recursos e financiamentos de projetos de ensino e pagamentos de bolsa de incentivo. O FNDE/MEC é o fundo responsável por assessorar técnica e financeiramente a melhor utilização dos recursos do PBA. Além dessa assessoria fica submetido a SECADI/MEC quanto a informações e relatórios no que tange a recursos disponíveis do PBA. Outro agente responsável pelo PBA é a CNAEJA (Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos) que continuava a assessorar a SECADI/MEC na

formulação do PBA, analisando os Planos de execução dos Estados e Municípios e formulando diretrizes para as Comissões Estaduais da EJA.

Assim, diante dos Decretos e da Resolução que sustentam o PBA, aproximaremos nas próximas subseções das orientações gerais e da matriz curricular do 1º segmento do Programa Brasil Alfabetizado. No final, faremos uma apresentação a respeito das aproximações da matriz curricular e da criticidade proposta pelo educador Paulo Freire.

4.1 ORIENTAÇÕES GERAIS SOBRE O PBA

De acordo com a adesão ao PBA quem pode realizá-la são as prefeituras municipais ou as Secretarias Estaduais de Educação. A cada término do Ciclo do PBA é imprescindível a renovação para a etapa seguinte pelo Termo de Adesão e pelo Plano Plurianual de Alfabetização.

Todas as entidades participantes do projeto devem fazer uma formação inicial de alfabetizadores(as), coordenadores(as) e tradutores(as) intérpretes de libras e uma formação continuada como está descrito no documento das Orientações Gerais do PBA

A formação continuada será o espaço de troca de experiências, relatos de práticas bem-sucedidas, discussão de dificuldades, planejamentos coletivos, confecção de materiais e leituras complementares. Esse espaço servirá, também, à capacitação dos alfabetizadores e coordenadores como agentes mobilizadores nas ações de encaminhamento para a continuidade dos estudos, e na obtenção do registro civil para aqueles que ainda não o possuem (BRASIL, 2011).

De acordo com a formação inicial e continuada descrita nas Orientações Gerais do PBA, alguns temas são extremamente relevantes como cidadania, mundo do trabalho, processo histórico sócio-cultural de humanização, registro e avaliação da aprendizagem entre outros temas. A formação inicial é constante de 40 horas, tendo que ser realizada antes do processo de alfabetização e a continuada de 4 horas/aula quinzenais.

Depois de passada toda a formação, o aspecto da avaliação dos(as) alfabetizadores(as) o documento afirma que

Tendo em vista que a avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem e que a formação dos alfabetizadores e coordenadores não foge a essa regra, para a avaliação dos alfabetizadores considere alguns aspectos como: concepção de avaliação adotada; suas formas e instrumentos; valorização e participação da reflexão coletiva;

assiduidade; pontualidade e dedicação aos estudos; engajamento e compromisso social dos alfabetizadores (BRASIL, 2011).

Além da formação e avaliação, outro tema constante no documento das Orientações Gerais é referente aos valores das bolsas. De acordo com o quadro a seguir, os valores são os seguintes:

Quadro 2 - Valores das bolsas para alfabetizadores, coordenadores e intérpretes de libras

Bolsa	Valor	Descrição
Classe I	R\$ 400,00	Alfabetizador e intérprete de libras com apenas uma turma ativa.
Classe II	R\$ 500,00	Alfabetizador de turma ativa de população carcerária ou jovens em cumprimento de medidas sócio educativas.
Classe III	R\$ 400,00	Alfabetizador e tradutor intérprete de libras com duas turmas de alfabetização ativas.
Classe IV	R\$ 600,00	Alfabetizadores e coordenadores de cinco turmas de alfabetização ativas.
Classe V	R\$ 750,00	Alfabetizador que atua em duas turmas ativas de estabelecimento penal ou de jovens em cumprimento de medidas sócio educativas.

Fonte: BRASIL, 2012.

Contudo, é necessário apontar que de acordo com o documento orientador do PBA, alfabetizadores(as), coordenadores(as) de turmas e intérprete de Libras devem passar por um processo de formação com carga horária de 40 horas presenciais ocorrendo antes do início das aulas. A formação continuada é obrigatória com carga horária de oito horas mensais, quatro horas quinzenais ou duas horas semanais.

Assim, alfabetizadores(as), coordenadores(as) e intérprete de Libras, de acordo com o MEC, estarão aptos(as) para trabalharem com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Na próxima sub-seção será descrita a matriz curricular do 1º segmento da alfabetização e no final uma análise das aproximações e distanciamentos da criticidade de Paulo Freire.

4.2. MATRIZ CURRICULAR COMO PROPOSTA DO 1º SEGMENTO DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A elaboração da proposta curricular aqui discutida vem a ser implantada a nível federal, por órgãos governamentais e não governamentais que oferecem a modalidade de educação de jovens e adultos e tem como objetivo orientar a elaboração de programas dessa modalidade de ensino, materiais didáticos e aos profissionais que nela estão engajados. De acordo com a proposta

As orientações curriculares aqui apresentadas referem-se à alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, cujo conteúdo corresponde às quatro primeiras séries do 1º grau. Elas não constituem propriamente um currículo, muito menos um programa pronto para ser executado. Trata-se de um subsídio para a formulação de currículos e planos de ensino, que devem ser desenvolvidos pelos educadores de acordo com as necessidades e objetivos específicos de seus programas (BRASIL, 2001, p. 14).

De acordo com a proposta, há uma necessidade cada vez maior de se adaptar as realidades locais e a especificamente de cada região do país, permitindo ao educador ou a educadora um instrumento de apoio nas suas atividades pedagógicas.

Por meio da organização não governamental conhecida como *Ação Educativa* essa proposta foi sendo elaborada e muito discutida por diversos educadores na área da EJA, sobretudo da educação popular, tanto no final da década de 90 quanto no inícios dos anos 2000. Diversos seminários foram realizados em torno das propostas curriculares e em 1996, após pedido do MEC a CNAEJA a versão preliminar começou a ser apreciada e (re)discutida.

É importante ressaltar que em toda a discussão realizada e com a proposta elaborada, de acordo com o documento (2001, p. 13) a reflexão pedagógica sobre essa modalidade educativa, tem especial relevância a consideração de suas dimensões social, ética e política.

Nessa preocupação com a formação da sociedade por meio da educação, educadores e educadoras que atuam no campo popular têm revistos suas práticas, sem se desvincular da ação política e ética a qual estão entrelaçadas

O ideário da Educação Popular, referência importante na área, destaca o valor educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos. Educadores de jovens e adultos

identificados com esses princípios têm procurado, nos últimos anos, reformular suas práticas pedagógicas, atualizando-as ante novas exigências culturais e novas contribuições das teorias educacionais (BRASIL, 2001, p. 13).

Sobre a proposta aqui apresentada o documento afirma sobre a EJA, principalmente no que tange a alfabetização, algumas características que a torna mais específica em relação as demais modalidades de ensino

A educação de jovens e adultos correspondente a esse nível de ensino caracteriza-se não só pela diversidade do público que atende e dos contextos em que se realiza, como pela variedade dos modelos de organização dos programas, mais ou menos formais, mais ou menos extensivos. A legislação educacional brasileira é bastante aberta quanto à carga horária, à duração e aos componentes curriculares desses cursos. Considerando positiva essa flexibilidade, optou-se por uma proposta curricular que avança no detalhamento de conteúdos e objetivo educativos, mas que permite uma variedade grande de combinações, ênfases, supressões, complementos e formas de concretização (BRASIL, 2001, p. 14).

Considerando a EJA uma modalidade específica com a atuação de educadores e educadoras exigentes quanto a um ideário de uma educação popular, esse documento em análise traz algumas proposições sobre a questão curricular dessa modalidade de ensino. Nessa discussão se torna necessário entender quais sujeitos e qual a sociedade que queremos formar. Nessa proposta o currículo irá orientar a ação educativa a fim de conseguir atingir o objetivo alcançado. De acordo com o documento:

O currículo é o lugar onde esses princípios gerais devem ser explicitados e sintetizados em objetivos que orientem a ação educativa. Nos fundamentos desta proposta, delinea-se uma visão bastante geral da situação social que vivemos hoje, das necessidades educativas dos jovens e adultos pouco escolarizados, do papel da escola e do educador. A elaboração de currículos baseada nessas indicações, inevitavelmente genéricas, exigirá dos educadores o esforço de complementá-las com análises de seus contextos específicos, a partir dos quais poderão formular de modo mais preciso os objetivos de seus programas (BRASIL, 2001, p. 15).

Assim, de acordo com o documento, apesar de o currículo ser construído de forma genérica a especificidade regional contribuirá para que educadores e educadoras dispostos a trabalhar a educação popular contribuam para a contextualização da realidade e junto com os sujeitos presentes na EJA trabalhem a fim da transformação de suas realidades.

Sem descuidar das possíveis particularidades da EJA entendemos que o esforço a ser feito no desenvolvimento do currículo requer cuidados aos educadores e educadoras na ação educativa sobretudo a partir da heterogeneidade presente nessa modalidade e que a faz diferente das demais, principalmente se tratando da alfabetização. Sobre a diversidade do público da EJA, o documento afirma que

O público que efetivamente frequenta os programas de educação de jovens e adultos, é cada vez mais reduzido o número daqueles que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola. É também cada vez mais dominante a presença de adolescentes e jovens recém-saídos do ensino regular, por onde tiveram passagens acidentadas (BRASIL, 2001, p. 39).

Com o público altamente diverso, caracterizado pela pouca ou quase nenhuma escolarização, o currículo desenvolvido objetivou-se em tomar como questões essenciais a dimensão econômica, cultural e política a fim de possibilitar aos sujeitos uma maior interação dos seus contextos.

Na dimensão econômica em um mundo altamente tecnológico a fim de aumentar a produtividade e a competitividade a qualificação do trabalho é algo totalmente relevante. A alta capacidade de leitura, escrita e capacidade de comunicação e resolução de problemas são características dessa dimensão. Nesse mesmo avanço econômico, diminui-se os postos de trabalho e a competitividade fica acirrada. Enquanto que para as pessoas jovens e adultas analfabetas ou em processo de alfabetização as funções no mercado de trabalho sejam as mais baixas devido à falta dessas habilidades muitos desses sujeitos ficam tanto nas cidades como no meio rural

Nas zonas urbanas, alunos de programas de educação de jovens e adultos normalmente são empregados com baixa qualificação no setor industrial, comercial e de serviços, e uma grande parte atua no mercado informal. Nas zonas rurais, são pequenos produtores ou empregados de empresas agrícolas. Nessas funções, eles têm poucas oportunidades de utilizar-se da leitura e escrita e escassas oportunidades de aperfeiçoamento, acabando por limitar-se a conhecimentos específicos do ofício, em muitos casos transmitidos oralmente por familiares ou companheiros mais experientes (BRASIL, 2001, p. 38).

Na dimensão política, reconhecemos que quanto mais as pessoas são escolarizadas, mais as suas ações políticas seguem o caminho de uma maior luta pela democracia e pela cidadania. Nesse caminho

Um regime político democrático exige ainda que as pessoas assumam valores e atitudes democráticas: a consciência de direitos e deveres, a disposição para a participação, para o debate de ideias e o reconhecimento de posições diferentes das suas (BRASIL, 2001, p. 39).

Na dimensão cultural, as habilidades conquistadas na alfabetização e na escolarização trazem inúmeros benefícios para os sujeitos se locomoverem nas exigências que a sociedade permite, seja no âmbito familiar, no âmbito do trabalho e da vida. Como exemplo

Para se ter acesso a muitos dos benefícios da sociedade moderna, é preciso ter domínio dos instrumentos da cultura letrada: para se locomover nas grandes cidades ou de uma localidade para outra, para tirar os documentos ou para cumprir um sem número de procedimentos burocráticos, para mover-se no mercado de consumo e, finalmente, para poder usufruir de muitas modalidades de lazer e cultura (BRASIL, 2001, p. 39-40).

Com isso, a partir das discussões essenciais de um currículo que valorize e direcione o sujeito a reflexão e a discussão sobre o conhecimento adquirido e suas necessidades diárias, discorreremos sobre os fundamentos e os objetivos de cada área no processo de alfabetização, seja ela a de Língua Portuguesa, matemática ou de Ciências Naturais e da Sociedade.

4.2.1 Língua Portuguesa: Fundamentos e Objetivos

A Língua Portuguesa, por meio do desenvolvimento da linguagem, é o principal meio de comunicação entre as pessoas, além de possibilitar a interação, a organização do pensamento, o desenvolvimento cognitivo e possibilitar o desenvolvimento do diálogo. De acordo com a Matriz Curricular

A área de Língua Portuguesa abrange o desenvolvimento da linguagem oral e a introdução e desenvolvimento da leitura e escrita. Com relação à linguagem oral, o ambiente escolar deve propiciar situações comunicativas que possibilitem aos educandos a ampliação de seus recursos lingüísticos. Em outras palavras, os educandos devem aprender a planejar e adequar seu discurso a diferentes situações formais e informais (BRASIL, 2001, p. 51).

Sobre a escrita, é essencial que os sujeitos possam fazer de seu uso um instrumento social de aprendizagem podendo por meio do desenvolvimento de textos escritos se expressarem e compreenderem, de acordo com a Matriz Pedagógica (2001,

p.51) suas diferentes funções sociais e conheçam as diferentes características que o texto possa ter, de acordo com suas funções. Essas funções podem ser apresentadas como uma bula de remédio, uma receita de bolo, um livro, entre outras.

O trabalho com a linguagem escrita deve estruturar-se, desde o início, em torno de textos. Para as turmas iniciantes, podem ser selecionados textos mais curtos e simples, como listas, folhetos, cartazes, bilhetes, receitas, poesias, anedotas, manchetes de jornal, cartas, pequenas histórias e crônicas. Quanto maior o domínio do sistema de representação, maiores as possibilidades de ler e escrever textos mais longos e complexos, ampliar os recursos utilizados, aprofundar as análises das características lingüísticas de cada um (BRASIL, 2001, p. 51).

Concomitantemente com o desenvolvimento da leitura e da escrita por jovens e adultos em processo de alfabetização a Matriz Curricular elenca alguns objetivos que deverão ser alcançados em processo de monitoramento entre professores e professoras e equipe pedagógica.

Valorizar a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos. Respeitar a variedade lingüística que caracteriza a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa. Expressar-se oralmente com eficácia em diferentes situações, interessando-se por ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário. Dominar o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções. Interessar-se pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem lazer e arte. Desenvolver estratégias de compreensão e fluência na leitura. Buscar e selecionar textos de acordo com suas necessidades e interesses. Expressar-se por escrito com eficiência e de forma adequada a diferentes situações comunicativas, interessando-se pela correção ortográfica e gramatical. Analisar características da Língua Portuguesa e marcas lingüísticas de diferentes textos, interessando-se por aprofundar seu conhecimento sobre a língua (BRASIL, 2001, p. 61).

Desse modo, o acompanhamento do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita irá contribuir para que os jovens e adultos possam se locomover de uma outra forma na sociedade expressando-se com mais eficiência e podendo participar ativamente em diferentes situações do dia a dia.

4.2.2 Matemática: Fundamentos e Objetivos

A matemática é um campo do conhecimento imprescindível para o desenvolvimento da compreensão do mundo que cerca os sujeitos jovens e adultos em

processo de alfabetização. Por outro lado, a matemática é a base de entendimento de outras ciências, principalmente nas formas de suas expressões. De acordo com a Matriz Curricular

Como ciência, a Matemática engloba um amplo campo de relações, regularidades e coerências, despertando a curiosidade e instigando a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair. O desenvolvimento desses procedimentos amplia os meios para compreender o mundo que nos cerca, tanto em situações mais próximas, presentes na vida cotidiana, como naquelas de caráter mais geral (BRASIL, 2001, p. 99).

Nesse campo de estudo, a atividade da matemática na alfabetização de jovens e adultos deve por conta da Matriz Curricular

estar orientada para integrar de forma equilibrada seu papel formativo (o desenvolvimento de capacidades intelectuais fundamentais para a estruturação do pensamento e do raciocínio lógico) e o seu papel funcional (as aplicações na vida prática e na resolução de problemas de diversos campos de atividade). O simples domínio da contagem e de técnicas de cálculo não contempla todas essas funções, intimamente relacionadas às exigências econômicas e sociais do mundo moderno (BRASIL, 2001, p. 99-100).

A matemática faz parte de toda a vida da pessoa jovem e adulta, escolarizado ou não. Quando analfabeta, mesmo que de forma informal, as pessoas conseguem de forma muito simples estratégias para realizar determinados tipos de cálculos. A Matriz Curricular (Brasil, 2001, p. 100) descreve que, embora tenham um conhecimento bastante amplo de certas noções, poucos são os que dominam as representações simbólicas convencionais, cuja base é a escrita numérica.

A linguagem da matemática é compreendida pelas pessoas analfabetas quando estas possuem em si as relações com o cotidiano das pessoas nas resoluções de determinados problemas do dia a dia. Tarefa para educadores e educadoras preocupados em relacionar a matemática com a realidade dos(as) alunos e alunas em processo de alfabetização. Sobre essa tarefa diária a Matriz Curricular descreve que

O professor pode facilitar esse processo formulando perguntas que levem os educandos a investigar e a expor seus pontos de vista, estimulando-os a produzirem seus próprios registros, a partir dos quais serão buscadas as relações com as representações formais e com as escritas simbólicas (BRASIL, 2001, p. 101).

Com o auxílio do(a) professor(a), por meio da investigação, a resolução de problemas o campo da matemática se aproxima da realidade das pessoas em processo de alfabetização aumentando o ensino e aprendizagem

Nessa proposta, a resolução de problemas não constitui um tópico de conteúdo isolado, a ser trabalhado paralelamente à execução mecânica das técnicas operatórias, nem se reduz à aplicação de conceitos previamente demonstrados pelo professor: ela é concebida como uma forma de conduzir integralmente o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 104).

O diálogo torna-se imprescindível nesse momento de ensino e aprendizagem. No ambiente do diálogo aumenta-se a capacidade e as habilidades de todas as pessoas a compreenderem e a buscarem a resolução de problemas. A Matriz Curricular complementa que

Ler, escrever, falar e escutar, comparar, opor, levantar hipóteses e prever conseqüências são procedimentos que acompanham a resolução de problemas. Esse tipo de atividade cria o ambiente propício para que os alunos aperfeiçoem esses procedimentos e desenvolvam atitudes como a segurança em suas capacidades, o interesse pela defesa de seus argumentos, a perseverança e o esforço na busca de soluções. A comunicação e a interação com os colegas favorecem não apenas a clareza do próprio pensamento, mas as atitudes de cooperação e respeito pelas ideias do outro (BRASIL, 2001, p. 104).

Simultaneamente com o desenvolvimento da matemática por jovens e adultos em processo de alfabetização a Matriz Curricular descreve que alguns objetivos devem ser alcançados em processo de acompanhamento entre os profissionais de ensino e a equipe pedagógica. Alguns destes objetivos são

Valorizar a Matemática como instrumento para interpretar informações sobre o mundo, reconhecendo sua importância em nossa cultura. Apreciar o caráter de jogo intelectual da Matemática, reconhecendo-o como estímulo à resolução de problemas; reconhecer sua própria capacidade de raciocínio matemático, desenvolver o interesse e o respeito pelos conhecimentos desenvolvidos pelos companheiros; comunicar-se matematicamente, identificando, interpretando e utilizando diferentes linguagens e códigos. Intervir em situações diversas relacionadas à vida cotidiana, aplicando noções matemáticas e procedimentos de resolução de problemas individual e coletivamente (BRASIL, 2001, p. 110).

Assim, a necessidade do acompanhamento pedagógico se dá também no campo curricular na área da matemática. Mesmo sabendo que jovens e adultos não escolarizados

possuem sentido numérico desenvolvido para a prática de uma vida intuitiva e informal, a aprendizagem da matemática se torna imprescindível no âmbito das relações em uma sociedade que exige um nível aprofundamento cada vez maior.

4.2.3 Ciências da Sociedade e Natureza: Fundamentos e Objetivos

Nesse campo de conhecimento, as pessoas jovens e adultas em processo de alfabetização buscam desenvolver relações mais harmoniosas entre elas, compreender de forma crítica a realidade, incidindo sobre ela conscientemente do seu papel de cidadão(ã). A Matriz Curricular sobre esse ponto de vista descreve

A complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos deverão favorecer uma maior integração dos educandos em seu ambiente social e natural, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida (BRASIL, 2001, p. 163).

Sobre o entendimento de qualidade de vida faz-se necessário uma compreensão mais abrangente de mundo e suas correlações entre sociedade e ambiente, inclusive no âmbito político, econômico e cultural para que o desenvolvimento cognitivo crítico das pessoas em processo de alfabetização seja construído. De acordo com a Matriz Curricular

Nessa perspectiva, além de propiciar o acesso a informações relativas às suas vivências imediatas, espera-se estimular o interesse dos educandos por abordagens mais abrangentes sobre a realidade, familiarizando-os, de modo bastante introdutório, com alguns conceitos e procedimentos das ciências sociais e naturais, bem como oferecendo oportunidades de acesso ao patrimônio artístico e cultural (BRASIL, 2001, p. 164).

Com isso, para que a formação crítica seja desenvolvida, sobretudo por meio de oportunidades nos diversos espaços da sociedade, não consideramos as pessoas em processo de alfabetização com pouco conhecimento. Corroboramos com a Matriz Curricular quando esta afirma que

Jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade anterior detêm uma grande quantidade de conhecimentos sobre fenômenos naturais e sobre a dinâmica social, econômica, política e cultural do mundo contemporâneo. Elaboraram esses conhecimentos ao longo de suas experiências de vida e trabalho, tendo já desenvolvido estratégias que

orientam suas condutas e hipóteses interpretativas relacionadas aos mais diferentes aspectos da realidade. Suas vivências são também enriquecidas continuamente pelos meios de comunicação de massa, que tornam acessíveis uma infinidade de informações sobre fatos não imediatos à sua experiência (BRASIL, 2001, p. 167).

Sobre as informações acessíveis que hoje estamos sendo bombardeados os estudos de Ciências Sociais e da Natureza contribuem para que os sujeitos em processo de alfabetização desenvolvam uma capacidade crítica a que estão sendo expostos. As conexões entre a realidade da vida, o conhecimento escolar e as informações veiculadas são destacadas na Matriz Curricular

Para tal, os educandos precisam estabelecer conexões entre suas explicações e o conhecimento escolar. Precisam relacionar os conteúdos escolares com aquilo que já conhecem. Muitas vezes, seus esquemas de compreensão da realidade poderão ser enriquecidos ou parcialmente modificados pelos conteúdos escolares; outras vezes, suas crenças ou explicações deverão ser transformadas e, para tanto, eles precisarão convencer-se de que uma nova explicação sobre um fenômeno é mais abrangente e significativa do que a que eles tinham previamente (BRASIL, 2001, p. 168).

De todo o modo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas críticas dos alunos e alunas da modalidade da alfabetização da EJA, requer uma atuação também crítica dos(das) professores(as) nas suas ações pedagógicas. A Matriz Curricular exemplifica

Uma boa estratégia para introduzir os tópicos de conteúdo dessa área é partir da postulação de um problema. A problematização visa, por um lado, recuperar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema em pauta e, por outro, provocar a necessidade de buscar novos conhecimentos para resolver o problema. O professor pode apresentar o problema por meio de uma questão aberta, que pode parecer a princípio simples de responder, mas que permita muitas possibilidades de solução (BRASIL, 2001, p. 169).

Esse trabalho do(a) professor(a) crítico trazendo uma outra forma de aprendizagem para as pessoas em processo de alfabetização deve com objetivo contagiar os alunos no processo de busca do aprendizado e no aumento da curiosidade. De acordo com a Matriz Curricular

Um trabalho assim orientado requer um professor que tenha visão crítica e interesse pelos fenômenos sociais e naturais e pelo processo de produção do conhecimento. Isso não significa que ele deva tornar-se um especialista em todos os assuntos, mas sim que encare o desafio de

estar constantemente em busca de informações novas que aprimorem seus conhecimentos, analisando-as criticamente e levando-as para a sala de aula. Essa atitude do educador-pesquisador é que deve contagiar os alunos, motivando-os no sentido da busca constante de novos conhecimentos (BRASIL, 2001, p. 171-172).

Desse modo, a Matriz Curricular referente a as Ciências da Sociedade e Natureza elenca alguns objetivos que deverão ser alcançados e avaliados pela equipe pedagógica. São eles

Problematizar fatos observados cotidianamente, interessando-se pela busca de explicações e pela ampliação de sua visão de mundo; Reconhecer e valorizar seu próprio saber sobre o meio natural e social, interessando-se por enriquecê-lo e compartilhá-lo; Conhecer aspectos básicos da organização política do Brasil, os direitos e deveres do cidadão, identificando formas de consolidar e aprofundar a democracia no país; Interessar-se pelo debate de ideias e pela fundamentação de seus argumentos; Valorizar a vida e a sua qualidade como bens pessoais e coletivos, desenvolver atitudes responsáveis com relação à saúde, à sexualidade e à educação das gerações mais novas (BRASIL, 2001, p. 172-173).

Dessa forma, na apresentação da Matriz Curricular do 1º segmento (alfabetização) da modalidade EJA, nota-se a presença forte de alguns elementos que estão na proposta de criticidade do educador Paulo Freire e discutidas ao longo das obras que estão na seção 3 desse trabalho. A importância da inserção dos sujeitos em seus contextos de vida por meio da aprendizagem científica, a conscientização dos sujeitos sobre suas realidades, a presença do diálogo como elemento importante da democracia são pontos que convergem com o que foi discutido nas obras do educador Paulo Freire (1959; 1977; 1983; 2005).

Nesse contexto, a Matriz Curricular seguida nesse caminho pode contribuir para que a formação das pessoas que estão envolvidas na alfabetização da EJA se aproximem do pensamento de Paulo Freire e possa favorecê-la a exercer o seu papel fundamental de cidadania.

No mesmo ponto de convergência com as ideias do educador Paulo Freire (2005), mas de uma forma negativa para uma educação emancipatória e libertadora podemos encontrar na proposta da Matriz Curricular a preocupação iminente sobre a questão do avanço de uma economia neoliberal que influencia fortemente a educação, gerando, entre outras condições, a precarização das estruturas educacionais públicas, a formação profissional valorizando muito fortemente a tecnicidade, a individualidade e a competitividade como forma única de vida. Essas características desvelam o quanto é

necessário, ainda na atualidade, a discussão sobre a criticidade freiriana e a conscientização das pessoas perante suas realidades.

A próxima seção tem por finalidade discorrer e analisar as Teses e Dissertações produzidas e presentes no sítio da BDTD e que fazem a discussão sobre a proposta da Matriz Curricular do 1º segmento da alfabetização de jovens e adultos bem como a importância do pensamento e da criticidade do autor Paulo Freire.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nessa seção propomos descrever e analisar o que as dissertações e teses encontradas no sítio da BDTD, por meio dos parâmetros descritos na metodologia deste trabalho, nos revelam sobre as diretrizes curriculares para a alfabetização na EJA e se estas se relacionam com um tipo de alfabetização puramente mecânica e economicista ou sendo construída no sentido de uma alfabetização crítica e emancipadora proposta pelo educador Paulo Freire. Como base para sustentar as discussões e as possíveis comparações para a análise, foi utilizado as obras do educador Paulo Freire constantes na Seção 03 e a descrição da Matriz Curricular do 1º segmento da alfabetização da EJA presente na Seção 04 deste trabalho. Nesse sentido, essa pesquisa foi desenvolvida no formato que se busque entender a construção do pensamento crítico proposto pelo educador Paulo Freire, mergulhando em suas obras, e na descrição da matriz curricular do 1º segmento da alfabetização da EJA, descrevendo o que as Dissertações e Teses estão discutindo sobre essa temática.

5.1 SOBRE AS DISSERTAÇÕES ANALISADAS

Quadro 3 – Dissertação analisada

Título	Ano da publicação	Instituição de ensino	Autor(a)
Relações sociais em classes de aceleração-alfabetização: uma exercitação baseada na ação constitutiva mútua	2006	Universidade de Brasília (UNB)	Kleber Peixoto de Souza

Fonte: do autor

Nota: Resumo: Esse trabalho vem a discutir a respeito do que Souza (2006) afirma ser a inserção-participativa-superativa das pessoas presentes no processo de alfabetização no exercício do currículo e que contribui para a superação da não-aprendizagem. Desse modo, o autor caminha no sentido da complexidade das relações sociais, no entendimento da diversidade do público e na imersão destes na realidade. A partir dessa compreensão, a ação de constituição mútua de aprender-ensinar-aprender com o outro, contribui para que todos(as) possam perceber a totalidade e possibilitar o aprendizado do que não conseguiam aprender pelo distanciamento que o currículo apresentava.

Souza (2006) destaca nesse trabalho a importância da pesquisa científica e o sentido que ela vai tomando em sua vida a partir do momento que as relações entre pesquisador e pesquisado abrangem o ensino e aprendizagem na busca de que o próprio autor chama de Ação Constitutiva Mútua. Essa ação a que se refere o autor desse trabalho contempla o aprendizado por meio da inserção-participação das pessoas presentes nesse processo.

No início de seu trabalho, o autor destaca a complexidade da relação entre os indivíduos em uma sociedade capitalista e a superação dos problemas causados pelo mesmo sistema econômico. Nesse ponto, Souza (2006, p. 21), baseado em Marx, fala sobre a imersão dos indivíduos no sistema capitalista e completa que a tomada de consciência do conflito nas relações sociais de classe pode gerar uma ação-reflexiva-superativa em que os indivíduos não se percebam isolados do/no mundo possibilitando-os a superação dos problemas que afetam suas vidas e suas relações sociais.

Sobre a conscientização, sobretudo nas relações sociais e com o modelo econômico capitalista, Paulo Freire destacava na década de 50, que essa característica se torna determinante para que a construção de consciências críticas, sobretudo aquelas que deixaram a ingenuidade para trás, possam mergulhar de fato na realidade e superar/equacionar os problemas.

Em realidade, não nos será possível nenhum verdadeiro equacionamento de nossos problemas, com vistas a soluções imediatas ou a longo prazo sem nos pormos em relação de organicidade que nos ponha imersos na nossa realidade e de que emerjamos criticamente conscientes (FREIRE, 1959, p. 07).

Como a nossa intenção de análise não é a comparação de autores, o que de fato nos importa é a tomada de consciência dos indivíduos perante a realidade antagônica que nos apresenta. Inseridos nessa verdade, Souza (2006, p. 23) descreve que a ação constitutiva mútua é um passo para a superação dos problemas que estão presentes e na contribuição da superação das dificuldades de um grupo de jovens em classes de alfabetização.

Nesse incansável movimento de tomada de consciência para a Ação Constitutiva Mútua, Souza (2006, p. 24) destaca o autor Paulo Freire, sobretudo no que tange a permanente busca, tornando as pessoas seres em processos de desenvolvimento ou inconclusivos descrevendo que a percepção/consciente do inacabamento da mais consistência a Ação Constitutiva Mútua.

Nesse direcionamento da participação ativa, Souza (2006, p. 64) destaca um olhar diferenciado em torno da matriz curricular pedagógica da classe de aceleração de salas de alfabetizandos(as) no âmbito de sua pesquisa. Afirma sobre a valorização individual e coletiva das pessoas em processo de aprendizagem centrado no diálogo e lançando o que chama de situações-problemas-desafio para a superação das dificuldades presentes. Reforçando a aprendizagem mútua o que o autor observou é a distância que vai se construindo sobre a questão do déficit de aprendizagem. O processo de superação de aprendizagem vem da discussão sobre a padronização da matriz curricular pedagógica que segundo Souza (2006, p. 66) não respeitam os ritmos de aprendizagem (crianças e adultos). Não respeitando os ritmos dos adultos, diferentes das crianças cria-se a não aprendizagem no contexto do que é conhecido como aprendizagem.

Nesse sentido do contexto do currículo da alfabetização, Souza (2006, p. 67) afirma que quando gestado na inserção participativa superativa visa a trabalhar o processo de não aprendizagem com o objetivo de superar dificuldades encontradas no dia a dia.

A proposta das orientações curriculares sugerida pelo MEC descreve que haja uma diversidade de ações no processo educativo para que as necessidades específicas sejam alcançadas, pois o público da modalidade EJA é diverso atendendo contexto diferentes.

Quadro 4 – Alfabetização crítica

(continua)

(Souza, 2006)	Críticidade em Paulo Freire
Alfabetização proporciona ao alfabetizando pensar/viver/agir no seu contexto existencial, abrindo a possibilidade para a transformação de si, do outro e do conjunto da sociedade (SOUZA, 2006, p. 90).	Reflexão sobre a própria alfabetização que deixa de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim, nos parece válido o trabalho da alfabetização em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua significação: como uma força de transformação do mundo (FREIRE, 1965 p. 117).

Quadro 4 - Alfabetização crítica

(conclusão)

Discussão sobre a matriz curricular (Souza, 2006)	Matriz Curricular Pedagógica/MEC
Diretrizes que registradas com verbos no futuro e no infinitivo (deverão receber atendimento especializado, adotar, pois uma proposta alternativa) e que não se operacionalizam na realidade ocorrente/presente abrem possibilidades para que me insira de forma ativa participativa e busque ações pedagógicas diferenciadas (SOUZA, 2006, p. 79).	Considerando positiva essa flexibilidade, optou-se por uma proposta curricular que deve ser um subsídio para educadores desenvolverem planos de ensino adequados aos seus contextos (BRASIL, 2001, p. 14-15).

Fonte: do autor.

Por meio dessa descrição foi possível constatar a ideia de conscientização dos sujeitos na realidade em que estão inseridos e entendendo toda a complexidade das relações sociais, possibilita a construção crítica de pensamento. Silva (2006) além de fazer essa discussão discorre sobre a importância da participação ativa mútua no processo de aprendizagem de pessoas como uma possibilidade de variação dentro da matriz curricular em classes de alfabetização e que as propostas de orientação curricular do MEC também afirmam ser importantes no processo de aprendizagem dos sujeitos.

Quadro 5 – Dissertação analisada

Título	Ano da publicação	Instituição de ensino	Autor(a)
As políticas públicas na educação de jovens e adultos a partir do Programa Paraná Alfabetizado (2004-2012)	2013	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Evandro Anderson da Silva

Fonte: do autor

Nota: resumo: A dissertação apresenta como necessidade as políticas públicas educacionais direcionadas a alfabetização da EJA como medida para a superação do analfabetismo. Descreve e discute o programa em nível federal e estadual, no que tange as Diretrizes Curriculares trazendo como resultados alguns avanços e retrocessos especificamente na cidade de Foz do Iguaçu-PR. Nas discussões dessa dissertação Silva (2013) traz alguns(mas) autores(as) que discorrem sobre as caracterizações das pessoas que participam da EJA na tentativa de superar o “senso comum” e ter um outro olhar para a aprendizagem nessa modalidade.

O autor dessa dissertação descreve em seu texto sobre os compromissos do Programa Brasil Alfabetizado em nível estadual. Baseado teoricamente, Silva (2013, p. 32) descreve o compromisso político e o compromisso humano do Programa. No compromisso político descreve a grande quantidade de analfabetos como expressão de um sistema capitalista, responsável pela exclusão e a exploração das pessoas, produzindo a miséria e a falta de oportunidades. Nesse sentido entende-se a alfabetização para além de ler e escrever. No compromisso humano o caminho dessa discussão leva as garantias da educação como direito humano, valorizando o contexto social, fortalecendo sua história e seus anseios.

Diante das discussões que Silva (2013) apresenta, buscamos em Freire (1959) a importância do entendimento político e humano no processo de aprendizado para que a conscientização crítica dos sujeitos se desgrude da ingenuidade. Pensar certo no caminho do entendimento da realidade é desenvolver o grau de consciência crítica, discutindo os problemas de seu tempo, seu contexto e trazendo junto a historicidade que os legitima

Mas, o que é preciso, é aumentar-lhe o grau de consciência, dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento. E o problema se faz então em um problema de educação (FREIRE, 1959, p. 28).

Nesse caminho do compromisso humano e político ao qual Silva (2013, p. 34) descreveu, junto está o que ele reforça sobre a educação libertadora transcendendo a mera aquisição de leitura e escrita chegando ao nível de leitura de mundo em que as pessoas vivem, como ela se constituiu e como ela se constrói. A leitura de mundo a que Silva (2013) destacou em seu trabalho é consonante ao pensamento de Paulo Freire sobre a conscientização das pessoas sobre o mundo em que estão imergidas.

Por meio da concepção de aprendizado do Programa Paraná Alfabetizado, Silva (2013, p. 80) descreve que as Diretrizes Curriculares do Programa expressam o esforço e o debate dos professores, pedagogos e dos Núcleos Regionais de Ensino de todo o Estado, o que culminou com a constituição do documento orientador do currículo. Esse esforço na produção do documento acabou por ser remodelado e a proposta pedagógica-curricular do Programa Paraná Alfabetizado tem algumas características descritas por Silva (2013, p. 84) que traz para a EJA uma proposta humanizadora tais como respeitar os ritmos de cada um organizando o tempo escolar a partir do tempo do educando. Além dessa organização as Diretrizes trazem consigo fornecer subsídios para que os sujeitos se afirmem como seres ativos, críticos e criativos.

E como caracteriza o documento Curricular do Programa Paraná Alfabetizado a importância de reconhecer, segundo Silva (2013, p. 85) a diversidade do perfil dos educandos, como diferenças de idades, nível de escolarização, situação sócio-econômica e motivações de procurar a escola faz com que a sua matriz curricular seja específica em relação ao caminho da possibilidade das pessoas em processo de alfabetização lutar pela sua cidadania plena.

Quadro 6 – Alfabetização crítica

(continua)

Silva (2013)	Críticidade em Paulo Freire
<p>Valorização dos conhecimentos trazidos pelo sujeito, pois a história não é algo externo as pessoas. Elas são os agentes históricos e devem ser concebidas e se conceberem como sujeitos (SILVA, 2013, p. 33).</p>	<p>Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classe populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino de conteúdos (FREIRE, 2005, p. 30).</p>
<p>Aprendizado significativo e não meramente técnico, a partir de aspectos que façam sentido para os educandos em oposição a um ensino em que letras, sílabas e palavras descontextualizadas parecem mais importantes que o conhecimento (SILVA, 2013, p. 33).</p>	<p>...ser capazes de promover a transitividade ingênua a crítica. Somente assim evitaríamos a sua massificação. Massificação de uma educação que foge a realidade, aprisionando o pensamento e introjetando o pensamento único sobre a consciência das pessoas (FREIRE, 1983, p. 107).</p>
<p>Discussão sobre a matriz curricular Paraná Alfabetizado (Silva, 2013)</p>	<p>Matriz Curricular Pedagógica/MEC</p>
<p>Consta nos DCE's (Diretrizes Curriculares Estaduais) que é fundamental fornecer subsídios para que os sujeitos se afirmem como seres ativos, críticos, criativos e democráticos. Formação pela qual os educandos possam aprender a refletir de maneira crítica, agindo de forma individual e coletiva, participar da vida produtiva, acompanhar as mudanças da vida social enfrentando os problemas que a vida lhes coloca, buscando soluções (SILVA, 2013, p. 85).</p>	<p>As exigências educativas da sociedade contemporânea são crescentes e estão relacionadas a diferentes dimensões da vida das pessoas: ao trabalho, à participação social e política, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural (BRASIL, 2001, p. 36).</p>

Quadro 6 – Alfabetização crítica

(conclusão)	
Discussão sobre a matriz curricular Paraná Alfabetizado (Silva, 2013)	Matriz Curricular Pedagógica/MEC
<p>Esta modalidade não deve estar em uma estrutura rígida de trabalho ou incorporar-se simplesmente ao sistema regular já que ela necessita que sejam levadas em considerações suas especificidades. Torna-se importante ter uma estrutura flexível, respeitando-se as possibilidades de cada educando (SILVA, 2013, p. 86).</p>	<p>Os jovens e adultos já possuem alguns conhecimentos sobre o mundo letrado, que adquiriram em breves passagens pela escola ou na realização de atividades cotidianas. É inegável, entretanto, que a participação dessas pessoas nessas atividades é muito precária, limitada e dependente (BRASIL, 2001, p. 41).</p>

Fonte: do autor

Na descrição dessa dissertação elementos importantes são descritos para pensarmos sobre a criticidade do pensamento do educador Paulo Freire. Silva (2013) em algumas partes do seu trabalho descreve sobre a valorização do sujeito, sobretudo nos seus aspectos históricos e a bagagem de conhecimentos que ele carrega. Para Freire, o conhecimento histórico de formação da sociedade, juntamente com a realidade ao qual esse sujeito está inserido faz parte de características necessárias para que o pensamento ingênuo se torne crítico à medida que se valorize esse sujeito, entre outros aspectos na sua bagagem conhecimento.

No que tange as Diretrizes Curriculares do Programa Paraná Alfabetizado e seu aprendizado significativo traz algumas importantes considerações, entre elas uma diretriz para um aprendizado que torne esses(as) cidadãos(ãs) mais ativos para a participação em sociedade. A Matriz Curricular do MEC, vai além e reforça a necessidade na sociedade contemporânea que o aprendizado contribua em outras relações, tais como na família, no trabalho e sobretudo em questões relacionadas as questões de orientações culturais, econômicas e políticas possibilitando uma compreensão crítica da realidade.

5.2 SOBRE AS TESES ANALISADAS

Da mesma forma que foi apresentado pelas dissertações, nessa sub-seção será descrita as Teses e os quadros correspondentes a alfabetização crítica freiriana. Foram realizadas as comparações de como foi descrito nos trabalhos e as obras do educador Paulo Freire. Também foi feita a comparação das discussões da Matriz Curricular do 1º segmento da EJA, quando esta temática estava presente nos trabalhos.

Quadro 7 – Tese analisada

Título	Ano da publicação	Instituição de ensino	Autor(a)
A apropriação das tecnologias da informação e da comunicação por jovens e adultos não alfabetizados	2009	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Mônica Gardelli Franco

Fonte: do autor

Nota: resumo: A tese apresenta como direito fundamental as pessoas jovens e adultas em processo de alfabetização, políticas públicas que prevejam a necessidade da implantação das tecnologias de informação e comunicação como direito humano. A autora percorre as diretrizes e documentos da Unesco que considera relevante essa apropriação por parte das pessoas. Traz em suas descrições, além de outros autores, o pensamento de Paulo Freire como ideia de uma educação transformadora e emancipadora. Essas relações da emancipação do sujeito e a apropriação de tecnologias da informação e comunicação conduz o sujeito a possibilidade da autonomia e do exercício pleno da liberdade.

Nessa tese, a autora discute sobre os conceitos de alfabetização como letramento, alfabetismo, alfabetização, alfabetismo funcional, alfabetização crítica e emancipadora. Nos atentamos, nesse momento, em descrever o que a autora interpreta sobre a alfabetização crítica e emancipadora. Para Franco (2009, p. 77) essa concepção de educação tem sua função mais democrática e emancipadora, inserindo-a no bojo da discussão sobre transformações sociais e políticas, provocando uma ressignificação do papel da educação, da escola, dos educadores, na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Essa mudança do papel de todas as pessoas e da instituição da escola no processo de alfabetização, Freire (1959, p. 81) afirmava dar um passo para que o processo de alfabetização conscientizasse as pessoas da ingenuidade para a criticidade

Daí para nós, o nosso grande problema estar em sabermos dar um passo. Dar o passo da assistencialização para a dialogação. Dar o passo da autoridade externa, impermeável e autoritária, rígida e antidemocrática,

que nos marcou intensamente, para a autoridade interna, permeável, crítica, plástica e democrática (FREIRE, 1959, p. 81).

Nesse caminho, Franco (2009, p. 77) afirma que a metodologia da alfabetização deve conter estratégias que permitam ao educando a reflexão sobre o poder implicado na apropriação dessa habilidade. Dentro desse campo é necessária a reflexão sobre a realidade e o aumento da participação das pessoas sobre os problemas. Esse processo de alfabetização se configura como produção da transformação na consciência do alfabetizando.

Nessa transformação da consciência, Freire (2005, p. 68) afirma sobre a importância da reflexão sobre a realidade e com isso a inconclusão do ser humano que se torna consciente. Nessa capacidade de ser humano inacabado, curioso, não apenas para se adaptar a história e a realidade, senão para transformá-la.

Franco (2009, p. 79) afirma que essa concepção de alfabetização crítica proposta pelo educador Paulo Freire revoluciona a compreensão da importância da apropriação da leitura e escrita como um dos principais instrumentos na luta contra as desigualdades e de intervenção no mundo.

Com relação à implantação da tecnologia da informação e comunicação a Matriz Curricular do MEC já anunciava que no mundo contemporâneo a revolução tecnológica alteraria os postos de trabalho. Assim, os postos de trabalho precisariam ser mais versáteis, dotados de iniciativa para a resolução dos problemas do dia a dia. Esses avanços tecnológicos exigiriam das pessoas uma maior qualificação. Por isso, Franco (2009) afirma que a elaboração de políticas públicas que afetem a modalidade da EJA no sentido da implantação das tecnologias da informação e da comunicação é necessária principalmente no que destaca a apropriação das tecnologias para o desenvolvimento humano, a alfabetização como prática transformadora e emancipadora e a liberdade como condição para o desenvolvimento.

Em pleno século XXI, notamos a carência de políticas públicas, sobretudo nos programas e nas diretrizes curriculares, que contemplem as metodologias que envolvem as tecnologias de comunicação e informação, principalmente na modalidade de educação de jovens e adultos e essa temática passa a ser um desafio para todas as pessoas que estão no processo de aprendizado.

Quadro 8 – Alfabetização crítica

Franco (2009)	Críticidade em Paulo Freire
<p>Supõe-se que seus programas e projetos contemplem metodologias transformadoras, baseadas em princípios de dialogicidade e criticidade, que considerem a alfabetização como um processo no qual se deva considerar a historicidade do sujeito, pelo qual o indivíduo exerce sua autonomia e se torna capaz de intervir na realidade, transformando-a (FRANCO, 2009, p. 165).</p>	<p>A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintonia de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza (FREIRE, 1983, p. 42).</p>
<p>Discussão sobre a implantação das políticas públicas de tecnologias da informação e do conhecimento (Franco, 2009)</p>	<p>Matriz Curricular Pedagógica/MEC</p>
<p>Quando características como disponibilização dos conteúdos em diferentes línguas, possibilidade de adaptação em diferentes culturas, condições de disseminação em suportes diversos sejam eles impressos, digitais, audiovisuais, fonográficos, acessibilidade para portadores de necessidades especiais são identificadas nos programas detecta-se um indicador de que tal programa é passível de ser replicado com maior ou menor grau de absorção nas regiões, culturas ou populações que necessitem (FRANCO, 2009, p. 163-164).</p>	<p>Estão sendo desenvolvidas novas tecnologias e novas formas de organizar a produção que elevam bastante a produtividade, e delas depende a inserção competitiva da produção nacional numa economia cada vez mais mundializada. Essas novas tecnologias e sistemas organizacionais exigem trabalhadores mais versáteis, capazes de compreender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe (BRASIL, 2001, p. 37).</p>
<p>Tais políticas costumam prever no conjunto de suas ações a elaboração e produção de material didático pedagógico adequado para a população jovem e adulta (FRANCO, 2009, p. 165).</p>	<p>A invenção dessas formas alternativas também exige autonomia, capacidade de iniciativa, de comunicação e reciclagem constante. Portanto, podemos dizer que, de forma geral, uma inserção vantajosa no mercado de trabalho exige hoje uma melhor formação geral e não apenas treinamento em técnicas específicas (BRASIL, 2001, p. 38).</p>

Fonte: do autor

Na análise desse trabalho corroboramos com Franco (2009) quando a autora destaca a importância das políticas públicas referente às tecnologias da informação e da comunicação nos dias de hoje. A alfabetização na modalidade EJA se torna ponto de partida para que essas tecnologias sejam apropriadas pelas pessoas em processo de

aprendizado e que contribuam para que consigam a autonomia e a capacidade técnica necessária que os postos de trabalho hoje exigem.

Assim, por meio da informatização da vida, se torna necessária para Franco (2009) uma concepção de alfabetização crítica e emancipadora. A autora destaca a dialogicidade e a criticidade como características importantes de uma alfabetização que possibilite ao sujeito intervir na sua própria realidade. Desse modo, destacamos que os elementos conscientização da realidade e diálogo sobre ela traz instrumentos importantes para a alfabetização freiriana.

Quadro 9 - Tese analisada

Título	Ano da publicação	Instituição de ensino	Autor(a)
Educação de Jovens e adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado	2009	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda

Fonte: do autor

Nota: resumo: Essa tese vem analisar as políticas públicas de formação inicial dos educadores e educadoras de jovens e adultos no Programa Brasil Alfabetizado identificando possíveis avanços nas propostas e nas práticas de formação. A autora identificou ao longo desse trabalho que os princípios de orientação para as práticas balizam nas ideias do pensamento do autor Paulo Freire, em que se aumentou a visão do aprendizado das pessoas analfabetas saindo da visão apenas de ler e escrever para uma alfabetização crítica e emancipadora de inserção do homem no mundo visando a transformação social.

Sepúlveda (2009) desenvolve em seu trabalho uma discussão a respeito de vários conceitos de alfabetização que se apresentam no século XX e influenciam o Brasil nesse quesito. Relaciona o conceito de alfabetização proposto pela Unesco durante os anos 50, reforçando a ideia de que a pessoa para ser alfabetizada precisaria escrever o seu próprio nome para a ideia ressignificada de alfabetização e adotada pela própria Unesco de que a pessoa é considerada alfabetizada quando as atividades de aprendizagem envolve a leitura, escrita e cálculo para o desenvolvimento pessoal e de sua comunidade.

Nessa questão de interesses sobre a alfabetização e seus conceitos, a autora discorre sobre os interesses econômicos que tomam o lugar de índices de alfabetização que precisam ser diminuídos rapidamente a fim de se atingir patamares melhores de desenvolvimento econômico se esquecendo da qualidade da alfabetização. Sepúlveda

(2009, p. 67) destaca que a fim de mostrar uma realidade pretensamente superior a nossa real situação educacional, vão ficando, a margem, as verdadeiras necessidades de uma alfabetização de qualidade, da qual necessitamos.

A alfabetização de qualidade que Sepúlveda (2009, p. 70) identifica não é aquela abordagem funcional não se podendo limitar o processo de alfabetização a práticas mecânicas da decifração das letras e das palavras. Nas ideias da criticidade do pensamento de Freire (1977) ele afirma que a alfabetização funcional que no conceito se torna “bancária” faz do processo de aprendizagem uma não compreensão do mundo em que vivem. Na alfabetização crítica freiriana precisa-se permitir a prática problematizadora ao invés da educação “bancária”

Enquanto, na concepção “bancária” – permita-se-nos a repetição insistente – o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1977, p. 82).

Sepúlveda (2009) concordando com o educador Paulo Freire sobre a questão da alfabetização problematizadora discorre que a partir da Declaração de Hamburgo (14 a 18 de julho de 1997) a urgência sobre uma alfabetização crítica e emancipadora se fazia necessidade-chave contra a ideia economicista que imperava sobre a educação de jovens e adultos. Afirma Sepúlveda (2009, p. 71) que a urgência de se reduzir a miséria e a exclusão social perpassam por uma alfabetização de jovens e adultos críticas, por uma continuidade por meio da escolarização, a aquisição de melhores condições de trabalho e inserção social.

No plano curricular, Sepúlveda (2009, p. 91) faz uma discussão que para poder cumprir a Matriz Curricular específica para a EJA é necessário políticas públicas adequadas de formação de professores e professoras para que não ocorra um erro comum nessa modalidade de ensino que é a reprodução de conteúdos e metodologias inadequadas para a EJA. A formação aligeirada de profissionais da educação contribui para que ações da educação infantil sejam utilizadas. Nesse processo de formação para utilização das concepções curriculares apresentadas pelos programas Sepúlveda (2009, p. 92) afirma que é necessário ao educador uma postura de conhecer, reconhecer e conhecer de novo as várias possibilidades de mudanças e que esteja preparado para a atualidades do seu tempo. A proposta Curricular da Ação Educativa/MEC orienta que o objetivo também é

a formação de educadores (as). Afirma (Brasil, 2001, p. 13) que o objetivo é oferecer um subsídio que oriente a elaboração de programas de educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, também o provimento de materiais didáticos e a formação de educadores a ela dedicados.

Quadro 10 – Alfabetização crítica

Sepúlveda (2009)	Críticidade em Paulo Freire
Paulo Freire, em importantes abordagens sobre a alfabetização sempre procurou mostrar que não se pode limitar o processo de alfabetização a práticas mecânicas de decifração apenas das letras e palavras, reduzidas em experiências pouco criativas (SEPÚLVEDA, 2009, p. 70).	O necessário é que, subordinado, embora a prática bancária, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o imuniza contra o poder apassivador do “bancarismo” (FREIRE, 2005, p. 25).
Discussão sobre a importância na formação de professores (as) de metodologias específicas para a EJA (Sepúlveda, 2009)	Matriz Curricular Pedagógica/MEC
Quando a área de estudos é a Educação de Adultos, além de abordarem a falta da formação específica para esses educadores, destacam um outro problema referente às práticas pedagógicas em EJA que é a transposição inadequada de modelos consagrados do ensino fundamental voltado para crianças e adolescentes (SEPÚLVEDA, 2009, p. 90-91).	Muitos professores que integram os programas de educação de jovens e adultos têm ou já tiveram experiências com ensino regular infantil e, baseados nessa experiência, colocam-se questões. Os métodos e conteúdos da educação infantil servem para os jovens e adultos? Quais as especificidades dessa faixa etária? Procurando responder a essas indagações e aos desafios apresentados por seus alunos, vão tentando adaptações, mudanças de postura, de estratégias e de conteúdos (BRASIL, 2001, p. 37).

Fonte: do autor

Na análise desse trabalho podemos constatar a importância que Sepúlveda (2009) traz sobre os diferentes conceitos de alfabetização propostos pela Unesco e por outras Instituições que influenciam a educação no Brasil e no mundo. A autora discute os aspectos econômicos envolvidos no âmbito da educação, em especial da alfabetização e a importância do entendimento sobre a alfabetização como discussão partindo da realidade que as pessoas analfabetas vivem. Em especial, destaca a alfabetização freiriana

e a prática transformadora da educação como pensamento crítico em relação a alfabetização mecânica e tecnicista.

No âmbito curricular a discussão da autora do trabalho gira em torno da formação dos profissionais que vão trabalhar principalmente no Programa Brasil Alfabetizado. A necessidade de uma formação específica para lidar com as pessoas jovens e adultas em processo de alfabetização e que muitas vezes esses profissionais, pela formação algumas vezes, ligeira, transformam a educação em processo de infantilizar as atividades.

Quadro 11 – Tese analisada

Título	Ano da publicação	Instituição de ensino	Autor(a)
A atualidade do Pensamento de Paulo Freire na educação de jovens e adultos no século XXI	2010	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Silvana Donadio Vilela Lemos

Fonte: do autor

Nota: resumo: Essa tese foi realizada com o objetivo de verificar a atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação de jovens e adultos a partir de textos de autores da atualidade e entrevistas com pesquisadores do Brasil, da Europa e da América Latina. Lemos (2010) destaca que o pensamento de Paulo Freire permanece como uma teoria significativa, em pleno século XXI, desafiando os sujeitos a uma compreensão crítica da realidade, com vistas a transformação social, na direção a uma sociedade mais justa democrática e solidária.

Lemos (2010, p. 51) destaca o fascinante projeto da Educação de Adultos ocorrido na década de 60, sobretudo o método de alfabetização afirmando ser *um sistema de ensino*. O objetivo nessa época era multiplicar os “Centros de Cultura” que possibilitava aos adultos conscientizados uma atuação social mais participativa contra a hegemonia dos setores conservadores em todo o país naquela época.

Lemos (2010, p. 52) descreve que a teoria concebida por Paulo Freire está a serviço da construção da emancipação dos sujeitos sociais. Concordamos com esse pensamento e para a atualidade do pensamento crítico consideramos também o conhecimento como prática histórica dos sujeitos inseridos na realidade dos seus complexos contextos de vida.

Nessa perspectiva de inserir os sujeitos na realidade do país por meio de uma educação crítica e emancipadora, o Golpe Militar ocorrido em 1964 rompeu todo esse

processo com as forças conservadoras desestruturando toda a rede de movimentos de educação popular e de base que utilizavam das práticas e ideias freirianas.

Nessa linha do tempo Paulo Freire foi exilado voltando ao país no final da década de 70 lecionando em algumas Universidades e Sendo Secretário de Educação do Estado de São Paulo.

Na Secretaria da Educação de São Paulo começa a sua práxis e a problematizar junto às famílias e os(as) alunos(as) a realidade escolar, sobretudo os cursos noturnos. De acordo com Lemos (2010, p. 61) ao rever, na prática, formas de acolher o aluno do noturno, as equipes se viram diante de temas como o trabalho, a alimentação, o transporte, os papéis sexuais na família, ou seja, tiveram que incorporar reflexões sobre educação e sociedade. Diante das ações que ocorriam nas escolas de São Paulo, notamos a importante participação de todas as pessoas para a discussão das matrizes curriculares e as suas realidades de vida. Notamos elementos que caracterizam a construção da criticidade do pensamento de Freire na participação ativa das pessoas no processo de construção e transformação de suas realidades.

Sobre os aspectos da alfabetização partindo por uma teoria emancipadora, Lemos (2010) descreve a importância da discussão sobre uma leitura crítica de como a ideologia, a cultura e o poder atuam no interior da sociedade capitalista. Nesse caso, o autor do trabalho afirma mais uma vez as ideias do pensamento freiriano descrevendo a necessária ação sobre a politicidade no pedagógico, desafiando os sujeitos a reflexão e o papel do cidadão na esfera individual e na comunidade.

Assim, o pensamento de Paulo Freire foi se destacando desde a década de 50 e hoje, na atualidade, é ainda pertinente para se pensar a educação de jovens e adultos. É preciso, sobretudo na alfabetização, a compreensão dos fatores estruturais da sociedade, que permitem a exclusão de pessoas analfabetas e ação do pensamento crítico freiriano nesse âmbito discutindo a realidade, a historicidade para que haja a construção de uma consciência crítica ao invés do pensamento ingênuo que perpassa grande parte das pessoas analfabetas.

Contudo, práticas “bancárias” ainda estão prevalecendo sobre as práticas de uma educação transformadora. Nessa perspectiva a dialogicidade proposta pela educação freiriana não é utilizada e a força que prevalece na relação de aprendizagem dos e das pessoas analfabetas é algo que se torna longe da realidade da vida.

Quadro 12 – Alfabetização crítica

Lemos (2010)	Críticidade em Paulo Freire
Trabalhar de maneira freiriana representa abrir o diálogo aos alunos (LEMOS, 2010, p. 84).	É na minha disponibilidade (diálogo) à realidade que construo a minha segurança, indispensável a própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade (FREIRE, 2005, p. 135).
A conscientização não é apenas tomar conhecimento da realidade. A tomada de consciência significa a passagem da imersão da realidade para um distanciamento da mesma. A conscientização ultrapassa o nível de tomada de consciência por meio da análise crítica, isto é, do desvelamento das razões de ser nessa situação, para constituir-se em ação transformadora dessa realidade (LEMOS, 2010, p. 94).	Não seria, porém com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a críticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização (FREIRE, 1983, p. 94).

Fonte: do autor

O trabalho em análise reforçou ainda mais a importância do pensamento do autor Paulo Freire na educação de jovens e adultos, sobretudo a alfabetização. No caminho do desenvolvimento da pesquisa, Lemos (2010) traçou caminhos da vida de Paulo Freire identificando nos seus trabalhos e no desenvolvimento de sua teoria uma alfabetização crítica e emancipadora, permitindo que as pessoas participassem mais ativamente do desenvolvimento educacional.

Lemos (2010) não se esqueceu da importância do diálogo como disponibilidade para discutir temas da realidade das pessoas e a imersão dos sujeitos nas suas próprias realidades construindo caminhos para uma consciência crítica freiriana de todas as pessoas que participam no processo da alfabetização.

Nota-se nessa pesquisa que a autora não se reduz a ficar buscando de todas as formas o interesse de colocar somente Paulo Freire como o principal autor que discute a educação de jovens e adultos. A autora busca em pensadores renomados do Brasil, da Europa e da América Latina a importância de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos no sentido de colocar uma luz para a reflexão e a ação sobre essa modalidade de ensino frente a necessidade de discussão da mesma na atualidade do século XXI.

Esse trabalho não se propôs a discutir as propostas curriculares para a EJA, mas nos deu indicações importantes de participação das pessoas no processo de construção de uma escola mais democrática, como a ação do educador Paulo Freire, sobretudo na Secretaria da Educação de São Paulo, no final da década de 80 e início dos anos 90.

Quadro 13 – Teses analisada

Título	Ano da publicação	Instituição de ensino	Autor(a)
Analfabetismo e alfabetização: representações de professoras-alfabetizadoras de camponeses quilombolas jovens e adultos	2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Maria Reneude de Sá

Fonte: do autor

Nota: resumo: Essa pesquisa busca reconhecer o analfabetismo como um problema histórico conferindo a todas as pessoas a educação como um direito constitucional. Nesse caminho a autora busca nas professoras alfabetizadoras as representações de construção por meio de vários aspectos relacionados a sala de aula que podem reforçar o problema do analfabetismo ou anunciar em suas práticas possibilidade de mudanças.

Sá (2012 p. 18) discorre sobre o problema do analfabetismo no Brasil e aponta por meio de estudos históricos que o analfabetismo tem suas raízes no início da colonização portuguesa constituindo-se como um problema no decorrer de formação da nação. Nesse ponto, a autora nos faz lembrar o que Freire discute em seus trabalhos sobre a consciência ingênua e consciência crítica a partir de experiências que as pessoas tem no âmbito da democracia. E, nesse caso, uma pessoa ou uma sociedade fundada e caracterizada pela manutenção do autoritarismo colonial não consegue permitir aqueles e aquelas que não tiveram direito a uma educação de qualidade a transitividade para uma consciência crítica. Nessa situação, para Freire (1959) é preciso uma educação que possa discutir os problemas da realidade, históricos permitindo as pessoas nesse processo conhecerem de fato sua realidade aumento a compreensão sobre os problemas e ações de transformação e de participação da vida em sociedade.

Mas, o que é preciso, é aumentar-lhe o grau de consciência, dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento. E o problema se faz então em um problema de educação (FREIRE, 1959, p. 28).

Ainda sobre o problema do analfabetismo no Brasil, Sá (2012, p. 30) traz algumas questões relevantes que a população do campo acaba por ser influenciada diretamente sobre as condições estruturais provocadas pelo avanço da agroindústria. A alfabetização se torna necessária não com vistas de aprender a ler e a escrever mecanicamente, mas no sentido de uma concepção que faça o adulto analfabeto do campo perceber as mudanças ocorridas e problematizar a sua realidade. Freire já discutia esse tema nos anos 60 e destacava que o pensamento crítico sobre a realidade dos camponeses tirava-os da ingenuidade que a estrutura capitalista os colocava na relação de oprimidos e opressores. Essa relação problematizada possibilitava aos camponeses a libertação do pensamento autoritário para uma organização de luta democrática nesse campo.

Na concepção de uma pedagogia crítica, Sá (2012, p. 33) se aproxima do pensamento crítico de Freire afirmando que ao revelar a dimensão epistemológica e democrática do processo pedagógico, as reflexões sobre esse processo mostram a interconexão entre o ato de ensinar e o ato de aprender. Ancora essa afirmação no processo democrático do ensino discutido pelo educador.

Nas questões relacionadas às matrizes curriculares do Programa Brasil Alfabetizado, a autora do trabalho não propôs a discutir. A sua pesquisa foi diretamente com as professoras que trabalhavam com os adultos analfabetos. A autora analisou a formação das professoras, repercussões de suas práticas e as influências da vida das professoras na comunidade. Notou durante o percurso de sua pesquisa que algumas ações das professoras reforçavam os problemas do analfabetismo e outras com vistas a sua superação.

Assim, a autora do trabalho reforça a importância do pensamento crítico da alfabetização freiriana na educação de pessoas jovens e adultas. Destaca como elemento importante o olhar para a educação no campo e as mudanças que estão ocorrendo afetando diretamente a vida das pessoas. As transformações que estão ocorrendo entre a relação homem/mulher e natureza (campo) bem como a sua sobrevivência. Afirma algumas vezes a importância da pedagogia crítica no contexto de sua pesquisa, principalmente quando se trata de uma alfabetização que leve o sujeito a reflexão e a discussão dos inúmeros problemas que o cercam. Nessa perspectiva, os(as) trabalhadores(as) rurais somam forças para agir sobre os desmandos e os interesses do capital.

Quadro 14 – Alfabetização crítica

Sá (2012)	Criticidade em Paulo Freire
Se o pensar certo é uma condição para a prática pedagógica crítica e se a prática pedagógica crítica requer uma reflexão crítica, então esses devem ser conteúdos indispensáveis a formação docente (SÁ 2012, p. 34).	O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o pensamento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2005, p. 38).
A democratização da relação pedagógica aumenta a responsabilidade do papel do professor no processo pedagógico exigindo-lhe competência para exercer a ação docente, com a autoridade que o papel lhe confere, por meio de conhecimentos e habilidades necessárias à prática pedagógica (SÁ, 2012, p. 33).	Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2005, p. 39).
	Tão importante quanto ele, o ensino de conteúdos, é meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe (FREIRE, 2005, p. 103).

Fonte: do autor

Na análise desse trabalho notamos a preocupação da autora sobre a formação docente e a sua contribuição para essa discussão. A autora traz a importância na alfabetização de adultos, da pedagogia crítica do pensamento freiriano ainda mais nas ações de ação e reflexão/práxis das professoras em que ela acompanhou para realizar a pesquisa.

Muito preocupada com o problema do analfabetismo no país, Sá (2012) faz um balanço histórico desse problema remetendo ele a formação da sociedade. Nesse ponto, Paulo Freire destaca sobre a importância de uma sociedade que seja mais democrática propondo a criticidade como mola para ultrapassar a barreira da ingenuidade buscando maior participação ativa das pessoas e aumento o enfrentamento e a resistência sobre as forças conservadoras da sociedade que buscam manter ela como está.

Nesse campo de pensamento a educação é o instrumento capaz de contribuir para que a criticidade possa ser desenvolvida e que as pessoas juntas se conscientizem dos problemas a qual foram/estão submetidas. Por isso Sá (2012) discute em seu trabalho a importância da formação dos professores e professoras com vistas a uma educação que busque a criticidade.

Quadro 15 – Tese analisada

Título	Ano da publicação	Instituição de ensino	Autor(a)
Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro: princípios teóricos metodológicos para a alfabetização de jovens e adultos, Brasil e Argentina	2018	Universidade Federal de Minas Gerais	Silvana Oliveira Biondi

Fonte: do autor

Nota: resumo: O trabalho propõe a fazer um comparativo entre as políticas educacionais para a alfabetização de pessoas jovens e adultas no Brasil e na Argentina a partir de análise de materiais didáticos. Nesse percurso, Biondi (2018) identificou que o direcionamento para a construção curricular e de materiais didáticos dos dois países configuram a ideia de uma ordem econômica neoliberal distantes de uma política alfabetizadora que incida sobre a realidade que os países vivem.

Sobre a alfabetização de pessoas jovens e adultas, a autora desse trabalho coloca essa modalidade de ensino como uma história em constante movimento dependendo do grau de influência econômica, política e cultural de cada país. Destaca uma característica dessa modalidade que quando se refere a educação de jovens e adultos Biondi (2018, p. 24) afirma que todas as ações educativas estão direcionadas a uma população que não realizou seus estudos formais em uma idade normatizada para isso. Assim, de acordo com os aspectos de cada país, quanto mais a ordem econômica influencia a sociedade, dependendo da sua atuação, mais ela pode excluir as pessoas do processo de aprendizado, sendo assim importante ações próprias e especificadas para essa modalidade de ensino.

E, nesse ponto, o analfabetismo se torna uma das mais perversas e graves expressões do processo de marginalização social aumentando ainda mais as desigualdades.

Desse modo, Biondi (2018) vai ao encontro com o nosso pensamento de que o processo de alfabetização se torna um ato político comprometido com a aprendizagem

das habilidades que são proporcionadas aos analfabetos(as) e também a reescrita das suas realidades como aprofundamento do entendimento das relações econômicas, políticas e culturais que afetam diretamente a vida de todas as pessoas.

Diante da concepção de alfabetização adotada por Biondi (2018), reforçando o papel da criticidade entre as pessoas analfabetas, a análise do material didático proposto pelo Programa Brasil Alfabetizado, será analisado nessa mesma linha. De acordo com a autora, em 2014, o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), incorpora a alfabetização como objetivo de assegurar ao público alvo aprendizagem e educação de qualidade superando muitas vezes as ações de professores e professoras ou até mesmo de algumas cartilhas com conteúdos infantilizados usados na educação infantil.

O material em análise traz concepções de se trabalhar com eixos temáticos. Biondi (2018, p. 160) descreve que a proposta de se trabalhar com eixos temáticos é justificada para que se compreenda melhor o seu “estar no mundo” e nele se possa ser sujeito da sua própria história aliando trabalho, consciência e felicidade. No contexto da proposta curricular da Ação Educativa/MEC e que trazemos aqui em nossa pesquisa elenca a importância de apresentar como eixos temáticos: Leitura, Escrita e Estudos Sociais e da Natureza como amplitude para a possibilidade de discussão a respeito de variados temas que perpassam a vida das pessoas em processo de aprendizagem.

A autora discorre no seu trabalho sobre a interdisciplinaridade no contexto da alfabetização de jovens e adultos devido ao material didático ser dividido em tópicos mesmo que muitos específicos. Biondi (2018, p. 163) destaca que é importante ver a interdisciplinaridade como mais que a integração dos conteúdos, mas recuperar ligações do objeto de ensino com o mundo que os cerca.

Quadro 16 – Alfabetização crítica

(continua)

Biondi (2018)	Criticidade em Paulo Freire
Na contemporaneidade, as relações tem exigido, uma formação de leitores/produtores de diversos códigos, perspicazes na interpretação com capacidade de atribuírem sentidos para além do nível de oralidade, a fim de se tornarem leitores e escritores autônomos que dominem o código linguístico, mas que também sejam capazes de atribuir sentidos e recriar histórias (BIONDI, 2018, p. 34).	Vale dizer, como seres que, transformando o mundo com seu trabalho criam o seu mundo. Este mundo, criado pela transformação do mundo que não criaram e que constitui seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história (FREIRE, 1982, p. 20-21).

Quadro 16 – Alfabetização crítica

(conclusão)

BIONDI (2018)	Críticidade em Paulo Freire
<p>Ou seja, há uma natureza individual (aprendizagem para si), ao mesmo tempo coletiva (ação que transforma o entorno a partir de si mesmo) e imbricada nas relações dos grupos sociais, tendo explicitamente a função socializadora bastante evidenciada. Não se vê a alfabetização apenas como um conjunto genérico de competências técnicas para a aprendizagem da leitura e escrita (BIONDI, 2018, p. 35).</p>	
Matriz curricular e conteúdo do livro didático (Biondi, 2018)	Matriz Curricular Pedagógica/MEC
<p>A proposta de se trabalhar com eixos temáticos é justificada para que se compreenda melhor o seu “estar no mundo” e nele se possa ser sujeito agente de sua própria história (BIONDI, 2018, p. 160).</p>	<p>Com clareza e segurança quanto aos objetivos e conteúdos educativos que integram um projeto pedagógico, o professor deve estar em condições de definir, para caso específico, as melhores estratégias para prestar uma ajuda eficaz aos alunos em seu processo de aprendizagem (BRASIL, 2001, p. 46).</p>

Fonte: do autor

A análise desse trabalho perpassa por destacar que não propusemos examinar as políticas educacionais da Argentina conhecida como Ecuentro. Examinamos o Programa Brasil Alfabetizado no sentido do livro didático que foi apresentado pela autora, na cidade em que ela pesquisou.

Nesse sentido, o que ficou claro é que pelo livro ser dividido em eixos temáticos a maior preocupação era entre a disciplina e a interdisciplinaridade dos conteúdos. Destacou pontos sobre a formação dos professores e professoras para atuar diante desse contexto a fim de uma educação emancipadora como uma educação política e com ações da práxis freiriana de ação e reflexão sobre a prática. Nesse ponto, Biondi (2018) destaca a importância da interdisciplinaridade na integração dos conteúdos com a realidade que se apresenta.

Destaca ainda assim a importância na contemporaneidade do apropriação da leitura e escrita não apenas como habilidades mecânicas, mas como leitores e escritores

autônomos capazes de poder interpretação suas realidades e compreendê-las criticamente. Ideias do pensamento crítico de Paulo Freire.

Podemos destacar que os trabalhos analisados tratam da importância da criticidade do educador Paulo Freire na alfabetização de jovens e adultos. Em todos os trabalhos foram identificados alguns conceitos que perpassam o pensamento da criticidade proposto como o problema de uma sociedade com o pensamento colonial, a luta por uma educação emancipatória, a educação dialógica como meio de inserção do sujeito a sua realidade, a conscientização entre opressor e oprimido e a educação como mola propulsora de uma sociedade mais democrática.

5.3 SÍNTESE DAS DISCUSSÕES

Após a descrição das dissertações e teses e as comparações que fizemos por meio dos quadros que foram nomeados como “alfabetização crítica” será feito nessa subseção uma síntese dos trabalhos a fim de contribuir para a discussão a respeito do conceito de criticidade freiriano na Matriz Curricular do 1º segmento da alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado.

Nas dissertações analisadas, Souza (2006) e Silva (2013) fazem uma importante discussão a respeito da inclusão dos contextos sociais das pessoas jovens e adultas nos programas e diretrizes para a modalidade EJA. Souza (2006) destaca que, sobre a inclusão do contexto, para que seja participativa é necessário sempre o diálogo com as pessoas que participam da modalidade de ensino e que nessa visão seja de fato superada a não aprendizagem pelos jovens e adultos. Não aprendizagem devido ao que é ensinado está muito fora da realidade dos educandos. Silva (2013) vê na inclusão a discussão sobre a importância do direito a educação para aquelas pessoas que deixaram de estudar quando estavam dentro das escolas. Tanto Souza (2006) quanto Silva (2013) convergem sobre as propostas e diretrizes de programas para a modalidade EJA, sobretudo do Programa Brasil Alfabetizado.

O educador Paulo Freire destaca a necessidade da reflexão sobre a participação das pessoas nos processos de aprendizagem, sobretudo da alfabetização, para que a palavra compreendida faça real significado com as suas vidas

Reflexão sobre a própria alfabetização que deixa de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com

o mundo, como uma criação. Só assim, nos parece válido o trabalho da alfabetização em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua significação: como uma força de transformação do mundo (FREIRE, 1965, p. 117).

Silva (2006) e Souza (2013) destacando a participação das pessoas no processo de aprendizado se aproximam da criticidade proposta pelo educador Paulo Freire. Nesse processo as pessoas se aproximam do pensamento de transformação do mundo por meio de uma alfabetização crítica que desvele as suas realidades e não algo externo a elas.

Nas teses que foram separadas para a análise, encontramos posições que convergem com a criticidade proposta pelo educador Paulo Freire. Sepúlveda (2009), Sá (2012) e Biondi (2018) destacam o analfabetismo como estrutural vindos por meio de interesses econômicos desde a formação da nação, surgindo inúmeros analfabetos(as). Afirmam a importância de uma educação crítica e libertadora para discussão de problemas históricos e da realidade. Assim, dão uma grande importância para uma alfabetização de qualidade que foque nos sujeitos como seres históricos comprometidos com a transformação social.

O educador Paulo Freire descreveu que para a mudança da forma de aprender é necessário a substituição da educação “bancária” para a problematizadora. Essa mudança traz consigo elementos que aguçam a curiosidade dos sujeitos e que na prática “bancária” os transforma em sujeitos passivos

O necessário é que, subordinado, embora a prática bancária, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o imuniza contra o poder apassivador do “bancarismo” (FREIRE, 2005, p. 25).

A prática “bancária” reforça os interesses econômicos sobre os sujeitos e são praticados na esfera educacional. Desse modo, Lemos (2010) descreveu no seu trabalho que a cultura e o poder atuam no interior de uma sociedade capitalista e a educação “bancária” é resultado da concepção de um mundo capitalista. Lemos (2010) destaca que a politicidade da educação com vistas a transformação social, principalmente com elementos que o educador Paulo Freire sempre destacou em suas obras, sobretudo a importância do poder da palavra, é a posição oposta a prática “bancária”. Para o educador a prática bancária é exterior as pessoas, desvinculada da vida

Não seria, porém com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente”

esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização (FREIRE, 1983, p. 94).

Assim, o poder da palavra desvinculada da vida, traz sérias consequências a consciência das pessoas em processo de aprendizagem. Uma delas é o apassivamento diante de situações do dia a dia. Nesse ponto, Franco (2009) destaca a importância do papel da escola no processo de alfabetização. Em um mundo altamente tecnológico, o poder da palavra nas metodologias de aprendizado precisa ser apropriados pelos educandos(as) para a resolução práticas do dia a dia. Desse modo, Franco (2009) discute a relação entre uma alfabetização crítica e emancipadora proposta por Freire e as metodologias de aprendizado das tecnologias de informação e comunicação e a importância das metodologias serem integradas ao contexto dos sujeitos. Nesse ponto, Freire destaca que

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintonia de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza (FREIRE, 1983, p. 42).

Desse modo, nessa discussão a que Franco (2009) propõe sobre a apropriação das tecnologias da informação e da comunicação, é preciso que as Diretrizes que compõem a estrutura do Programa Brasil Alfabetizado estejam pertinentes a realidade dos sujeitos e preocupadas com a transformação social. De acordo com a Matriz Curricular a que utilizamos para a discussão desse trabalho

Estão sendo desenvolvidas novas tecnologias e novas formas de organizar a produção que elevam bastante a produtividade, e delas depende a inserção competitiva da produção nacional numa economia cada vez mais mundializada. Essas novas tecnologias e sistemas organizacionais exigem trabalhadores mais versáteis, capazes de compreender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe (BRASIL, 2001, p. 37).

Diante da necessidade de uma alfabetização crítica e emancipadora perante a revolução tecnológica e comunicativa a que estamos vivendo, é necessário reflexões e ações a despeito da politicidade da educação, sobretudo a alfabetização. Os interesses econômicos na maioria das vezes sobrepõe aos interesses da humanização e é necessário

cada vez mais que os elementos da criticidade proposto pelo educador Paulo Freire estejam em constante discussão para que a transição da ingenuidade para a criticidade possa ser componente indispensável a todas as pessoas.

Na próxima seção traremos as considerações finais desse trabalho e sua contribuição para um constante diálogo a respeito da modalidade da educação de jovens e adultos, sobretudo no que tange a alfabetização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se nessa dissertação propor uma discussão a respeito do papel da criticidade proposta pelo educador Paulo Freire e sua relação com a matriz curricular do 1º segmento (alfabetização) do Programa Brasil Alfabetizado, sobretudo suas aproximações e distanciamentos.

Nesse ponto em questão, é urgente no debate contemporâneo a respeito da modalidade de ensino na educação de jovens e adultos, enxergar as especificidades das políticas econômicas que afetam diretamente a vida social e cultural das pessoas, sobretudo as construções e os parâmetros curriculares que se estendem aos processos de ensino e aprendizagem dominantes na estrutura educacional do país.

Desse modo, é importante considerar as reflexões em torno das propostas curriculares contribuindo sempre ao debate teórico e possibilitando ao campo de estudo, concepções de currículos que envolvam novos desenhos à realidade, principalmente daquelas pessoas que estão em constante participação no processo de ensino e aprendizagem.

Para discorrer nesse sentido, fizemos uma explanação histórica e teórica do papel da criticidade nas obras do educador Paulo Freire. Esse elemento, fundamental nas obras de Freire, construíam junto as pessoas a possibilidade de discutir aspectos da vida nacional (década de 50), latino americana (década de 60), exílio (década de 60 e 70) e do contexto da redemocratização no país (final da década de 70 e início dos anos 80). Desse modo, o educador desenvolveu seu pensamento sempre a favor da luta pela democracia e pela compreensão histórica de formação da nossa sociedade, sobretudo os entendimentos sobre “inexperiência democrática”, consciência ingênua e consciência crítica. Também lutou por uma alfabetização de jovens e adultos que contribuísse para inserir e conscientizar as pessoas analfabetas de suas relações com o mundo, especialmente no processo de construção do pensamento crítico.

Nesse mesmo tempo de entendimento do processo de construção do pensamento do educador, procurou-se realizar uma discussão sobre o Programa Brasil Alfabetizado, objetivado no sentido de discorrer sobre a matriz curricular do 1º segmento (alfabetização). Buscou-se detalhar a proposta da matriz curricular em seus tópicos principais examinando alguns distanciamentos e aproximações sobre a matriz curricular e o pensamento crítico freiriano.

Como objetivo geral tive o propósito de discutir a apropriação do conceito de criticidade, a luz do referencial freiriano, presente na proposta da matriz curricular do 1º segmento do Programa Brasil Alfabetizado. Após a leitura das dissertações e teses, as quais usei como fonte de pesquisa, optei em fazer a descrição e a análise e me deparei que a construção dos conceitos de criticidade freiriana perpassam pela matriz curricular do Programa. Esse sinal, que considero ser positivo, possibilita aqueles(as) professores(as) e coordenadores(as) a estimularem o ambiente de ensino voltado a participação de todas as pessoas no processo de ensino, ao debate e as condições de poder desenvolver a autonomia do pensamento. Importante ressaltar a presença, na construção dessa matriz curricular de representantes da educação popular e de pesquisadores e pesquisadoras que possuem um olhar dinâmico, teórico e objetivo sobre os desafios de uma educação democrática, plural e dialógica. Ao mesmo tempo, nos deparamos com uma questão que ficou distante de ser abordada e que perpassou por alguns trabalhos, mas não foi amplamente discutida na matriz curricular, sobre a educação no trabalho e que consideramos vital no processo de ensino e aprendizagem na EJA. As relações do trabalho e uma discussão mais aprofundada sobre as classes sociais e os vários aspectos que as envolvem poderiam trazer o pensamento de Freire à tona, sobretudo na especificidade das práticas “bancárias” e transformadoras, tão aprofundadas pelo educador na trajetória do pensamento crítico.

Investigar qual a concepção de criticidade presente na matriz curricular da alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado foi o primeiro objetivo específico. Assim, notamos que as perspectivas da alfabetização na matriz curricular perpassam pelo pensamento crítico freiriano, como foi descrita acima. As dissertações e teses também sugerem uma aproximação da proposta curricular desenvolvida em âmbito nacional e aquelas desenvolvidas em âmbitos estaduais com o pensamento de uma alfabetização freiriana. Mas, de acordo com alguns trabalhos, o encerramento de programas, a mudança de gestões locais e estaduais e a não continuidade do trajeto escolar pelos educandos são pontos que rompem com o acúmulo de conhecimentos científicos e a possibilidade dentro do ambiente escolar de participar de debates em relação ao aprendizado e a realidade da vida.

Analisar e discutir as possíveis aproximações e os distanciamentos dessa concepção com o referencial freiriano de criticidade foi o segundo objetivo específico. Essa pesquisa nos mostrou que a educação de jovens e adultas, sobretudo a alfabetização ainda sofre com o pensamento neoliberal que contribui para a individualidade e

competitividade entre as pessoas. Notamos nas discussões das dissertações e teses sobre as matrizes curriculares que o sucateamento, como a falta de investimento, rompe ciclos e promove uma aceleração na aprendizagem que distancia a criticidade no processo de ensino. Em um outro caminho, a aproximação se dá quando há influência da Unesco diretamente no Programa Brasil Alfabetizado. Apesar de algumas críticas em relação a adoção de políticas que prevalecem o imperialismo sobre os países capitalistas emergentes periféricos, o financiamento contribui para fortalecer e dar fôlego a alfabetização de jovens e adultos ainda resistentes, mas muitas vezes distantes da participação ativa de todas as pessoas, como propôs Paulo Freire, quando o educador destaca a plena democracia e emancipação dos sujeitos.

Contudo, apesar dos distanciamentos, é importante reafirmar que o processo de formação dos(das) profissionais da educação que trabalham na EJA são importantes contribuições para que essa modalidade de ensino se torne um campo específico para a luta e resistência perante as ideias conservadoras que ainda insistem em permanecer na sociedade.

O que é proposto nessa dissertação é uma discussão a respeito da importância do autor e educador Paulo Freire para a educação brasileira, no campo do pensamento crítico, sem desmerecer outros autores que também creditaram seus preciosos tempos para estudar profundamente a educação de jovens e adultos, principalmente quando o contexto político e econômico que vivemos merece a pesquisa, a ciência e volta toda a sua carga em disseminar informações não verídicas.

Buscamos nessa construção da dissertação avaliar o conceito de criticidade na matriz curricular do Programa Brasil Alfabetizado e verificamos, por meio das análises com as dissertações e teses, e análises do próprio Programa que é necessário uma alfabetização crítica no sentido de inserir os sujeitos na realidade em que vivem, buscando o sentido pleno de cidadania, a democracia, a reflexão sobre a realidade e a ação para transformá-la.

Esperamos que essa dissertação possa contribuir para a discussão no âmbito da educação em geral, principalmente na pesquisa no campo da alfabetização de jovens e adultos e estimulem os professores e as professoras a se engajar na luta política por uma concepção educativa que utilize mais Paulo Freire e suas ideias no campo educacional.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1958. v. III.

BEISEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Recife: Ed. Massangana, 2010. 128 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa, 2001. Texto final de Vera Maria Masagão Ribeiro.

BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 26/set./2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Mapa do analfabetismo do Brasil**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília, DF, 2000. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 12/set./2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Princípios, diretrizes, estratégias e ações de apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: elementos para a formação de coordenadores de turmas e de alfabetizadores**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 44 de 2012. **Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, e para o pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no programa, no ciclo 2012**. Brasília, DF, 5 set. 2012. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13799-res44-05092012-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 25/set./2019.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1116-1120, out. 2005.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.108-130, maio/ago. 2000.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 149 p.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. 141 p. Tese (Cadeira de história e filosofia da educação) – Faculdade de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à prática educativa. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 148 p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 253 p.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GIROUX, H.A. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: M, DONALDO; FREIRE, P. **Alfabetização leitura do mundo leitura da palavra**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 167 p. Introd. p. 7.

LIMA, T.C.S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rer. Katál. Florianópolis, v. 10, n°.esp, p.37-45. 2007.

PAIVA, J; OLIVEIRA, I. B. **Educação de Jovens e Adultos**. Coleção Pedagogias em Ação. 1º ed. Petrópolis: De Petrus et Alli Editora Ltda. 2009.

ROMANOWSKI, J. P; VOSGERAU, D. S. R. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p.165-189, jan./abr. 2014.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 1977. 254 p.

SOUZA, A. I. **Paulo Freire: Vida e Obra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2015. 343 p.

TEIXEIRA, A. S. **Educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. 337 p. Série 3, v. 64.