

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA: DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE**

GABRIEL MINUTTI BUENO DE GODOY

**BAURU/SP
2020**

GABRIEL MINUTTI BUENO DE GODOY

**ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA: DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica - PPGDEB, Faculdade de Ciência - FC da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus Bauru/SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Docência para Educação Básica, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela. **Área de Concentração:** Docência para Educação Básica. **Linha de Pesquisa:** Fundamentos do Ensino e da Educação Básica.

**BAURU/SP
2020**

Godoy, Gabriel Minutti Bueno de.
Alfabetização de jovens e adultos e pedagogia
histórico-crítica: diálogos com o pensamento de Paulo
Freire / Gabriel Minutti Bueno de Godoy, 2020
104 f.

Orientador: Fabio Fernandes Villela

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Alfabetização.
3. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE GABRIEL MINUTTI BUENO DE GODOY, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 27 dias do mês de fevereiro do ano de 2020, às 09:00 horas, no(a) Sala 2 do prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Prof. Dr. FRANCISCO JOSÉ CARVALHO MAZZEU do(a) Departamento de Didática / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Prof. Dr. VITOR MACHADO do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de GABRIEL MINUTTI BUENO DE GODOY, intitulada **"ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE" E PRODUTO EDUCACIONAL "CADERNO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS"**. Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA

Prof. Dr. FRANCISCO JOSÉ CARVALHO MAZZEU

Prof. Dr. VITOR MACHADO

Villela
p/Villela (video conf.)
[Assinatura]

*Dedico esta dissertação em memória de meu
avô Domingos Minutti
que sempre me incentivou na busca de meus
objetivos, sem nunca desistir diante das
dificuldades. Tive seu apoio em todos os meus
projetos de vida, inclusive neste trabalho de
pesquisa ao qual ele não poderá vê-lo
concluído por ter falecido no ano de 2019. Ao
senhor meu eterno respeito e admiração!*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a todos os colegas que direta ou indiretamente tenham contribuído para o meu ingresso neste Programa de Pós-Graduação em Docência na Educação Básica (PPGDEB). Estas pessoas me incentivaram divulgando datas, editais, modelos de apresentação de trabalhos, postura em entrevistas e reerguendo minha autoestima nas vezes em que eu não consegui ingressar, posto que somente na terceira tentativa é que obtive o ingresso neste programa. Seriam muitos nomes para citar, por isso prefiro guardá-los em minha memória e nunca deixar de reconhecer a importância de cada um deles nesta conquista.

Após o ingresso neste programa, novos colegas surgiram, companheiros de cursos do PPGDEB - Turma 2018, com eles tive muitos conhecimentos e experiências compartilhadas, ao qual só tenho a agradecer o crescimento intelectual do qual compartilhamos. Em especial, gostaria de citar o nome de minha irmã de orientação Valdenisa Soares, que sempre me ajudou em todas as minhas dúvidas e angústias, meu muito obrigado!

E, em se tratando de orientação, não posso deixar de citar meu orientador Fabio Fernandes Villela que mesmo a distância, nunca deixou de responder minhas mensagens e sempre confiou em meu trabalho. Ao professor Vitor Machado do qual fui aluno em uma das disciplinas do programa e participante de grupo de estudos, só tenho a agradecer todo conhecimento compartilhado e as colaborações para este trabalho como membro da banca. Ao professor Francisco Mazzeu, minha gratidão por participar de minha banca como membro externo ao programa, pois somente ele poderia dar as contribuições para um tema ainda tão pouco explorado sobre Paulo Freire a luz da pedagogia Histórico-Crítica.

RESUMO

Este trabalho versa sobre a alfabetização de jovens e adultos na perspectiva pedagógica histórico-crítica. A problemática desta pesquisa reside na busca de propostas pedagógicas aliadas a uma concepção crítica e dialética de alfabetização para jovens e adultos. Neste percurso foi feito o diálogo com o método Paulo Freire de alfabetização de adultos em sua versão original. O objetivo do diálogo foi o de estabelecer os postulados de cada vertente pedagógica em relação a alfabetização, de modo a esclarecer suas aproximações e divergências, buscando incorporar por superação aspectos do método de Paulo Freire que possam contribuir para a construção de uma proposta de alfabetização histórico-crítica. Para contextualizar a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi feito um levantamento histórico e dos marcos legais da EJA no Brasil, reconhecendo as especificidades desta modalidade de ensino e o seu espaço dentro das políticas públicas. Sendo a alfabetização também objeto de estudo desta pesquisa, é feita uma análise crítica sobre a chamada “querela dos métodos” buscando a superação dialética dos principais métodos já existentes, identificando o que eles possuem de válido e os rearticulando em uma nova proposta na perspectiva histórico-crítica de alfabetização, onde alguns autores defendem a centralidade da palavra no ensino da escrita. É a partir desta ideia que se faz a aproximação com método Paulo Freire, que também parte da palavra para alfabetizar. A partir da conclusão desta pesquisa, a título de contribuição, são esboçadas atividades de alfabetização que possam contribuir didaticamente para essa área de ensino.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Pedagogia Histórico-Crítica. Alfabetização

ABSTRACT

This work deals with the literacy of youth and adults in the historical-critical pedagogical perspective. The problem of this research lies in the search for pedagogical proposals combined with a critical and dialectical conception of literacy for young people and adults. In this path, a dialogue was made with the Paulo Freire method of adult literacy in its original version. The objective of the dialogue was to establish the postulates of each pedagogical aspect in relation to literacy, in order to clarify their approximations and divergences, seeking to incorporate aspects of Paulo Freire's method that can contribute to the construction of a historical literacy proposal. -critical. To contextualize the Youth and Adult Education (EJA) teaching modality, a historical survey of the legal frameworks of EJA in Brazil is made, recognizing the specificities of this teaching modality and its space within public policies. Since literacy is also the object of study in this work, a critical analysis is made of the so-called "quarrel of methods" seeking to overcome the dialectic of the main existing methods, identifying what is valid and rearticulating them in a new proposed in the historical-critical perspective of literacy, where some authors defend the centrality of the word in the teaching of writing. It is from this idea that the Paulo Freire method is approached, which also starts from the word for literacy. From the conclusion of this research, as a contribution, literacy activities are outlined that can contribute didactically to this area of teaching.

Keywords: Youth and Adult Education. Historical-Critical Pedagogy. Literacy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	13
1.1 Abordagens teórico-metodológicas sobre EJA	13
1.2 Práticas metodológicas dos programas nacionais e regionais de EJA	26
1.3 Dimensão Plural, flexível e histórica das políticas internacionais de EJA ...	33
1.4 Documentos de fóruns estaduais e do ENEJA	42
1.5 Política nacional contemporânea para EJA	44
2 ALFABETIZAÇÃO	47
2.1 As divergências sobre alfabetização e letramento	47
2.2 A disputa entre os métodos de alfabetização	51
2.3 Rotas fonológicas e lexicais.....	56
2.4 A alfabetização nos livros didáticos do PNLD	59
3 DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA EJA.....	63
3.1 A centralidade da categoria trabalho na EJA.....	63
3.2 Os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica	68
3.3 Abordagem histórico-crítica da alfabetização	72
4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	77
4.1 O pensamento de Paulo Freire e sua influência nas políticas públicas	77
4.2 O Método Paulo Freire e a Pedagogia Histórico Crítica	83
4.3 A elaboração do produto educacional.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE – Caderno de alfabetização de jovens e adultos	104

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país que traz consigo, ao longo dos anos, as marcas das desigualdades sociais, culturais e econômicas de sua população, fato este que se reflete no desenvolvimento educacional brasileiro, e se evidencia por meio do baixo nível de escolarização e dos altos índices de analfabetismo da população brasileira. A Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua 2018, realizada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2019), mostrou que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Em números absolutos, a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior na faixa da população de 60 anos ou mais de idade, 19,3%, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%).

Nesse grupo de analfabetos, destacam-se os jovens e adultos que nunca iniciaram os estudos ou que tiveram que interrompê-los por diversos motivos, tais como: ingresso precoce no mercado de trabalho, dificuldade de acesso a escola, fracasso ou evasão escolar. Porém, não se pode negar que esses indivíduos, mesmo sendo analfabetos, vivenciam diariamente diversas experiências que envolvem a leitura e a escrita, pois atualmente vivem em uma sociedade letrada, cercada pelas informações e tecnologias digitais. Nesse ambiente, dominar a leitura e a escrita são habilidades essenciais que as pessoas devem desenvolver para que possam enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Nesse sentido, emerge a necessidade de discutir-se a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, especificamente no que se refere ao processo de alfabetização desse público.

O objetivo da alfabetização é levar o indivíduo a ter o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ou seja, compreender o mecanismo da conversão grafema-fonema, fazendo uso consciente e funcional do mesmo. Mas para isso, muito já se discutiu sobre qual a metodologia ideal para se alfabetizar (MORTATTI, 2000) sem que haja um consenso sobre o assunto.

Além disso, para se analisar sobre qual a forma de se alfabetizar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), deve-se levar em consideração também as especificidades que esta modalidade de ensino possui, pois seus conteúdos e métodos além de visar à aprendizagem significativa para a realidade do aluno, também não pode se descuidar do conteúdo curricular sistematizado. Assim, os cursos de alfabetização precisam ser organizados com formato e currículo apropriados, considerando as características do público atendido, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho, e com a utilização de metodologias que articulem conhecimentos do currículo com as experiências de vida do alunado, de forma que lhe propicie o caráter identitário de leitura da realidade, para melhor se situarem e serem protagonistas de suas trajetórias de vida.

Diante disso, deve-se discutir quais são os desafios e possibilidades de alfabetização na EJA, identificando os problemas que interferem nesse processo. O objetivo, é a busca de uma prática pedagógica eficaz, que resulte em fazer com que o educando se aproprie das especificidades da alfabetização em um contexto que envolva a leitura e a escrita.

Esta pesquisa tem o ímpeto de subsidiar que o educando seja capaz de colocar no papel suas próprias palavras, para isso, propõe como objetivo a análise dos fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (1981) e sua aplicação na alfabetização proposta por Dangió (2017) e Coelho (2016) bem como compará-las ao Método Paulo Freire de educação de jovens e adultos, proposto por Freire (1967), buscando traçar convergências e divergências entre ambas, promovendo um diálogo entre essas duas teorias críticas da Educação, e por meio disto, fornecer subsídio para elaboração de um material didático para alunos de cursos de alfabetização da EJA. Em termos de classificação, esta dissertação apresenta uma pesquisa científica com filiação teórica ao materialismo histórico, de abordagem qualitativa, com finalidade aplicada.

O desenvolvimento desta dissertação está estruturado em três seções: Em sua primeira seção é feita uma compilação que analisa boa parte da trajetória histórica da EJA no Brasil, revisitando seus marcos legais e as especificidades

pedagógicas propostas a este público, possibilitando ter uma visão ampla de sua evolução dentro das políticas públicas governamentais que foram influenciadas por políticas internacionais e também pelos movimentos sociais. Tendo conhecimento desta trajetória, a seção dois trás a análise dos métodos de alfabetização e as diferentes concepções de aprendizagem, permitindo vislumbrar as diferentes maneiras de como se aprende a ler e escrever, identificando os conflitos ideológicos existentes nesta área acadêmica, que não coincidentemente, se relacionam aos conflitos políticos e sociais abordados na seção anterior. Assim, identificando-se a dialética presente no assunto, chega-se seção três, tema central desta pesquisa: a alfabetização de jovens e adultos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani. Refletindo sobre a práxis de uma Educação de Jovens e Adultos problematizadora, é impossível não se referir a Paulo Freire, que inovou ao ir além do aspecto cognitivo do educando, levando em consideração os campos social e político dos sujeitos envolvidos. Neste percurso, busca-se traçar uma análise comparativa entre estas duas concepções de ensino, buscando atingir aos princípios estabelecidos pela PHC no campo da alfabetização e superando por incorporação alguns dos aspectos do método de Paulo Freire. Ao final apresenta-se uma alternativa para alfabetização de jovens e adultos que alie tanto o conhecimento científico (clássico), quanto o saber informal desses educandos, buscando superar a sua adequação alienada ao mundo do trabalho capitalista (como muitos programas de EJA se propõem a fazer), preparando-os, por meio da instrumentalização do conhecimento sistematizado, para compreensão de suas necessidades históricas, para serem de fato, livres para escolherem em qual organização social querem viver e por qual tipo de sociedade querem lutar.

Elaborar uma proposta de alfabetização para jovens e adultos na perspectiva da pedagogia histórico-crítica com contribuições do método de Paulo Freire (Pedagogia do Oprimido) é o grande desafio ao qual esta pesquisa pretende colaborar, já antecipando o pressuposto de que não se pretende estabelecer uma forma única de ensino, mas propor indicações para um modelo possível, calcado nas correntes teóricas adotadas.

Apropriando-se do resultado desta pesquisa acadêmica, foi desenvolvido um produto educacional, caderno de alfabetização de jovens e adultos, na intenção de vislumbrar um horizonte para alfabetização histórico-crítica de jovens e adultos.

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

1.1 Abordagens teórico-metodológicas sobre EJA

Neste tópico serão apresentados desde as primeiras iniciativas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da nação brasileira, até a constituição da EJA como uma modalidade educativa oficial e que possui especificidades próprias. A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil pode ser contada por meio de suas diversas concepções pedagógicas e das políticas públicas que, ao longo dos anos, tiveram como objetivo aplicá-las na prática educativa. No Brasil, os primeiros educadores formais, foram os jesuítas, que tinham a pretensão de catequizar os índios, transmitindo normas e comportamentos e ensinando ofícios necessários para o funcionamento da economia colonial. Posto que a população era analfabeta, os ensinamentos eram transmitidos oralmente por meio de um conjunto de regras e preceitos religiosos denominado de *ratio studiorum*. As primeiras escolas também surgiram sobre a égide destes e outros religiosos católicos que organizaram escolas de humanidades baseadas em princípios cristãos. O Estado só tomaria a responsabilidade pela educação pública pela primeira vez na constituição de 1824 onde encontramos registros sobre a instrução primária gratuita para todos os cidadãos. No entanto, por muitos anos este direito foi restrito apenas às elites, deixando a maioria da população brasileira na condição de analfabetismo (SOEK, 2010). As primeiras escolas brasileiras para adultos datam dos anos 1920. Foram criadas com o objetivo de formar mão de obra que atendesse aos imperativos da urbanização e da industrialização crescentes (AOKI, 2013). O recenseamento de 1920 apresentava um índice de analfabetismo de 64,9% entre as pessoas de 15 anos de idade ou mais (IBGE, 2000).

Durante a década de 1930 a sociedade brasileira passou por grandes transformações decorrentes do processo de industrialização impulsionado por transformações políticas que aconteceram no país. Com a promulgação da constituição de 1934 foi previsto o ensino primário obrigatório para crianças e adultos, sendo esta, a primeira menção oficial sobre a necessidade de se ofertar educação básica para pessoas que não haviam frequentado a escola quando

crianças, rompendo com a ideia predominante de que a escola era destinada apenas para crianças. Após esta constituição, em 1942, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), implantou-se a educação primária e o ensino supletivo para adolescentes e adultos. Esta ação estava conectada às campanhas de alfabetização propostas mundialmente pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em países com grandes desigualdades sociais. (HADDAD, S. DI PIERRO, M. C., 2000). Com a regulamentação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNEP), em agosto de 1945, foi promovida uma difusão do ensino elementar, principalmente o primário. Contudo, essa expansão se efetivou de forma precária. Como a oferta de vagas permanecia insuficiente, isto contribuiu para o crescente índice de analfabetismo no país (PAIVA, 1987). Com o fim da Ditadura de Vargas em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização. Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção. Para tanto, era necessário oferecer instrução mínima à população (SOEK, 2009).

Neste contexto, surge em 1947 a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), idealizada por Lourenço Filho e inspirada no método Laubach, que se fundamentava em estudos de psicologia experimental realizados nos Estados Unidos, nas décadas de 1920 e 1930 e se baseava no conhecimento prévio dos adultos. Frank Charles Laubach ficou famoso na época por ter realizado um trabalho de assistência humanitária nas Filipinas em 1915 e, em 1928, formulou um método baseado no conhecimento prévio dos adultos, alfabetizando 60% do total da população nativa, sendo que seu método foi adaptado para os 17 dialetos falados nas Filipinas (SOEK, 2009).

Laubach, graças a sua experiência nas Filipinas, ganhou notoriedade internacional e passou a assessorar diversos governos e realizar treinamentos em diversos países. Em 1945, a convite de Lourenço Filho, Laubach esteve no Brasil proferindo palestras e cursos sobre seu método de ensino. A metodologia, proposta por Laubach apresenta os seguintes princípios (BRASIL, 2005, p.36):

- Oferecer oportunidades e incentivos aos alfabetizandos, porque todos são capazes de aprender;
- Construir educação de jovens e adultos a partir dos conhecimentos já existentes, cabendo ao educador a tarefa de ajudá-los a construir novos conhecimentos;
- Despertar no alfabetizando o interesse por assuntos que fazem parte de seu cotidiano, para que ele possa estabelecer relações entre o conhecido e o novo;
- Incentivar o alfabetizando sempre, mesmo que erre, observando que as correções devem ser feitas de forma a motivá-lo a novas tentativas;
- Elogiar com palavras de ânimo e conscientização;
- Manter entre o educador e o alfabetizando, antes de tudo, uma relação de amizade, na qual a confiança e o preparo fazem uma grande diferença;
- Propor um caminho para escrita e leitura sem grandes dificuldades e abstrações, para que o alfabetizando sinta-se capaz diante dos desafios, já que conseguirá ler palavras e até um pequeno texto na primeira aula;
- Utilizar material de apoio com adaptações necessárias às atividades que serão expostas em sala de aula;
- Orientar o processo de construção e compreensão da linguagem oral e escrita, veiculando o significado e a representação do objeto, além do domínio dos mecanismos do ler e do escrever, evidenciando, dessa forma, que se deve trabalhar, primeiramente, o significado do conhecimento;
- Criar condições para o reconhecimento do caminho mais lógico da leitura, para, a partir deste estágio, ser possível a elaboração de outros caminhos;
- Partir, sempre, do conhecido para o desconhecido, do geral para o particular;
- Respeitar as diferenças individuais e o ritmo próprio de aprendizagem de cada alfabetizando;
- Ensinar os alfabetizandos em diferentes estágios, o que consiste em um ganho e não em um problema;
- Oferecer o melhor para os alfabetizandos em todos os aspectos, porém, se não houver material didático ou instalações disponíveis, deve-se alfabetizar com os recursos existentes, em qualquer lugar ou circunstância;

- Lembrar que a idade não importa, pois todos os alfabetizandos podem aprender.

Para Laubach, o adulto não alfabetizado não deixa de ser uma pessoa instruída pelo fato de não saber ler e escrever. Ele só não teve acesso ao conhecimento formal. A alfabetização apenas o reintegrará ao meio em que vive. Durante a CEAA foram criadas várias escolas supletivas e pela primeira vez, foi criado um material didático para ensino da leitura e escrita para os adultos, chamado de Primeiro Guia de Leitura. Esse material consistia em uma cartilha padronizada que orientava o ensino pelo método silábico, continha lições de ênfase na organização fonética das palavras. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As lições finais compunham frases contendo orientações sobre saúde, trabalho, moral e civismo (RIBEIRO, 1997). Os educadores eram em sua maior parte leigos, e o ensino resumia-se nas orientações da cartilha que lhes ensinavam basicamente a leitura, a escrita e o cálculo matemático. A CEAA obteve êxito em sua primeira década de atuação, possibilitando a elevação da taxa de alfabetização, porém nos anos seguintes a execução da campanha foi sendo descentralizada, recebendo menos investimentos e ficando cada vez mais dependente de doações e dos trabalhos voluntários (SOEK, 2010).

A CEAA se estendeu até 1963, de início ela contava com recursos provenientes em sua maior parte de organizações públicas e com o passar do tempo foi ficando mais dependente de recursos particulares, o que a foi enfraquecendo. A pouca adequação do ensino às condições da vida rural foi um dos fatores que contribuíram para o fim da campanha: A CEAA adotava uniformidade metodológica como orientação para todo País, sendo igualmente empregados no meio urbano e rural. Por isso, em 1952 para atender a educação rural, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inicialmente ligada a CEAA, tendo como principal instrumento as missões rurais. A campanha indicava o princípio da organização social das comunidades, com objetivo de estimular a entreatajuda da população da zona rural, na busca de solução de problemas locais, bem como a consolidação do trabalho no campo. Para tanto, organizaram-se os Centros Sociais de Comunidade que, dentre as atividades desenvolvidas, promovia a formação de

professores leigos. As missões rurais tinham a proposta de incentivar a modernização no campo, contudo, não pretendia modificar o equilíbrio das forças políticas locais. Além da alfabetização, havia a preocupação de incentivar a organização comunitária no campo. Por outro lado, a partir de ações extensivas, o programa priorizou o aspecto quantitativo em detrimento ao qualitativo. Eram evidentes as proposições ideológicas do programa, tal como o localismo (a supervalorização dos fenômenos locais). O governo de Getúlio Vargas explicitava seu intuito de conter a migração rural demonstrando o claro apoio às Oligarquias Rurais. Tratou-se da primeira experiência a colocar essa orientação em prática numa larga escala, porém, com a preocupação de se manter o equilíbrio eleitoral no interior do País. A campanha empregou esforços para a fixação do homem no campo, contudo, eles não foram suficientes para evitar o êxodo rural da década de 1950 (OLIVEIRA, SOUZA, 2012).

Os resultados da CNER não foram muito expressivos, não obstante, sua influência se fez de forma marcante. A campanha enfatizava a crença na educação para a promoção de desenvolvimento. Acreditava-se que a educação poderia modificar profundamente a realidade da população, independentemente da real condição econômica das comunidades (PAIVA, 1987).

Uma última campanha foi realizada em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Ela surgiu precisamente no momento em que se iniciava, no país, uma nova fase na educação de adultos: perante o reconhecimento da ineficácia das campanhas anteriores, os educadores mobilizaram-se em busca de novos recursos para o problema do analfabetismo. Segundo seus organizadores, necessário era rever a simples ação alfabetizadora, pois, os mesmos a avaliavam como insuficiente. Essa Campanha sofreu as dificuldades enfrentadas por todas as campanhas anteriores, e também foi extinta, junto com todas as outras em 1963 (PAIVA, 1987).

Entre 1955 e 1961, com a política desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek, as campanhas tradicionais de educação de adultos se apresentaram inadequadas à nova conjuntura, em função da pouca eficiência na formação de mão de obra para a indústria. As críticas dirigiam-se também sobre sua

orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado, que se efetivava em um curto período, a inadequação do método a população adulta e o uso do mesmo material didático (cartilha) para as diferentes regiões do país. Essas críticas convergiam para um novo paradigma pedagógico, cuja principal referência foi o educador Paulo Freire voltado para uma proposta de educação popular. Surgem os Programas de Educação Popular formados por educadores leigos, estudantes e católicos engajados na política e aos grupos de vertentes populares que passam a fazer pressão para que o Governo Federal passasse a apoiar suas iniciativas junto a sociedade civil (SOEK, 2010).

O Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, teve a finalidade de avaliar as ações realizadas na área, visando propor soluções apropriadas para a questão. O Congresso contava com a presença da delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire (1921-1997) fazia parte, que propôs uma educação baseada no diálogo. A proposta envolvia uma educação capaz de atender as características socioculturais das camadas populares, e ao mesmo tempo estimular sua participação na realidade social. Outra questão relevante consiste em registrar que nesse congresso se discutiu, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, por conseguinte, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (Brasil, 1961), sendo consequentemente extintas todas as campanhas nacionais de educação de adultos em 1963, abrindo caminho para novas propostas de alfabetização de adultos que superasse a relação de causalidade entre analfabetismo e pobreza (OLIVEIRA, SOUZA, 2012).

Nesse cenário de novas práticas de alfabetização, cabe ressaltar a importância do pensamento pedagógico de Paulo Freire, sua filosofia e método que foram adotados pela maioria dos movimentos de educação e cultura popular. Vale apontar, entre muitos outros, o exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal. Por meio do Decreto nº 52.267/61 (Brasil, 1961), o MEB deveria executar um plano quinquenal (1961-1965), que previa inicialmente 15 mil escolas radiofônicas. A maioria das pessoas que trabalhavam com o MEB vinham dos setores da Ação Católica, principalmente estudantes secundaristas e universitários, que já percebiam a possibilidade de empregar a “educação de base”

como um meio para se aproximarem das classes populares, utilizando-a como um mecanismo de mobilização sociocultural e política. O objetivo do MEB não era apenas a alfabetização, mas principalmente a mobilização social ou politização, através do conceito de conscientização, desse modo, buscava superar níveis de marginalização socioeconômica, cultural e religiosa, visando à própria libertação integral do indivíduo (PAIVA, 1987). Porém, com o golpe militar de 1964, o MEB sofreu o peso da repressão política, além de pressões da própria hierarquia da Igreja para realizar mudanças em sua linha de ação. Ao longo de três anos, o MEB havia praticamente desaparecido, ressurgindo na década de 1970, mas com outras características.

Em 1963 foi realizado em Recife o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, este evento ocorreu por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, no intuito de reunir representantes dos movimentos de alfabetização e cultura popular que ocorriam ainda dispersos pelo país, e buscar contribuições para conceber uma coordenação nacional para a educação de adultos. Ele foi importante na história da educação de adultos porque deu visibilidade à vitalidade e à diversidade dos movimentos de educação e cultura popular, e permitiu conhecer e avaliar os caminhos até então percorridos. Ademais, serviu à reflexão sobre as possibilidades de avanço, concorrendo para a constituição da Comissão Nacional de Cultura Popular e das diretrizes para o Plano Nacional de Alfabetização. Gestou-se ali uma coordenação pela qual a força dos movimentos sociais procurava assumir a forma de política educacional de abrangência nacional. Mais do que isso, o I Encontro legitimou uma nova compreensão do conceito e da importância da educação de jovens e adultos, os quais foram compreendidos não como beneficiários tardios de um serviço, mas como protagonistas emergentes de um processo (SOARES, FÁVERO, 2009).

Assim, em janeiro de 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação de programas de educação de adultos orientados pela proposta de Paulo Freire por todo o Brasil. Com uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, valorizando os saberes dos educandos, prescindindo da utilização de cartilhas, considerando que a leitura do mundo precede a leitura da

palavra, Freire (1967) desenvolveu um conjunto de ações pedagógicas, amplamente divulgadas e conhecidas como “Método Paulo Freire”.

Antes de adentrar no estudo sobre o “Método Paulo Freire”, elaborado em 1960, é preciso antes de mais nada, fazer uma importante ressalva sobre o significado da palavra “método”. É fundamental saber que, do ponto de vista semântico, a palavra “método” pode significar, segundo o dicionário de Ferreira (2010, p.503): “Procedimento organizado que conduz a um certo resultado; Processo ou técnica de ensino; Modo de agir, de proceder; Regularidade e coerência na ação”. Por isso, da forma como é definida em seu conceito, a palavra “método” não retrata com fidelidade a ideia e o trabalho desenvolvido por Paulo Freire. É mais no “sentido contextual”, carregado dos princípios de seu idealizador, que a palavra método é utilizada em larga escala. Paulo Freire não se atribuía a autoria de um método de alfabetização, ele dizia que o compromisso com os proibidos de ler a palavra e reler o mundo o levou a criar uma metodologia que mais se aproxima de um método de conhecer que de ensinar. Porém, como a expressão “Método Paulo Freire” se universalizou como referência a uma concepção democrática, radical e progressista da prática educativa, convencionou-se pelos seus seguidores, adotar essa expressão (FEITOSA, 2011). Assim, ao longo deste trabalho, será adotada a expressão “Método Paulo Freire” com a ressalva destacada neste parágrafo.

O “Método Paulo Freire” prevê que antes de iniciar o processo de alfabetização, é necessário que o educador execute uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo ao qual vai atuar. Ao entrar em contato com a realidade dos alunos, o educador poderá levantar o universo vocabular, com o qual os alunos se tornarão sujeitos de sua aprendizagem, valorizando sua cultura local. Deste universo vocabular, o educador selecionará as palavras de maior sentido para o grupo, organizando-as em um conjunto com diversos padrões silábicos da língua, separando-os em graus de complexidade. De posse das “palavras geradoras” se realiza tanto o estudo da realidade como da leitura e escrita. Relacionando a palavra escrita com uma ilustração, o educador deve organizar um debate sobre uma situação-problema relacionada a “palavra geradora”, em seguida a palavra é dividida em sílabas e na sequência apresenta-se um quadro com as famílias silábicas com

as quais os alfabetizandos podem construir novas palavras. Com um conjunto de dez a vinte “palavras geradoras”, acreditava-se conseguir alfabetizar ao menos em um nível rudimentar. Posteriormente, as “palavras geradoras” seriam substituídas por “temas geradores” com os quais o educador aprofundaria as análises sobre os problemas comunitários (SOEK, 2010).

O “Método Paulo Freire” ganhou notoriedade após a experiência de Angicos, a mais notável das experiências de alfabetização empreendidas por Freire (1967) na década de 1960, onde foram alfabetizadas 300 pessoas em 45 dias. Angicos não foi a primeira experiência de aplicação do método, mas foi a experiência que mais teve olhares, pois tratava-se da terra natal do então presidente da república, João Goulart. Na seção 3 desta pesquisa, serão aprofundadas as ideias e concepções que Paulo Freire possui relacionadas a educação. Por agora, serão apresentados a seguir, os momentos que compõem esta metodologia que fora adotada por Paulo Freire durante suas experiências como alfabetizador:

1º Momento - Investigação Temática: É a Pesquisa sociológica. É a investigação do universo vocabular e estudo dos modos de vida na localidade (estudo da realidade). Esse levantamento fornece ao educador um rol de palavras de uso comum na região e representam o universo vocabular local. Desse rol são selecionadas as palavras geradoras que seriam “tematizadas” e trabalhadas em seus aspectos fonéticos e semânticos.

2º Momento – Tematização: Seleção dos Temas Geradores e das Palavras Geradoras. Momento de tomada de consciência do mundo, por meio da análise dos significados sociais dos temas e palavras. Cada palavra geradora tinha a sua ilustração que, por sua vez, suscitava novos debates. Essa ilustração, sempre ligada ao tema, tem como objetivo a “codificação”, que é a representação de um aspecto da realidade, de uma situação existencial construída pelos educandos em interação com seus elementos.

3º Momento – Problematização: Busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica. Esta visão crítica objetivava transformar o contexto vivido.

Posteriormente, com a publicação de sua obra *Educação como prática de liberdade* (1967) esses três momentos foram sistematizados em cinco fases, onde Paulo Freire propõe a execução didática de seu método de forma mais detalhada, a saber (Freire, 1967):

1ª Fase – Levantamento do Universo Vocabular do Grupo: seleção das palavras ditas pelos membros do grupo. Constitui importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando, numa relação mais informal e carregada de sentimentos e emoções.

2ª Fase – Escolha das palavras selecionadas do Universo Vocabular Pesquisado: A escolha era feita sob critérios: a) riqueza fonêmica; b) dificuldades fonéticas, numa sequência gradativa dessas dificuldades; c) teor pragmático da palavra.

3ª Fase – Criação de Situações Existenciais Típicas do Grupo: Discussão de situações reais que conduzem à análise da realidade crítica dos problemas locais, regionais e nacional.

4ª Fase – Elaboração de Fichas-roteiro: fichas que servem como guias, mas sem uma prescrição rígida a seguir.

5ª Fase – Elaboração de Fichas com a Decomposição das Famílias Fonêmicas: correspondentes às Palavras Geradoras.

A proposta de utilização desta metodologia na alfabetização de jovens e adultos foi bastante inovadora e diferente das técnicas até então utilizadas e que serão explicitadas na terceira seção desta dissertação. Foi diferente por possibilitar uma aprendizagem não mecânica, que permitia a tomada de posição sobre os problemas em que se vivia, por permitir uma aprendizagem integradora, abrangente, não fragmentada, promovendo a valorização da cultura do alfabetizando e sua oralidade. Enfim, foi diferente, pois se apropriou dos métodos já existentes, analítico e sintético, para lhes conferir um caráter humanístico. A partir deste método se

originará a Pedagogia do Oprimido (PO) ou, como também é conhecida, a Pedagogia Libertadora (PL), que será comparada a Pedagogia Histórico-Crítica na terceira seção desta dissertação.

Durante este período foram produzidos diversos materiais de apoio, elaborados regionalmente ou localmente, que apresentavam “palavras geradoras” acompanhadas por imagens relacionadas a temas para debates e quadros de descoberta, que continham as sílabas derivadas das palavras, acrescidas de pequenas frases. A principal característica destes materiais era a intenção de problematizar a realidade sempre com uma visão crítica (SOEK, 2010).

O governo federal sob a presidência de João Goulart (1961-1964) foi atraído pelos impressionantes resultados obtidos pela Pedagogia do Oprimido (como passou-se a chamar o método) e convidou Paulo Freire a presidir a Campanha Nacional de Alfabetização, lançada em janeiro de 1964. O objetivo desta campanha era disseminar por todo território nacional, o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire.

Segundo Brandão (1981), o método de alfabetização de adultos era apenas a fase inicial de um projeto muito maior, idealizado por Paulo Freire dentro do Ministério de Educação e Cultura, que iria compor um Sistema de Educação Nacional que preconizava a formação de universidades populares, que assumiriam a tarefa de oferecer serviços culturais em vários níveis: popular, secundário, pré-universitário e universitário, através do que os adultos teriam a oportunidade de realizar não um curso de emergência, mas um processo contínuo e tão completo quanto fosse possível de Educação Fundamental. Assim, o método foi a matriz construída e testada de um sistema de educação nacional, que imaginou poder inverter a direção e as regras da educação tradicional, para que os seus sujeitos, conscientes, participantes, fossem parte do trabalho de mudarem as suas vidas e a sociedade que, pelo menos em parte, as determina. Porém, com o Golpe Militar de 1964, toda essa iniciativa governamental foi pulverizada e os movimentos de educação popular deixaram de ser incentivados e passaram a ser perseguidos e seus materiais confiscados por serem classificados como comunistas.

Com o Golpe Militar de 1964, a iniciativa de desenvolver experiências de alfabetização passaram para o próprio Governo Militar (1964-1984). Durante esse período, a realização de programas de alfabetização de adultos junto ao governo, eram de caráter assistencialista e conservador. Em 1967 foi lançado pelo governo militar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), nesse mesmo cenário, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1971) que foi responsável pela regulamentação do Ensino Supletivo que passou a fazer parte de uma política educacional com temas ligados ao desenvolvimento, como teleducação e tecnologia educacional, evidenciando que a educação deveria estar alinhada ao modelo global capitalista que buscava racionalizar recursos e estabelecer metas. Foram criados os Centros de Estudos Supletivos (CES) que adotavam o ensino personalizado, estudo dirigido, orientação individual ou em pequenos grupos, instrução programada e uso de rádio, televisão e multimeios. O modelo de alfabetização adotado pelo Mobral consistia em codificações de palavras preestabelecidas, escritas em cartazes com as famílias fonéticas, fichas de descobertas, semelhantes em alguns aspectos com as técnicas pedagógicas adotadas anteriormente no modelo de Paulo Freire, a diferença era que as palavras e fichas de codificações eram padronizadas para o Brasil inteiro, com objetivo único de ensinar a ler, escrever e contar, deixando de lado a autonomia e conscientização crítica e transformadora (SOEK, 2010).

O educador do Mobral também poderia ser alguém da comunidade em geral, bastava que tivesse um bom “treinamento” e seguisse as recomendações dos manuais para garantir a qualidade do trabalho. Tal concepção deriva do modelo tecnicista, por isso não partia do diálogo e da realidade existencial do educando, mas sim de lições preestabelecidas e dirigidas pelo educador, bem ao estilo da educação bancária tão criticada por Paulo Freire. Por isso pode-se afirmar que o Mobral foi o inverso dos sonhos de Paulo Freire, pois o que era planejado ser um trabalho político junto ao povo (por meio da problematização e debate sobre o significado das palavras), através da alfabetização, passou a ser, com os militares, um trabalho político para o povo (educação bancária), utilizando-se da alfabetização, para ocultar a realidade de opressão e as possibilidades de libertação dos educandos (SOEK, 2010).

Com o início da abertura política na década de 1980 e articulação de novas ações pedagógicas que começavam a aparecer, o Mobral passou a ser desacreditado tanto nos meios políticos como educacionais, pois além de não conseguir manter financeiramente os programas educativos, também propunha uma metodologia já considerada ultrapassada para época (SOEK, 2010).

O Mobral foi extinto em 1985 junto com a ditadura militar, em seu lugar foi criado a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), passando a terceirizar essa atividade por meio de ONGs, entidades civis e empresas conveniadas. A participação dos movimentos sociais no debate sobre as políticas públicas para educação de adultos foi decisiva para que a Constituição de 1988 garantisse o ensino gratuito a todos os brasileiros, inclusive aos jovens e adultos. Com a Constituição de 1988, embora o atendimento da rede pública tenha sido ampliado, as políticas de descentralização de poder fizeram com que as parcerias entre entidades da sociedade civil e o Estado se ampliassem, levando a que durante a década de 1990 as principais campanhas de alfabetização de jovens e adultos fossem de iniciativas privadas e não governamentais (ONGs, Sistema S, Movimentos Sociais, Universidades, etc). Em 1997 foi implantado o Programa Alfabetização Solidária (PAS) com objetivo de reduzir o índice de analfabetismo por meio de parcerias entre governo, a iniciativa privada, as universidades públicas e privadas e as prefeituras.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Brasil, 1996) inclui como modalidade da Educação Básica a Educação de Jovens e Adultos (EJA) assegurando a obrigatoriedade e gratuidade de sua oferta para todos que não concluíram a Educação Básica em idade apropriada. Em 2003 foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, com gestão descentralizada, os educadores são contratados por meio de bolsas sem vínculo empregatício e formados por meio de convenio entre União, prefeitura e universidade. Segundo dados oficiais do MEC, obtidos por Saldaña (2019) o Programa Brasil Alfabetizado firmou convênio em 2017 com 244 municípios, em 2018 o número baixou para 114 municípios conveniados e em 2019 um único município foi conveniado devido ao atendimento de uma decisão judicial. Os dados fornecem um panorama obscuro sobre qual será o futuro deste programa dentro do MEC.

Em relação aos métodos de alfabetização empregados, a serem discutidos com mais profundidade na próxima seção, no Brasil os métodos tradicionais sintéticos (alfabético, fônico, silábico) e/ou analíticos (palavração, sentencição, global) predominaram até meados da década de 1980. Consideravam-se “alfabetizadas” as pessoas que conseguiam ler (decodificar) e escrever (codificar) palavras, frases e textos. Porém, a partir da década de 1990 as práticas sociais de leitura e escrita passaram a ser mais numerosas e complexas por meio do estabelecimento de uma nova perspectiva de aprendizagem, o construtivismo, surgindo assim uma nova perspectiva de alfabetizar, a ser explicitada a partir da seção 2 desta pesquisa.

1.2 Práticas metodológicas dos programas nacionais e regionais de EJA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica, nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, que possui especificidades próprias, por isso, é necessária a devida adequação curricular e a forma como os conteúdos devem ser trabalhados, considerando as aspirações e interesses dos educandos.

A EJA é direcionada a todos àqueles que não tiveram acesso ou não completaram o processo de escolarização básica em idade adequada. Para ingresso na EJA, de acordo com a LDB, é necessário que o educando tenha mais de 15 anos, para o Ensino Fundamental, e mais de 18 anos, para o nível de Ensino Médio. Cada sistema de ensino pode utilizar diferentes nomenclaturas para organização do sistema de EJA, desde que respeitando a carga horária mínima de cada etapa educativa e os princípios desta modalidade, descritos nos documentos oficiais, dos quais se destacam:

- Resolução CNE/CEB nº 03/2010 (BRASIL, 2010) que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e a modalidade por meio da

Educação à Distância, buscando também oferecer formação inicial e continuada para os professores da Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.

- Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para EJA (BRASIL, 2000), formuladas pelo Ministério da Educação (MEC), onde os conteúdos estão dimensionados em **conceitos, procedimentos e atitudes**, apresentados em blocos de conteúdos ou em eixos temáticos, de acordo com as áreas de conhecimentos.

Os **conteúdos de natureza conceitual** envolvem abordagem de conceitos, fatos e princípios e referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais, para operar com símbolos, signos, ideias e imagens capazes de representar a realidade. Esta aprendizagem ocorre em um primeiro momento de maneira memorizada, entendida como um estímulo significativo para que o educando se empenhe em estabelecer relações entre o que já sabe (conhecimentos prévios) e os conteúdos que estão sendo sistematizados pela escola (BRASIL, 2000).

Os **conteúdos de natureza procedimental** expressam um “saber fazer”, que envolve a tomada de decisões e a realização de uma série de ações para que se atinja uma meta. Isto envolve realizar uma pesquisa, desenvolver um experimento, fazer resumo e construir maquetes entre outras proposições, sendo que o educador deve sempre fazer a mediação desses procedimentos (BRASIL, 2000).

Os **conteúdos de natureza atitudinal** incluem normas, valores e atitudes que permeiam todo o conhecimento escolar, o grande desafio neste tipo de procedimento é conseguir se colocar no lugar do outro, compreender seus pontos de vista e motivações e desenvolver a capacidade de conviver com as diferenças. Nesse sentido, o processo educativo não se caracteriza pelo recebimento, por parte dos educandos, de conhecimentos prontos e acabados, mas pela reflexão sobre os conhecimentos que circulam e que estão em constante transformação (BRASIL, 2000).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para EJA (BRASIL, 2000, p. 15) também destacam um modelo pedagógico que deve se pautar pelos princípios de

equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das DCNs, de modo a assegurar:

- **Equidade:** distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário e formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação.
- **Diferença:** identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.
- **Proporcionalidade:** disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Percebe-se que na EJA os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Isso se deve ao fato de os alunos da EJA terem origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes, de modo que estes três princípios convergem para o resgate de direitos a que estas pessoas não tiveram em idade apropriada, e por isso as DCNs para EJA (BRASIL, 2000, p. 18) também determinam que essa modalidade educacional deva desempenhar as seguintes funções sociais:

- **Função reparadora:** preocupa-se em propiciar não só a entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

- **Função equalizadora:** diz respeito a igualdade de oportunidades, que possibilita aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços culturais e nos canais de participação social.
- **Função qualificadora:** refere-se a educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares e não escolares.

Estas funções sociais vem para equilibrar o direito de todos frente a educação, auxiliando na eliminação das discriminações e na busca de uma sociedade mais justa e menos desigual, a qual resultaria da inclusão do conjunto de brasileiros vítimas da história excludente do Brasil. A EJA é tratada pelas DCNs como representação de uma dívida social a ser reparada, assumindo a tarefa de estender a todos o acesso e domínio da escrita e da leitura como bens sociais, seja na escola ou até mesmo fora dela, posto que dentro dos movimentos sociais, a EJA sempre esteve presente como bandeira de luta, por meio da Educação Popular.

A EJA quando surgiu como movimento de lutas dentro da Educação Popular, não exigia a formação institucional do educador, porém, na medida em que esta modalidade de ensino foi se institucionalizando, a necessidade de formação específica foi sendo exigida. No entanto, mesmo com esta exigência, a legislação educacional reitera que o educador da EJA deve proporcionar muito mais que saberes sistematizados, mas também a valoração da cultura e das necessidades dos alunos, em um processo de liberdade de pensar e questionar (SOEK, 2010).

Na atual legislação, é possível encontrar recomendações claras que direcionam a práticas pedagógicas que levam em conta as especificidades de como os jovens e adultos aprendem: seus saberes e conhecimentos de vida e suas experiências no mundo do trabalho diferem em muito da realidade dos alunos em idade compatível de escolaridade, o que exige uma abordagem diferenciada para com esse público. O problema é que em sua formação inicial, os professores não têm conteúdos voltados a prática de ensino na EJA, e em virtude disto, os professores envolvidos nesta modalidade acabam reproduzindo práticas voltadas a educação de crianças e

adolescentes, infantilizando e limitando a formação destes alunos ao não proporcionar discussões e reflexões que levem ao pensamento crítico de um adulto (SOEK, 2010).

Nesse contexto, é necessário que o educador da EJA tenha uma formação que lhe possibilite a percepção da realidade social em que atua e a necessidade de seus educandos, possibilitando um ensino que desenvolva a aprendizagem sistematizada e lhes possibilite a reflexão e criticidade para compreensão e atuação em sua realidade. Para que isso aconteça, é necessário evidenciar que o educador não se forma apenas com a obtenção de um diploma, mas sobretudo, sua formação se desenvolve na prática de sua vida docente, ao notar que se descobre aprendendo, o professor descobre o quão verdadeira é a premissa freiriana que afirma “ninguém educa ninguém”, pois ambos, educador e educando, se formam permanentemente. Por isso, como sujeito de uma mesma história, o educador não deve reproduzir conhecimento para produzir alienação, mas sim considerar que o conhecimento é o que propicia ao homem a desalienação. Desta forma, o educador atinge em seu educando uma das funções mais importantes da EJA, segundo as DCNs para EJA (Brasil, 2000): a função reparadora, que se refere ao ingresso do jovem e adulto no circuito dos direitos civis, restaurando-lhes bens civis dos quais foram excluídos historicamente (SOEK, 2010). No cumprimento da sua função reparadora, “[...] a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos [...]” (BRASIL, 2000, p. 6), o que não deve ser confundido com a banalização e o aligeiramento de cursos e Programas da EJA – que, ao contrário do que se pretende, acentuariam ainda mais a necessidade da função reparadora. Nesse caso, as supostas ações reparadoras distanciariam cada vez mais essa função da EJA do seu ponto de chegada – a igualdade de oportunidades.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1, que é uma síntese sobre os principais marcos legais e iniciativas governamentais, discutidas até aqui, para promover a EJA como política pública no Brasil. O quadro sintetiza tudo o que foi discutido até o momento e torna mais fácil a localização destes marcos legais pois estão colocados em ordem cronológica.

Quadro 1- Marcos legais da EJA no Brasil

Documentos	Publicação	Principais temas abordados
Constituição Federal	1934	Institui o ensino primário obrigatório para crianças e adultos, sendo esta, a primeira menção oficial sobre a necessidade de se ofertar educação básica para adultos.
Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos - CNAA	1947	Ampliação da educação elementar por meio de Campanha Nacional de Massa. Se inspirava no método Laubach fundamentado em estudos de psicologia experimental nos EUA.
Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)/ Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)	1952/ 1958	Essas missões promoveram de forma marcante a crença na educação para a promoção do desenvolvimento (modernidade). As críticas dirigidas às suas deficiências administrativas e financeiras, abriram caminhos para busca de novos recursos para alfabetização.
Instituição do Movimento Educacional de Base (MEB)	1961	Instituído pela Igreja Católica com o apoio do MEC. Não pretendia apenas alfabetizar, mas principalmente a mobilização social ou politização, através do conceito de conscientização (foi interrompido após o golpe militar).
Plano Nacional de Alfabetização	1964	O pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para alfabetização de adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país. Essa proposta foi interrompida com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos.
Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL	1967	O governo militar assume o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB	1971	Implantou o Ensino Supletivo, a educação de adultos recebe, pela primeira vez, a atenção governamental como uma tarefa contínua do sistema de ensino.
Fundação Educar	1985	Desacreditado, o MOBRAL foi extinto e seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que apoiava financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas.
Extinção da Fundação Educar	1990	Com a extinção da Fundação Educar em 1990, criou-se um vácuo na EJA. Alguns estados e municípios assumiram essa responsabilidade. Iniciativas privadas e não governamentais promoveram as principais campanhas de alfabetização de jovens e adultos durante a década de 1990.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB	1996	A LDB 9394/96 dedica dois artigos (arts. 37 e 38), no capítulo da Educação Básica, para reafirmar a obrigatoriedade e gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade apropriada.
Programa Alfabetização Solidária (PAS)	1997	Teve o objetivo de reduzir o índice de analfabetismo por meio de parcerias entre governo, a iniciativa privada, as universidades públicas e privadas e as prefeituras.

Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs	2000	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Educação de Jovens e Adultos (EJA) elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC).
Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	2003	Com gestão descentralizada, os educadores são contratados por meio de bolsas sem vínculo empregatício e formados por meio de convenio entre União, prefeitura e universidade.
Lei 11.741	2008	Muda a LDB para que a EJA se articule preferencialmente a Educação Profissional (EP). Ênfase na EJA articulada a EP aparece nos programas PROEJA (2006) e PRONETEC (2011)
Emenda Constitucional 59	2009	Estende a educação básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade. Inclui a EJA nos programas FUNDEB, PNLD, PNAE, PNATE e PDDE.
Resolução CNE/CEB nº 03	2010	Instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos curso, idade mínima para ingresso, certificação em exames e modalidade EaD; Substitui definitivamente o termo “supletivo” por “EJA”.
Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 13.005	2014	Fixa metas de erradicação do analfabetismo, elevação de escolaridade e oferta de EJA integrada à educação profissional.
Lei 13.632	2018	Altera a LDB em seu artigo 37 incorporando o conceito de aprendizagem ao longo da vida

Fonte: Elaboração própria.

Ao longo deste quadro, é possível analisar que as primeiras iniciativas de educação de jovens e adultos procuraram fornecer instrução mínima para população (alfabetização) buscando atender as necessidades econômicas e políticas do contexto em que o país passava no momento, assim, iniciativas como as variadas Campanhas de Alfabetização das décadas de 1940 e 1950 aliaram as ideias entre educação e modernidade (industrialização), mas sem vislumbrar para população a possibilidade de transformação social. Ao longo do tempo, quando as iniciativas de alfabetização caminharam para formação conscientizadora do indivíduo (décadas de 1950 e 1960), graças as campanhas do MEB e da disseminação do “Método Paulo Freire”, tais iniciativas desagradaram a elite brasileira que como resposta apoiou o golpe militar de 1964, extinguindo o incipiente apoio governamental que tais iniciativas possuíam. Com o governo militar, o MOBREAL assume a missão de alfabetizar jovens e adultos, buscando formar mão de obra para a economia industrializada que se desenvolvia no país. Com o fim do governo militar, a constituição de 1988 garante a obrigatoriedade da oferta de EJA por parte do governo, mas sua oferta foi descentralizada e passou a ser administrada por ONGs, movimentos populares, sistema S e municípios. Apenas em 1996 com a nova LDB o governo federal reassume a iniciativa de promover programas para o

desenvolvimento da EJA, a partir disto, são criadas em 2000 as DCNs para EJA, regulamentando para todo país a oferta desta modalidade de ensino. Posteriormente, nesta mesma década, surgem os programas Brasil Alfabetizado (2003), PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (2006) e PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (2011) que resgatam a ideia de formar trabalhadores para suprir a demanda, agora não somente do setor industrial, mas também tecnológico. A lei 13.632/18 (Brasil, 2018) trouxe a importante discussão internacional de educação ao longo da vida, que fora promovida pela UNESCO ao longo de décadas, conforme será discutido no próximo item, estabelecendo como princípio a educação continuada, que deve ocorrer ao longo da vida de todo indivíduo.

Porém, é importante observar que, a luta pela conscientização política e combate a alienação da classe trabalhadora, ficaram de fora da iniciativa governamental. Após o golpe militar, esses conceitos foram trabalhados junto ao “Método Paulo Freire” dentro dos movimentos sociais, mas ficando muito distante da Escola Pública, restrito a prática profissional de professores que vislumbram o combate a alienação do trabalhador. Por isso a PHC apresenta-se como uma concepção de ensino muito adequada para trazer esse debate para dentro do ensino público, em especial para as turmas de EJA.

1.3 Dimensão Plural, flexível e histórica das políticas internacionais de EJA

As CONFINTEAs (Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos) são conferências promovidas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e tornaram-se uma referência mundial para educação de jovens e adultos. Seu objetivo é debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para essa modalidade de educação e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações neste campo. As seis edições aconteceram, respectivamente, na Dinamarca, Canadá, Japão, França, Alemanha e Brasil. Atualmente a CONFITEA é realizada a cada 12 anos, sendo que a primeira aconteceu no ano de 1949 e a próxima (sétima edição) está programada para acontecer no Japão em 2022.

As primeiras CONFINTEAs não tiveram uma abrangência envolvente em suas preparações e também suas decisões não tiveram grande influência nos anos precedentes, porém foram importantes na medida em que a cada reunião crescia em sua dimensão, de modo que a partir da V CONFINTEA passou-se por um processo mais sofisticado na preparação e mobilização das conferências e no necessário seguimento dos compromissos e metas estabelecidas pelos delegados nos anos que procederam ao evento. Assim, as CONFINTEAS se tornaram um processo, um ciclo, cujo momento político mais simbólico é o evento, a Conferência.

A CONFINTEA I reuniu-se em Elsinore, Dinamarca, em junho de 1949, sob o título “Educação de Adultos”. Trata-se de um marco histórico, embora receba a crítica de ter sido uma Conferência Regional da Europa Ocidental. A perspectiva do direito à educação, não está presente no texto, porém são importantes as Comissões que se estabeleceram após a Conferência: uma delas, “Conteúdo da Educação de Adultos” já traz a noção de educação ao longo da vida (KNOLL, 2009).

Participaram da primeira CONFINTEA 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países. Quatro comissões de delegados recomendaram que: Os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades; Fosse estabelecido uma educação aberta, sem pré-requisitos; Os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos; Averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente; A educação de adultos seria desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos; Se levasse em conta as condições de vidas das populações de modo a criar situações de paz e entendimento. É interessante contextualizar que estas recomendações muito se aproximaram, pelo menos em tese, do que foi apresentado no Brasil pelas Campanhas Nacionais de Educação durante toda década de 1950.

A CONFINTEA II aconteceu em Montreal, Canadá, em agosto de 1960, sob o título “A Educação de Adultos em um Mundo Mutável”, e pode ser apontada como a vanguarda internacional da educação de pessoas adultas na década de 1970 ao preocupar-se com os conhecimentos práticos (KNOLL, 2009). Nesta edição, a

perspectiva do direito à educação fez-se presente e se pleiteou que a educação de jovens e adultos fosse integrante do sistema educacional, e não um apêndice (PAIVA, 2009).

Nesta segunda Conferência foi gerado como seu principal resultado a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais ricos viessem a cooperar com os menos desenvolvidos. Neste momento o Brasil também passava por importantes transformações, rumo a modernização, e isso refletiu-se na educação, a perspectiva do direito a educação, promovida nessa conferência, estava presente no pensamento de Paulo Freire e contemplado no Plano Nacional de Educação aprovado em 1964.

A CONFITEA III reuniu-se em Tóquio, Japão, em fins de julho e início de agosto de 1972, e já demonstrou sua importância pelo tema escolhido: “A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida.” Fala-se de um sistema funcional de “educação permanente”. Já se destacava a participação e os aprendizados mútuos da relação professor-aluno (PAIVA, 2009).

Diante da constatação de que a instituição escolar não dá conta de garantir a educação integral, adotou-se à ampliação do conceito sobre sistemas de educação que passam a abarcar as categorias de ensino escolar e extra-escolar, envolvendo estudantes de todas as idades. O relatório final concluiu que a educação de adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimento da educação, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Neste aspecto, o Brasil andava na contra mão da história, pois neste período o país estava sob o governo militar que acabara de criar o MOBRAL e o Ensino Supletivo para a educação de adultos, estando muito longe da ideia de aprendizagem ao longo da vida, estes cursos tinham apenas a intenção de suprir basicamente os conhecimentos não apreendidos em idade adequada, colocando a educação de adultos no campo das políticas compensatórias.

A CONFINTEA IV reuniu-se em Paris, em março de 1985 e teve impacto inferior à do Japão. O próprio tema escolhido foi genérico: “O Desenvolvimento de Educação de Adultos: aspectos e tendências”. Mas se destacou o aspecto econômico e de empregabilidade do papel da educação. Registra-se, de positivo, o reconhecimento do “direito a aprender”. (KNOLL, 2009).

Esta conferência destacou a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade. Entendendo por direito, o aprender a ler e a escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas, adequadas e com qualidade. No Brasil, que estava diante da abertura política e do fim da ditadura, recomeçava-se a debater estes conceitos que ficaram congelados durante a ditadura militar.

Realizada em 1997, em Hamburgo (Alemanha) num contexto de continuidade de outras Conferências Internacionais que vinham acontecendo na mesma década, realizou-se a V CONFINTEA. Esta conferência consta na história da EJA de maneira singular, por ter posto em marcha um intenso movimento de preparação mundial com certa antecedência. Ela acontece a partir de um amplo processo de consultas preparatórias realizadas nas cinco grandes regiões mundiais consideradas pela UNESCO, acrescidas da Consulta Coletiva as ONGs, de onde foram consolidados relatórios para a Conferência Internacional.

O tema da Conferência, “Aprendizagem de adultos, uma chave para o século XXI”, foi visionário e claro. Foram produzidos os documentos “Declaração de Hamburgo” e “Agenda para o Futuro”, dos quais o Brasil é signatário, com a meta de que a aprendizagem seja para todos ao longo da vida. Nestes documentos, percebe-se o avanço da Conferência: afirma a necessidade de uma educação ao longo da vida, no sentido de atender às novas demandas da sociedade e às expectativas de crescimento profissional, sendo, portanto, a chave para o século XXI.

O Brasil participou efetivamente das preparações para CONFINTEA V, e por aqui existiram posicionamentos divergentes. De um lado, a preparação nacional,

com mobilização social, nos encontros regionais, com a preparação de um documento nacional com uma visão avançada sobre EJA, reiterando-se a educação como direito (PAIVA, MACHADO, IRELAND, 2007). Por outro lado, houve um recuo político por parte do governo federal, com o lançamento do “Programa Alfabetização Solidária”, a ser desenvolvido fora do MEC, tornando-se uma ONG, a partir de 1999, o que voltou a colocar a EJA no plano das políticas compensatórias (SETUBAL, 2001). Deste modo, para a CONFINTEA V foi encaminhada uma outra concepção, diferente da idealizada pela mobilização social. Isso se deve pelo fato de o governo federal seguir as recomendações do Banco Mundial, onde a priorização do Ensino Fundamental era para aqueles que tinham entre sete e catorze anos de idade, sendo assim, a EJA passa a ser considerada como ação supletiva. Por outro lado, no âmbito das reações positivas, quando da preparação para a CONFINTEA V, é constituído o Fórum de EJA do Rio de Janeiro, com representação forte da sociedade e educadores. Foi a semente para, depois da CONFINTEA V, organizarem-se Fóruns de EJA em todos os Estados brasileiros, levando adiante uma luta incessante em defesa da Educação de Jovens e Adultos (PAIVA, 2009). No próximo item desta seção, haverá uma explanação mais detalhada sobre esses fóruns.

A CONFINTEA VI aconteceu, pela primeira vez no hemisfério Sul, e mais precisamente no Brasil, em Belém, Pará, de 1º a 4 de dezembro de 2009. Houve um movimento nacional de preparação, além da destacada participação brasileira na “Conferência Regional da América Latina e do Caribe sobre Alfabetização e Preparatória para a CONFINTEA VI”, realizada na cidade do México, em setembro de 2008. O Documento Nacional Preparatório à CONFINTEA VI foi fruto do debate sobre Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida realizado nos encontros preparatórios à CONFINTEA VI (BRASIL, 2009). A CONFINTEA VI adotou como tema: “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”. O documento final da conferência foi o “Marco de Ação de Belém” que oferece uma diretriz que permite ampliar o referencial de busca por uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa. O documento foi construído em sete eixos:

1. ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS - Foco forte nas mulheres e nas populações mais vulneráveis: povos indígenas, pessoas privadas de liberdade e populações rurais. Alfabetização no contexto da educação continuada e da formação profissional.
2. POLÍTICAS - Recomenda desenvolver ou melhorar estruturas e mecanismos para o reconhecimento, validação e certificação de todas as formas de aprendizagem.
3. GOVERNANÇA - Importância de se promover e apoiar cooperação intersetorial e interministerial.
4. FINANCIAMENTO - Necessidade de alocar pelo menos 6% do PIB para educação e aumentar porcentagem dedicada à educação e aprendizagens de adultos. Possibilidade de criar novos ou ampliar programas transnacionais existentes de financiamento para alfabetização e educação de adultos.
5. PARTICIPAÇÃO, INCLUSÃO E EQUIDADE - Não pode haver exclusão que toma por base: idade, gênero, etnia, status de migrante, língua, religião, deficiência, status rural, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. Importância de apoiar financeiramente necessidades de grupos marginalizados (povos indígenas, migrantes, pessoas com deficiências e populações rurais). Necessidade de oferecer educação de adultos em centros penitenciários em todos os níveis apropriados.
6. QUALIDADE - Reconhecimento da diversidade e pluralidade de provedores. - Profissionalização da educação de adultos. Necessidade de estabelecer indicadores de qualidade.
7. MONITORAMENTO DO MARCO DA AÇÃO DE BELÉM - Necessidade de estabelecer mecanismos regionais de monitoramento com pontos de referência e indicadores. Investimento no desenvolvimento de indicadores padrões para a coleta de dados e informações sobre alfabetização e educação de adultos. Produção de um Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos a intervalos regulares.

A realização da CONFINTEA VI no Brasil indicou um caminho a se percorrer (UNESCO, 2010):

- Educação como um direito universal e inalienável de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – em qualquer período da vida.
- Importância da EJA para um país com 14 milhões de analfabetos e mais de 30 milhões de analfabetos funcionais.
- A educação inicial/alfabetização como alicerce, mas que não é por si só suficiente.
- Importância de uma compreensão mais ampla da EJA na perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida, para abraçar os processos formais, não formais e informais.
- Destaque para a compreensão da natureza intersetorial e integrada da educação e aprendizagem de Jovens e Adultos: a EJA tem interfaces imediatas com o trabalho, saúde, agricultura, cultura, meio ambiente.

Alguns caminhos estabelecidos pela CONFINTEA VI foram percorrido no Brasil, no sentido da construção de uma política pública de EJA:

- A legislação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, aponta a educação como um direito de todos. Particularmente quando se fala de educação básica, esse direito é estendido para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria.
- Na LDB, a educação de adultos não é vista como ação supletiva. O termo supletivo fica reservado apenas para os exames.
- Com a criação do FUNDEB, a EJA deixa de ser “patrocinada” por meio de programas especiais e passa a integrar, como modalidade da Educação Básica, o sistema de financiamento.

- Foi ampliado o apoio à alfabetização da EJA com o material didático do PNLD (Programa Nacional de Livro didático) – EJA, que até o ano de 2016, destinou livros didáticos a todos os alunos matriculados no sistema público de ensino. A merenda e transporte para o aluno da EJA recebem financiamento assim como o do aluno regular.
- O esforço de promover formação inicial e continuada para os professores desta modalidade de ensino vem sendo implementado, inclusive pela UAB (Universidade Aberta do Brasil), que oferece formação no formato EaD (Ensino a Distância).
- O diálogo intersetorial e interministerial conheceu um avanço no processo de preparação, de participação na CONFINTEA VI e nos seus desdobramentos. Um exemplo concreto foram as reuniões da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – (CNAEJA), criado pelo decreto 6093/07 do então presidente Lula, que teve a participação crescente de outros setores que trabalham ou apoiam a EJA.
- O Programa Brasil Alfabetizado, iniciado em 2003, recebeu, entre outros, o reforço, em 2007, da presença dos coordenadores de turma, responsáveis em apoiar e avaliar o trabalho dos bolsistas alfabetizadores.
- A criação e o movimento de implantação da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização de Jovens e Adultos busca levar para os Estados e o Distrito Federal a participação dos mais diversos atores sociais no processo de definição e acompanhamento da política de Alfabetização e de EJA. As Agendas Estaduais de EJA tem a compreensão de que a alfabetização é a porta de entrada para a educação ao longo da vida.
- O direito à educação e aprendizagem ao longo da vida como um dos princípios norteadores do ensino brasileiro passa ao ordenamento jurídico com a Lei 13.632/2018. Com isto, a EJA constitui mais um instrumento para a educação ao longo da vida, nos casos de quem não teve acesso aos estudos

na idade prevista e também determina que, outro dever do Estado, é garantir que a educação especial na primeira infância (de zero a seis anos) se estenda por toda a vida para as pessoas com deficiência, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Por tradição, no intervalo entre uma conferência internacional e outra (período de 6 anos), é realizada uma reunião de balanço e acompanhamento das recomendações que foram aprovadas na CONFINTEA anterior. Assim, a reunião de balanço intermediário do Marco de Ação de Belém aconteceu de 25 a 27 de abril de 2016, intitulada de “Seminário internacional sobre Educação ao Longo da Vida - CONFINTEA BRASIL + 6”, que oportunizou condições para a celebração de compromissos com a construção de uma política brasileira de educação de jovens e adultos na perspectiva da Educação ao Longo da Vida, num ambiente de diálogo social, objetivando levantar subsídios para proporcionar ao país a construção de medidas efetivas e coerentes com os compromissos declarados por ocasião da VI CONFINTEA. Em outubro de 2017 foi realizada em Suwon, Coréia do Sul, uma reunião de preparação para a CONFINTEA VII que se realizará em 2022 no Japão, cujo tema será: “Aprendizagem e Educação de adultos e a Agenda 2030” que trará temas voltados para sustentabilidade.

Para resumir este item, apresenta-se em seguida o Quadro 2, com a síntese de todos os CONFINTEAs realizados até o momento:

Quadro 2 – Resumo das temáticas das CONFINTEAs

EVENTO	ANO	PAÍS	TEMA/ RESULTADOS
CONFINTEA I	1949	Dinamarca	Educação de Adultos: Levantou a consciência das especificidades que este tipo de ensino demanda para com seus alunos;
CONFINTEA II	1960	Canadá	A Educação de Adultos em um Mundo Mutável: consolidação da <u>Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos</u> que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados deveriam cooperar com os menos desenvolvidos.
CONFINTEA III	1972	Japão	A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida: concluiu que a educação de adultos é um fator crucial no processo de democratização e

			desenvolvimentos da educação, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.
CONFINTEA IV	1985	França	O Desenvolvimento de Educação de Adultos: aspectos e tendências: salientou a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade. Entendendo por direito o aprender a ler e escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas
CONFINTEA V	1997	Alemanha	Aprendizagem de adultos, uma chave para o século XXI: produziu os documentos <u>Declaração de Hamburgo</u> e <u>Agenda para o Futuro</u> , dos quais o Brasil é signatário, com a meta de que a aprendizagem seja para todos ao longo da vida.
CONFINTEA VI	2009	Brasil	Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos: produziu o documento <u>Marco de Ação de Belém</u> que oferece uma diretriz que permite ampliar o referencial de busca por uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa.
CONFINTEA VII	2022	Japão	Aprendizagem e Educação de adultos e Agenda 2030: trará temas voltados para sustentabilidade.

Fonte: Elaboração própria.

Diante do quadro acima apresentado é possível perceber que a realização das CONFINTEAs passou a legitimar a educação de adultos no cenário histórico mundial, constituindo-se na principal ferramenta da UNESCO para defesa e promoção desta área da educação. Não se pode deixar de reconhecer a importância da UNESCO no monitoramento de definições de políticas públicas, na mobilização de recursos e na difusão de conhecimentos a nível mundial. Porém, ao se analisar a história da EJA no Brasil, não se pode perder de vista as políticas e práticas construídas a partir de iniciativas sociais e populares de cada região do país. O próximo item vem apresentar estas iniciativas de cunho popular por meio dos fóruns e encontros nacionais de EJA, mostrando como se fecundam as iniciativas internacionais (UNESCO), nacionais (políticas públicas de governo) e regionais (militância dos movimentos sociais, educadores e população em geral).

1.4 Documentos de fóruns estaduais e do ENEJA

Os fóruns de EJA são uma instância em que se define o campo político no qual se desenvolve essa modalidade educativa no Brasil. Os fóruns são articulações estaduais ou regionais de instituições envolvidas com esse campo: secretarias de

educação, universidades, movimentos sociais, organizações não governamentais e sistema S. Essa nova forma de movimento social teve origem no Rio de Janeiro em 1996, onde se criou o primeiro fórum estadual por ocasião do processo preparatório da V CONFINTEA. O exemplo foi seguido em outros estados e, com apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e da UNESCO, os primeiros fóruns estaduais organizaram o I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) em 1999.

Animando progressivamente a organização de fóruns nos demais estados, os ENEJAs passaram a se realizar anualmente, estabelecendo uma instância de debate democrático das políticas para o setor e de construção da identidade profissional de seus agentes. No relatório do IX ENEJA (2007) reporta-se a existência de 26 fóruns estaduais, além do fórum do Distrito Federal e 52 fóruns regionais. Apesar da pluralidade, os documentos dos ENEJAs mostram que estes se constituem como espaço de afirmação de uma visão da Educação de Jovens e Adultos identificada com a Educação Popular de matriz freireana, comprometida com a emancipação e reconhecimento da educação como direito. Entre um encontro nacional e outro, os fóruns estaduais e regionais mantêm suas programações periódicas de eventos, contando com o patrocínio e apoio das organizações envolvidas.

Os Fóruns de EJA e os Encontros Nacionais foram durante muitos anos um espaço de resistência à marginalização da EJA nas políticas do governo federal. Durante a gestão do Governo Lula (2003-2010), passaram a ser reconhecidos como interlocutores do MEC e sua coordenação nacional ganhou assento na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Porém, em sua última edição, o XV ENEJA que aconteceu em Petrolina de 27 a 30 de novembro de 2017 com o tema “Os 21 anos da EJA como modalidade na LDB: e na prática?” marcou a saída do Fórum da CNAEJA e seu distanciamento das políticas públicas governamentais devido as diferenças ideológicas com o governo do presidente Michel Temer, empossado em 2016 após o golpe parlamentar que destituiu Dilma Rousseff da presidência.

1.5 Política nacional contemporânea para a EJA

Em janeiro de 2019, com a posse do atual presidente eleito, Jair Messias Bolsonaro, várias incertezas passaram a assombrar a EJA no Brasil. Já no dia de sua posse, em 02 de janeiro, ao nomear a equipe do Ministério da Educação (MEC), o presidente dissolveu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão do MEC responsável não apenas pela modalidade EJA em específico, como também por outras modalidades cujos sujeitos, frequentemente, são também estudantes da EJA, como a Educação do Campo e a Educação nas Prisões. Em seu lugar, foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. O decreto n.º 9.665/19 (BRASIL, 2019) que as instituiu, entretanto, não especifica uma diretoria que será dedicada à modalidade de EJA.

A falta de atenção a EJA se legitima por meio da resolução n.º 04/2018 (BRASIL, 2018) que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento não dá orientações específicas para esta modalidade de ensino, deixando as adaptações a cargo de estados e municípios que também ficaram responsáveis pelas adequações locais. Desta forma o documento carece de orientações sobre esta modalidade, o que prejudica as discussões para elaboração dos currículos locais.

As estratégias e princípios da EJA tão pouco aparecem no desenho atual da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo novo presidente em 11 de abril de 2019, por meio do decreto n.º 9.765/19 (BRASIL, 2019). O documento tem uma única menção à EJA: o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos. Porém, o PNLD-EJA, teve sua última distribuição de livros em 2016 e não há informações oficiais do MEC, até o momento, sobre a continuidade deste programa.

Ainda agravando a conjuntura, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), foi extinta em abril de 2019, juntamente com outros 34 órgãos colegiados, pelo decreto n.º 9.759/19 (BRASIL, 2019), que modificou o sistema nacional de participação social.

O MEC anunciou, em 11 de julho de 2019, o Compromisso Nacional pela Educação Básica, em parceria com o Conselho Nacional de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O objetivo, segundo esta “carta-compromisso”, é impulsionar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação para Jovens e Adultos (EJA) e tornar o Brasil referência na América Latina até 2030. O documento propõe ações a serem postas em prática até 2022, entre elas, ações que já estavam em andamento como construir creches e ampliar a carga horária das escolas públicas, a novidade fica em implementar novas escolas cívico-militares no país.

Quanto à EJA, a proposta é articulá-la com a educação profissional e tecnológica. A articulação da EJA com a educação profissionalizante não é uma novidade. Ela foi incluída na LDB em 2008 e já estava prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 10, que prevê a oferta de 25% de matrículas na EJA de modo integrado à educação profissional. O PNE foi instituído em 2014, pela lei federal 13.005/14 e tem dez anos para concretizar o total de suas 20 metas.

As propostas atuais para EJA conduzem para formação de indivíduos como mão de obra qualificada para atender as demandas do mercado de trabalho. A preocupação é que este tipo de formação possa se reduzir a uma forma de assistencialismo, preocupado somente em incluir o educando no mercado de trabalho e deixando de lado a formação de cidadãos críticos e reflexivos de sua realidade, única forma de o educando se libertar de sua alienação política e fazer valer seus direitos.

Essa preocupação está diretamente relacionada a onda conservadora que desprestigia os pensamentos de Paulo Freire relacionados a Educação numa concepção libertadora, aliado ao o desmonte da estrutura de governo voltado a gestão democrática (extinção de órgãos colegiados), desativação de programas governamentais (Brasil Alfabetizado, Projovem, Pronera) e uma atual política fiscal de corte e congelamento de gastos com a educação, que no caso da EJA, traz o risco de barateamento e vem se apresentando com a ênfase nos exames de certificação do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de

Jovens e Adultos) que provoca uma certificação acelerada e aponta para futuros riscos como a substituição da oferta presencial pela educação a distância.

Como resistência a esta grande onda conservadora, urge analisar e retomar as teorias críticas e as práticas progressistas de Educação como da Educação Popular de Paulo Freire e a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani que serão abordadas na seção três desta pesquisa.

2. ALFABETIZAÇÃO

2.1 As divergências sobre alfabetização e letramento

A alfabetização, de modo geral, é entendida como uma fase inicial de aprendizagem da cultura escrita. A fase seguinte, o letramento, vai gradativamente ampliando essa aprendizagem, de modo a possibilitar o uso social da leitura e da escrita nas práticas cotidianas. Porém, é importante destacar que, para alguns autores, como será analisado mais adiante nesta pesquisa, não se deve utilizar o termo letramento com o sentido acima exposto, pois para estes autores, o letramento já está englobado no significado da palavra alfabetização.

Nesta seção serão abordadas tais divergências sobre as diferentes concepções sobre o que é alfabetização, bem como, será feita uma análise histórica dos principais métodos de alfabetização abordados no Brasil, com o objetivo de se percorrer um caminho que conduza a uma perspectiva histórico-crítica da alfabetização.

O conceito de alfabetização tem-se modificado ao longo do tempo. Até 1940 eram consideradas alfabetizadas, segundo o Censo Demográfico no Brasil (IBGE, 1940), pessoas que sabiam assinar seu próprio nome. A partir dos anos 1950, passaram a considerar alfabetizados os que declaravam serem capazes de ler e escrever um bilhete simples (IBGE, 1950). Etimologicamente, alfabetizar significa “levar à aquisição do alfabeto”, deixando o termo reduzido a uma habilidade de codificar e decodificar grafemas e fonemas (SCHWARTZ, 2012). Diante desta situação, os métodos sintéticos, por priorizarem tal habilidade, foram predominantes na alfabetização de crianças, jovens e adultos por muitos anos, e ainda hoje, são utilizados por boa parte dos alfabetizadores.

Ensinar a ler, na perspectiva dos métodos sintéticos (alfabético, silábico ou fônico) era ensinar a “decodificar”, ou seja, traduzir em sons as letras ou sílabas que formavam palavras, frases e textos. O problema destes métodos, é que o sujeito aprendia a decodificar as palavras escritas, mas muitas vezes isso levava a um processo mecânico, levando o indivíduo a não conseguir entender o significado do

que era lido (LEAL, ALBUQUERQUE, MORAIS, 2010). Isso se deve ao fato que esses métodos acabavam não dando a devida atenção ao significado daquilo que era lido ou escrito, induzindo ao uso esvaziado da linguagem escrita, no qual o conteúdo é tratado de forma superficial, impedindo que o sujeito compreenda plenamente o aspecto semântico da palavra (COELHO, MAZZEU, 2016).

O ensino da leitura e da escrita baseado em métodos sintéticos ou analíticos predominou no Brasil até meados da década de 1980. Naquela época, a alfabetização de crianças e adultos ainda se apoiava, principalmente, no uso de cartilhas nas quais predominavam a leitura de textos artificiais e o trabalho com palavras-chave. Consideravam-se “alfabetizadas” aquelas pessoas que conseguiam ler (decodificar) e escrever (codificar), ao final do período letivo da alfabetização, frases e textos presentes em tais materiais. Porém, pesquisas como as de Moraes, Albuquerque, (2004), têm apontado que aprender a “decifrar” para só depois se ler efetivamente, não garante a formação plena de leitores/escritores. Nesse contexto, no Brasil, a partir da década de 1980, o termo alfabetização foi ampliado e passou a englobar as práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito, com isso, o conceito de alfabetização passou a permitir múltiplas interpretações.

Ao longo do tempo, mesmo em países desenvolvidos, constatou-se que algumas pessoas consideradas alfabetizadas e com elevado índice de escolarização não conseguiam fazer uso da leitura e da escrita para finalidades corriqueiras, como preencher um formulário ou compreender textos instrucionais. Visando então padronizar os conceitos relacionados a esse fenômeno, a Unesco utilizou o termo “alfabetismo funcional”, definindo, dessa forma, a capacidade de utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais cotidianas para produzir, ler e compreender diferentes tipos de texto. Percebe-se assim que este conceito é semelhante ao de que alguns autores chamam de letramento (SCHWARTZ, 2010).

Já na perspectiva freiriana, a palavra alfabetização pode também designar um processo contínuo de aprendizagens e de seu uso social, ou seja, o que passou a ser chamado de letramento, para Paulo Freire, sempre foi o papel da alfabetização. De acordo com Feitosa (2011):

Alfabetização, para Paulo Freire, é o processo de incorporação do código escrito às práticas cotidianas, permitindo que a pessoa que se apropria deste código possa ampliá-lo constantemente e utilizá-lo em favor de seu desenvolvimento pessoal e coletivo. (FEITOSA, 2011, p. 130).

Para tanto, segundo a autora, é necessário superar a visão assistencialista e compensatória que se tem da EJA¹. Para Feitosa (2011), a aprendizagem concomitante da alfabetização e letramento se dá de acordo com o processo descrito abaixo:

No início do processo de alfabetização, a leitura deverá contar com a ajuda do educador. Com o tempo, os educandos passarão a compreender como se estrutura a língua, eles serão perfeitamente capazes de decifrar esse código. Aos poucos, eles irão ampliando a compreensão que tinham da escrita e, gradativamente, irão substituindo suas formas subjetivas de escrita pela forma convencional. Não se pode negar que eles chegam à sala de aula com uma forma de escrita; e, por mais rudimentar que ela seja, deverá ser sempre o ponto de partida para se partir rumo à forma ortográfica convencional.

Quanto a leitura, é necessário garantir que se faça um processo concomitante, para que não se corra o risco de desenvolver uma sem a aquisição da outra. [...]. Por isso, é fundamental garantir espaços de leitura individual e coletiva em sala de aula. (FEITOSA, 2011, p. 125).

Em seu livro *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado* (Feitosa, 2011) a autora faz uma releitura do “Método Paulo Freire” de 1960, advertindo que a metodologia freiriana, nos dias de hoje, deve extrapolar a silabação do método original, e para isso, deve-se partir do texto como unidade mínima, substituindo a ênfase que se dava nas “palavras geradoras” por textos. A autora alega que com os posteriores estudos da Teoria Construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, sobre os aspectos psicogenéticos da língua escrita, do desenvolvimento cognitivo do sujeito e a relação do pensamento e linguagem, ampliaram substancialmente a concepção de “como se aprende”, devendo-se entender o texto, e não a palavra, como ponto de partida no processo de ensino, pois em sua opinião, os alfabetizandos precisam aprender a ler o todo e, não, cada parte, para depois juntar tudo.

Feitosa (2011) afirma que quando Freire concebera seu método de alfabetização de forma silábica, desconhecia os estudos na área da psicogênese da língua escrita (construtivismo) e que sendo a silabação uma prática limitadora

¹ Vide função social da EJA na página 28 desta dissertação.

(opinião da autora), não há problema em substituí-la por outra, desde que não se perca de vista os princípios conscientizadores, emancipadores e libertadores presentes na concepção de ensino de Paulo Freire. Em relação a perspectiva construtivista de alfabetização, Moraes (2008) considera-a ingênua e espontaneísta, denunciando:

Numa atitude de oposição às propostas tradicionais que não priorizavam a formação de alunos leitores e produtores de textos, alguns professores passaram a adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino-aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo “naturalmente”, através do contato com livros e outros materiais escritos. (MORAIS, 2008, p. 23)

Alguns pesquisadores, como Ferreiro (2003), defendem o uso de um único termo – alfabetização – para englobar os processos de aprendizagem e uso da leitura e da escrita, Feitosa (2011) que faz parte da corrente freiriana, corrobora com este ponto de vista, como apresentado em seu excerto anteriormente apresentado. Porém, outros pesquisadores como Soares (1998), preferem a manutenção das duas palavras – letramento e alfabetização – para designar processos distintos, mas indissociáveis. Na obra organizada por Leal, Albuquerque e Moraes (2010), seguidores da teoria do “alfabetizar letrando” de Soares (1998), encontramos de forma bem elucidada, a seguinte distinção entre os dois termos:

Concebemos alfabetização como o processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos, dos princípios que regem esse sistema notacional. Já letramento se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos. O primeiro estaria relacionado, portanto, à aprendizagem da notação alfabética, enquanto o segundo envolveria o uso e produção da linguagem que se usa ao escrever, isto é, dos gêneros textuais escritos que circulam nas interações sociais. (LEAL, ALBUQUERQUE, MORAIS, 2010, p. 18)

Entende-se desta forma que, segundo estes pesquisadores, ao ingressarem em turmas de alfabetização, crianças, jovens e adultos possuem experiência de letramento e conhecimentos sobre diferentes gêneros com os quais convivem cotidianamente. Apesar destas experiências, isto não lhes garante um desenvolvimento de sua autonomia para ler ou escrever textos diversos, pois embora apresentem conhecimentos letrados, essas pessoas não são alfabetizadas, uma vez que não dominam o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e por isso não

conseguem ler e escrever textos sem a mediação de outra pessoa. Portanto, segundo Soares (1998):

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998, p. 47).

Diante do que coloca Soares (1998), conclui-se que é preciso construir práticas de alfabetização que contemplem a leitura e produção de textos (letramento), mas sem deixar de lado a prática de atividades que permitam a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (codificação e decodificação). Diante do que foi exposto, fica evidente para Soares (1998) a ideia de concomitância e complementariedade entre estes dois termos, baseada na separação entre forma e conteúdo da escrita, dimensão “mecânica” da leitura e a dimensão significativa, o aspecto fonético e gráfico das palavras e seu aspecto semântico. Nessa visão dicotômica e formal o letramento aparece como um complemento necessário da alfabetização, sendo esta última, reduzida à aquisição de um código notacional.

Mas como se posiciona a Pedagogia Histórico-Crítica sobre este tema? Antes de adentrar neste assunto, é necessária uma análise mais aprofundada dos métodos de alfabetização e concepções de aprendizagem, situando-os historicamente para entender como se constituíram e como foram empregados ao longo do tempo, para assim se percorrer até o ponto de vista histórico-crítico, a ser abordado na terceira seção desta pesquisa.

2.2 A disputa entre os métodos de alfabetização

Historicamente, baseando-se na pesquisa de Mortatti (2000), ocorreram quatro momentos de disputas entre métodos de alfabetização. Primeiramente, estes métodos serão devidamente contextualizados no próximo parágrafo e logo adiante eles serão discutidos e analisados.

Até o final do Império Brasileiro, o ensino carecia de organização e investimento. Para alfabetização, utilizavam-se métodos de marcha sintética (da

“parte” para o “todo” como a soletração, fônico e silabação. Em 1876, ano de publicação da *Cartilha Maternal* de autoria do escritor português João de Deus, surge uma nova forma de alfabetizar. A cartilha, diferentemente do habitual, consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, por isso passou a ser conhecido como método da palavração, e passou a servir como alternativa ao tradicional método sintético. Tem início assim, o *primeiro momento de disputa* que foi entre os defensores do inédito “método João de Deus” (ensino da leitura baseado na palavração) e os defensores dos tradicionais métodos sintéticos (silabação, fônico e soletração); o *segundo momento* de disputa inicia-se após a Proclamação da República, quando foram promovidas reformas da educação pública que ocorreram por influência do inovador método analítico, advindo da pedagogia norte-americana. Muitas escolas normais forçaram seus aprendizes a adotar este método, causando a disputa entre o novo método analítico (palavração, sentencição e “historietas”) e os tradicionais métodos sintéticos.

Em 1920 com a “Reforma Sampaio Doria” no estado de São Paulo, instaura-se o conceito de “autonomia didática” dando ao professor o direito de escolha de como ensinar, isso acaba promovendo o surgimento de métodos mistos ou ecléticos, que uniam tanto o método analítico como o sintético, diminuindo o fervor da disputa entre eles. Em 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” trouxe novas e revolucionárias bases psicológicas para alfabetização, relativizando a importância do método escolhido e valorizando a individualidade do aluno: não importa o método que vai ser ensinado e sim se o aluno está preparado para aprender, surgem então os *testes ABC* como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização. Disto surge o *terceiro momento de disputa*: entre os defensores dos métodos mistos (analítico-sintético ou sintético-analítico) e os que relativizam a importância dos métodos, estes últimos, fundam uma nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a ‘alfabetização sob medida’, as questões de ordem didática encontram-se subordinadas às de ordem psicológica. Este terceiro momento perdura até o final da década de 1970, quando essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o

fracasso da escola na alfabetização de crianças. Como resposta a isso, no início da década de 1980, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Inaugura-se *quarto momento*: disputa entre os partidários da “revolução conceitual” proposta pela pesquisadora Emília Ferreiro (construtivismo) e os defensores (velados e silenciosos) dos métodos tradicionais (MORTATTI, 2000).

Após a contextualização destes quatro momentos de disputas, será agora analisado os desdobramentos pedagógicos que lhes acarretaram. A divulgação sistemática do método da palavração, “método João de Deus”, de acordo com Mortatti (2000, p. 72) “contribui decisivamente para constituição da alfabetização como objeto de estudo no Brasil”, se contrapondo a tradição da soletração e da silabação (método sintético) popular entre os alfabetizadores até então. Com a Reforma da Instrução Pública Paulista de 1890, o método da palavração foi institucionalizado como método analítico. Tal proposição, de base positivista, buscava cientificidade em detrimento do empirismo na educação da criança. É o que Mortatti (2000) descreve:

O método analítico é influenciado pela pedagogia norte-americana, baseado em uma nova concepção de criança. De acordo com esse método, o ensino deveria ser iniciado pelo “todo” para posteriormente chegar as partes, ou seja, diferentemente do método sintético característico do período anterior, o método analítico defende que o ensino não deve proceder da letra, do fonema e chegar a palavra, mas deve partir da palavra as partes que a constitui. (MORTATTI, 2000, p. 78).

Porém, o método analítico foi sendo processado com divergências sobre o que tomaria pelo “todo”, se o início do ensino se daria pela palavra, pela frase ou por pequenas histórias. Durante esse período, final da década de 1910, o termo “alfabetização” passa a designar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita (SILVA, 2011). Neste período, inicia-se o conflito da disputa dos métodos, antagonizando o “novo e moderno” (método analítico) contra o “antigo e tradicional” (método silábico). A contenda sobre os métodos só perderia espaço a partir dos princípios imputados pela “Escola Nova” que sobrepôs a supremacia dos aspectos psicológicos sobre os aspectos linguísticos e pedagógicos. No lugar dos métodos, surgem os testes de avaliação da maturidade, assim, o foco no ensino transfere-se

para o foco na aprendizagem, deixando em segundo plano a questão metodológica que estaria subjugada à maturidade da criança e à sua necessidade educacional (individualidade). Sobre esse aspecto, Mortatti (2000) esclarece:

Embora o método analítico continue a ser considerado o “melhor” e “mais científico”, sua defesa apaixonada e ostensiva vai se diluindo, a medida que vai se secundarizando a própria questão dos métodos de alfabetização, em favor dos novos fins, para consecução dos quais, se respeitadas tanto a maturidade individual necessária na criança quanto a necessidade de rendimento e eficiência, podem ser utilizados outros métodos, em especial, o método analítico-sintético – misto ou “ecclético” -, e se obterem resultados satisfatórios. (MORTATTI, 2000, p. 144).

Nesta nova ordem, o discurso institucional-acadêmico (Escola Nova) por questões políticas e estratégicas, constituiu-se hegemônico, sobrepondo-se ao discurso do cotidiano da sala de aula. Nesse novo percurso histórico do ensino da leitura e da escrita, as cartilhas ganharam destaque. Dentre elas, sobressaíram-se: *Cartilha do povo*; *Upa, cavalinho!*; *Cartilha Sodré e Caminho Suave*. Elas portavam em si, os métodos preconizados pelos seus autores, os quais continham a concepção de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Lourenço Filho, autor da *Cartilha do povo* (publicada em 1928) e *Upa cavalinho* (publicada em 1957), foi o expoente da Escola Nova. Ele apresentou em suas obras a ênfase na aprendizagem do mecanismo da leitura e escrita (e não em seu ensino) apresentando uma posição “relativista” em relação ao método: a Cartilha pode servir para o ensino por meio tanto dos métodos sintéticos quanto do analítico, essa maneira de ensinar passou-se a ser chamada de método analítico-sintético, misto ou eclético (MORTATTI, 2000).

A *Cartilha Sodré* (publicada em 1940), pela professora Benedicta Sthal Sodré, também relativiza os métodos e os processos de ensino da leitura. Ela perpassa a ideia de que é preciso recuperar o que há de bom nos métodos tradicionais, com destaque ao método da silabação, e integrar ao ensino aquilo que se torna fundamental para alfabetização eficaz (MORTATTI, 2000).

Por fim, a *Cartilha Caminho Suave* (publicada em 1948), da professora Branca Alves de Lima, foi a que alcançou maior índice de vendas, sendo editada até

os dias atuais (já vendeu mais de 40 milhões de exemplares). A cartilha inovou por meio do processo de “alfabetização pela imagem”, utilizando o método analítico-sintético, que partia da palavra utilizando vocábulos familiares e de fácil articulação, até chegar à sílaba. Essa cartilha baseava-se:

[...] em conceitos de professor, aluno, método e ensino-aprendizagem da leitura e escrita extraídos das então modernas tendências em pedagogia, derivadas dos princípios da Escola Nova, além da experiência pessoal da autora. (MORTATTI, 2000, p. 208).

Em resumo, constata-se que o campo da alfabetização se fez historicamente marcado por disputas de diferentes métodos e é representado por três momentos principais: disputa entre o método “João de Deus” (palavração) e métodos sintéticos (primeiras cartilhas); disputa entre o método analítico e os métodos sintéticos (silabação); disputa entre os defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e método analítico (relativização da importância do método com ênfase nas questões de ordem psicológicas). A fim de se ter uma visão geral e sintética dos métodos, segue o Quadro 3 com as principais características de cada um:

Quadro 3 - Métodos de Alfabetização

Métodos	Unidade	Princípio que prioriza	Marcha/ organização	Capacidade priorizada	Natureza da intervenção pedagógica que se consolidou
Alfabético	Alfabético (grafema)	Relação do nome da letra com o som	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: controle/ sequencia/ diretivismo
Fônico	Fonemas (sons)	Relação direta da fala com a escrita	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: controle/ sequencia/ diretivismo
Silábico	Sílaba	Unidade mínima de segmentação da fala	Sintético	Decodificação/ análise fonológica	Foco: controle/ sequencia/ diretivismo
Palavração	Palavra	Parte-se da palavra que tem significado	Analítico	Compreensão/ sentido/ reconhecimento global	Foco: controle/ sequencia/ diretivismo
Sentencição	Frase	Parte-se da frase que tem significado	Analítico	Compreensão/ sentido/ reconhecimento global	Foco: controle/ sequencia/ diretivismo
Global de contos ou de historietas	Texto	A unidade da língua é o texto	Analítico	Compreensão/ sentido/ reconhecimento global	Foco: controle/ sequencia/ diretivismo

Fonte: Frade (2005, p. 65).

Após esses três períodos, a partir de meados da década de 1980, inicia-se um quarto momento, proposto por Morttati (2000), que se caracteriza por uma disputa entre os defensores da nova teoria construtivista e os defensores das tradicionais cartilhas e diagnósticos de nível de maturidade:

[...] entre os partidários da “revolução conceitual” proposta pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro, de que resulta o chamado construtivismo, e entre os defensores – velados e muitas vezes silenciosos, mas persistentes e atuantes – dos tradicionais métodos (sobretudo o misto), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos. (MORTATTI, 2000, p. 26-27).

Emília Ferreiro foi a expoente desse quarto momento. A autora segue uma perspectiva psicolinguística embasada pela teoria da linguagem de Chomsky e pela teoria da inteligência de Piaget. Segundo esses estudos, a aprendizagem da língua escrita é construída pela própria criança, por meio de conflitos cognitivos e erros construtivos, que desestabilizam as hipóteses infantis. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo incorporou essa perspectiva de aprendizagem a partir de 1984, sendo disseminada por meio de programas de alfabetização, de publicações, formação de professores, etc. Nesse itinerário, rejeita-se a perspectiva tecnicista das “receitas” didático-pedagógicas e são valorizadas as trocas de experiências de boas práticas pedagógicas entre os professores, deslocando o eixo do ensino para o processo de aprendizagem (MORTTATI, 2000).

2.3 Rotas fonológicas e lexicais

Fazendo uma análise dialética das diferentes abordagens de alfabetização apresentadas até aqui, é possível subdividi-las em duas no que concerne a leitura: aquelas que enfatizam o trabalho com o código, denominada de *rota fonológica*, partem das unidades menores da linguagem oral (fonemas e sílabas) das unidades menores da linguagem escrita (letras e combinações de letras) resultando no acesso indireto ao significado; já aquelas que enfatizam o significado, denominada *rota lexical*, partem do texto (considerando que a criança aprende a ler naturalmente), com o objetivo da compreensão do que está sendo lido, desde o início do processo,

resultando no acesso direto ao significado. As abordagens com ênfase no significado possuem sua maior representação na concepção de “Linguagem Global” (DANGIÓ, MARTINS, 2018). Sobre essa polaridade de abordagens de ensino da língua materna, Belintane (2006) explicita:

Desde o final do século XIX, o ensino da leitura vem sendo submetido a uma polaridade discursiva que opõe, de um lado, as linhas teóricas que acentuam a importância do código no processo da aprendizagem da leitura (métodos alfabético, silábico, fônico e outros), cuja entrada no ensino se dá a partir de uma rígida sistematização das fases iniciais da aprendizagem e cuja premissa básica assume que a leitura fluente resulta de um domínio seguro da correlação entre as unidades mínimas da fala e as da escrita. De outro, posicionam-se as linhas que dão relevo aos sentidos prévios construídos pelo leitor e suas habilidades em utilizar-se de conhecimentos já assimilados para monitorar o processo de leitura, cuja entrada no ensino valoriza, entre outros, a cultura, a construção do conhecimento e a interatividade (métodos globais; ideográficos; construtivismo; sociointeracionismo e outros). (BELINTANE, 2006, p. 263).

Após uma década (anos 1990) de supremacia do construtivismo, o embate didático-metodológico suplantou o ensino da leitura pelos métodos sintéticos, ainda que discursivamente. Porém, se outrora o problema do analfabetismo tinha na evasão escolar o seu grande motivo (década de 1970), mesmo com os novos métodos – global, ideográfico, etc. – o problema agora recai sobre “as imensas dificuldades de leitura e as defasagens nas correlações esperadas de competências/séries (ou ciclo)” (Belintane, 2006, p. 263). Tais dificuldades podem ser analisadas sob diversos aspectos, Belintane (2006), declara em suas pesquisas a falta de condições de trabalho nas redes escolares e o problema da formação inicial dos professores (DANGIÓ, MARTINS, 2018).

Mas, diante de tantos problemas, qual seria a melhor forma de aprendizado da leitura e da escrita? O da rota fonológica ou lexical? Para responder a essa indagação é necessário a análise dos avanços científicos que a área da neurociência tem evidenciado, mostrando o que acontece quando lemos e quais as áreas do cérebro são ativadas na aprendizagem da leitura e da escrita. Se valer de conhecimentos científicos mais elaborados é uma das premissas da pedagogia histórico-crítica. Seguindo esse raciocínio, em consonância com os estudos sobre neurolinguagem, defende-se que para a aprendizagem da escrita alfabética, faz-se necessário o reconhecimento da letra e do seu respectivo som, ou seja, o

reconhecimento da marca gráfica e a sua conversão em conteúdo simbólico (DANGIÓ, MARTINS, 2018). De acordo com Dehaene (2012):

[...] descobertas da neurolinguística trazem elementos balizares para nosso entendimento sobre como ocorre a leitura no cérebro. Tais descobertas explicitam que a passagem da imagem da palavra ao seu significado não é direta; assim, antes de uma palavra ser decodificada, uma série de operações cerebrais e mentais se encadeiam e, nessa trajetória, a palavra passa a ser dissecada “em letras, bigramas, sílabas, morfemas. A leitura paralela e rápida não é senão o resultado último, no leitor competente, de uma automatização dessas etapas de decomposição e recomposição”. (DEHAENE, 2012, p. 236 apud DANGIÓ, MARTINS, 2018, p. 140).

Conclui-se assim que para a leitura ser acessada, é necessário aprender as relações de grafema-fonema, sendo necessária, mesmo que de forma breve, a utilização da rota fonológica para sua decodificação, ressaltando-se que o objetivo da leitura sempre será sua compreensão. Nisto reside a defesa das autoras Dangiό, Martins (2018):

garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos sobre as relações grafema-fonema, para que possam automatizar essa habilidade e galgar patamares cada vez mais qualitativos no trato com a língua escrita, alcançando suas dimensões lexicais, sintáticas e semânticas. (DANGIÓ, MARTINS, 2018, p. 140).

Dangiό, Martins (2018), consideram que conhecer as letras e seus sons permitirá a leitura de palavras novas, sendo necessário que esse mecanismo se automatize de modo sistemático para que o aluno realize a generalização do processo de abstração das letras. Contrariamente, o método global (construtivismo), de acordo com Dehaene (2012), “não permite generalizar o processo de leitura para as palavras novas. Ora, essa generalização joga um papel essencial na aprendizagem da leitura na criança” (DEHAENE, 2012, p. 244 apud DANGIÓ, MARTINS, 2018, p. 141). Por isso, é preciso organizar um percurso didático para que os alunos aprendam a ler e escrever, segundo Martins, Marsiglia (2015): “não de maneira espontânea, como quer o construtivismo, nem pela mera repetição vazia de significados, como faziam as cartilhas, tomando assim o devido cuidado para que esta repetição não se torne mecânica e sem sentido, pois não se pode descuidar da internalização dos signos” (MARTINS, MARSIGLIA, 2015, p. 75 apud DANGIÓ, MARTINS, 2018, p. 142).

Destarte, do ponto de vista dialético, as duas rotas atuam simultaneamente, nunca está ausente a possibilidade de se compreender a palavra como um todo, o objetivo de se trabalhar com a rota fonológica não deve excluir a possibilidade de compreensão da palavra, pois caso contrário, gerará apenas seu reconhecimento e identificação dos sons. De posse desses conhecimentos, o professor alfabetizador, deverá orientar sua prática não mais no sentido dicotômico entre “antigo/tradicional” e “moderno/novo”, mas na direção da síntese necessária que, alicerçada pelas leis da dialética, levará em conta o todo, seguindo os princípios da pedagogia histórico-crítica (DANGIÓ, MARTINS, 2018).

2.4 A alfabetização nos livros didáticos do PNLD

A supremacia do construtivismo conquistada no debate acadêmico a cerca de 30 anos, possibilitou que políticas públicas na área da educação, fossem implementadas de modo a possibilitar o emprego deste método nas escolas públicas. Um dos mecanismos para isso foi o uso do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que é um programa do governo federal que distribui livros didáticos de forma universal e gratuita a alunos e professores de escolas públicas

Há pelo menos 20 anos, com o advento do PNLD, os autores têm produzido mudanças substanciais na qualidade dos livros didáticos para alfabetização, posto que suas obras são periodicamente avaliadas, e por isso devem apresentar propostas didáticas hegemônicas, no caso o construtivismo, de modo a ter seus livros aprovados pelo programa, para serem adotados na rede pública de ensino. No que tange aos livros de alfabetização, diferentes pesquisas como Moraes, Albuquerque (2005) e Santos, Moraes (2003), atestam que devido ao uso do método construtivista de alfabetização, existe certa dificuldade destas obras em proporem um inovador e sistemático ensino da escrita alfabética, gerando queixas dos professores que julgam que estes livros não servem para alfabetizar.

De acordo com pesquisa realizada por Ferreira et al. (2009), apesar de ter-se observado avanços inovadores de alguns livros do PNLD 2007, os estudiosos concluíram que estes manuais tinham um bom repertório textual e propunham variadas atividades de leitura e produção textual, mas pouco sistematizavam o

ensino da escrita alfabética. Isto é, os avanços observados no polo letramento não se faziam acompanhar de um trabalho sistemático que se faz necessário para o ensino de alfabetização, pois estes novos livros, ao não mais apresentarem as famílias silábicas ou fonemas isolados (como faziam as antigas cartilhas) não propuseram suficientes atividades de reflexão sobre palavras, de consolidação das correspondências som-grafia. As poucas atividades voltadas para apropriação do sistema de escrita alfabética estavam concentradas, basicamente, na leitura, na escrita e na cópia de palavras, mas segundo os estudiosos, tais atividades são insuficientes para a aquisição do sistema de escrita alfabética.

Os autores concluíram que as atividades relativas ao ensino do sistema de escrita alfabética, nos livros didáticos do PNLD, estão sendo secundarizadas. Para Soares (2003) é preciso estar atento ao que ela chama de “desinvenção da alfabetização” que é decorrente da hegemonia de certos discursos que privilegiam o polo letramento e que se esquecem de assegurar que os aprendizes possam usar com autonomia a notação escrita, empregando o sistema alfabético com um mínimo de desenvoltura no manejo das relações som-grafia. Para isso, destaca-se o ensino da tomada de consciência dos fonemas em direção a apropriação do domínio da escrita alfabética. Partir de questões mais simples para relações mais complexas entre grafemas e fonemas contribui para aprendizagem progressiva da criança em direção à pronúncia dos grafemas mais raros e mais complexos que não se configuram em um processo automático, por isso faz-se necessário o ensino explícito do código alfabético (DANGIÓ, MARTINS, 2018).

Por outro lado, é necessário nunca se descuidar de um ensino que garanta uma imersão com qualidade no mundo das práticas letradas. Portanto, em uma perspectiva histórico-crítica, parece inoportuno querer tratar alfabetização e letramento como sinônimos, unificando os significados que encerram sob o rótulo alfabetização. Do ponto de vista didático-político, é preciso não confundir o que idealizamos com que é realidade escolar. O fato de se desejar que a prática de alfabetização garanta a ampliação do letramento dos aprendizes não pode se impor de modo a não se enxergar o ponto de vista conceitual de que uma coisa é apropriar-se da notação escrita e outra é a internalização das propriedades e usos dos gêneros textuais escritos (DANGIÓ, MARTINS, 2018).

Utilizando o exemplo da Teoria da curvatura da Vara proposto por Saviani (1984), se inicialmente a vara estava pendendo para o ensino tradicional, (com enfoque no ensino de conteúdos por parte do professor) e, historicamente, ela envergou para as demandas da Escola Nova (com enfoque na aprendizagem espontânea do aluno e no esvaziamento dos conteúdos), então é preciso realizar uma análise dialética desse processo para que a alfabetização, metaforizada na imagem de “curvatura da vara”, encontre o equilíbrio na medida em que resgata os conteúdos necessários, prioriza a dialética conteúdo/forma e no destaque que confere ao destinatário do processo educativo, isto é, o aluno. Assim, se no âmbito da alfabetização, a vara fora envergada para o outro lado, ou seja, do ensino restrito a métodos de codificação e decodificação, passou-se a valorizar de forma exacerbada o processo de aprendizagem do aluno (construtivismo), descuidando-se da prática anterior, surge a necessidade de pesquisas que evidenciem uma didática diferente: “superar dialeticamente os principais métodos já existentes, identificando o seu núcleo válido, desarticulando esses elementos válidos do quadro teórico limitado em que estão inseridos e os rearticulando em uma nova base conceitual” (COELHO, MAZZEU, 2016, p. 2578). Ou seja, é necessária uma didática histórico-crítica de alfabetização, que não torne mecânico e vazio de sentido os conteúdos que transmite, mas que também não considere toda transmissão de conteúdo como mecânica, posto que o ensino das relações entre fonemas e letras não se confundem com o mecanicismo, muito pelo contrário, deve ser reconhecido como conteúdo sistemático do ensino de alfabetização a ser trabalhado conjuntamente com a parte semântica da palavra. Nesta perspectiva, é que é possível recuperar a curvatura da vara em seu movimento pendular entre os aspectos físicos e semânticos da palavra.

Como exemplo prático do que foi discutido no início do parágrafo anterior, sobre a análise dialética necessária para reorganização do trabalho educativo, existe na área de educação de jovens e adultos, dentro do âmbito do “Projeto Unesp de Educação de Jovens e Adultos” (Peja - Unesp) o trabalho realizado por Villela (2018) que aborda a reorganização do trabalho educativo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, realizando uma análise dialética na medida em que resgata os conteúdos necessários e no destaque que confere ao destinatário do processo

educativo, isto é, o aluno. O projeto de ensino-pesquisa-extensão intitulado: “Cultura ambiental no território caipira” possuiu como objeto de estudo a história e os saberes tradicionais das mulheres do território caipira e apresentou como resultados a produção e sistematização de metodologias inovadoras de educação de jovens e adultos (EJA) na educação do campo, bem como a elevação de escolaridade de jovens e adultos associada à qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens na medida em que as participantes demonstraram a superação do senso comum em direção à consciência filosófica deixando transparecer o reconhecimento dos elementos de sua situação, apontando a necessidade de intervir na realidade, transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.

São iniciativas como estas, dentro da educação de jovens e adultos, que se busca possibilitar a nível de alfabetização. Assim, no próximo capítulo são apresentadas as reflexões entre EJA e alfabetização, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

3. DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA ALFABETIZAÇÃO

3.1 A centralidade da categoria trabalho na EJA

Segundo Saviani (2007), fundamentado em Marx, o ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, recebe o nome de trabalho. Assim, é o trabalho que define a essência humana. Isso significa que o ser humano não tem sua existência garantida pela natureza, ele precisa agir sobre ela, transformando-a e adequando-a às suas necessidades. Por isso o trabalho é fundamental para sobrevivência humana.

Porém, o ser humano não nasce sabendo trabalhar, ele precisa aprender. No início da humanidade, durante o comunismo primitivo, a relação entre trabalho e educação era uma relação de identidade: lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações, aprendia-se a trabalhar trabalhando. No entanto, a apropriação privada da terra divide os seres humanos em classes, e essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. A partir do escravismo antigo passa-se a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar (de onde se originou a escola). E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

Historicamente, isso gerou uma contraposição entre educação e trabalho, situando a educação no âmbito do não-trabalho, dando um caráter improdutivo a educação. Deste modo, por séculos a escola foi destinada apenas as classes proprietárias, estando a classe não-proprietária excluída da escola, pois a aprendizagem escolar estava desvinculada do trabalho. Essa situação se estendeu até século XX, quando segundo Saviani (2007), começou a se alterar:

Essa situação tendeu a se alterar a partir da década de 60 com o surgimento da "teoria do capital humano", passando a educação a ser

entendida como algo não meramente ornamental mas decisivo para o desenvolvimento econômico. Postula-se, assim, uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa trabalho. Essa perspectiva está presente também nos críticos da "teoria do capital humano", uma vez que consideram que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho).

Até a Idade Média, a escrita era algo secundário e subordinado a formas de produção que não implicavam o domínio da escrita. Na Idade Moderna, a incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a exigência da disseminação dos códigos formais, do código da escrita. Quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar. Por aí compreende-se exatamente por que esta sociedade moderna e burguesa levanta a bandeira da escolarização básica para todos: a classe trabalhadora precisava qualificar sua mão-de-obra para produzir maiores lucros para burguesia. Porém, ao generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais.

Neste contexto atual, jovens e adultos apresentam uma relação com a atividade de formação profissional (ou conformação) seja no próprio trabalho ou na própria escola. Tendo como referência a classe trabalhadora, o adulto pertencente a ela tem como atividade principal o trabalho, atividade especificamente humana por meio do qual se desenvolvem suas capacidades e aptidões. Porém, no sistema capitalista o trabalho é transformado em mercadoria que é vendida ao dono dos meios de produção, que detém o domínio de sua força criadora de valor e o submete a um mero momento do processo produtivo global. Por isso, para que a classe trabalhadora produza e reproduza sua função na ordem burguesa, é necessário um sistema educativo que naturalize essa lógica de submissão. Nisso se assenta a destituição do direito de acesso universal ao conhecimento científico e tecnológico no conjunto de programas e ações educativos voltados aos jovens e adultos trabalhadores, causando empecilhos para que estes indivíduos tenham a

compreensão da realidade concreta: o caráter inconciliável dos interesses de classe sociais opressoras e oprimidas. Assim, não há possibilidade de o jovem ou adulto trabalhador, destituído dos conceitos científicos, descobrir a necessidade de se emancipar desse modo de produção opressor, já que a compreensão do concreto exige domínio do patrimônio conceitual historicamente acumulado pela humanidade (ABRANTES, BULHÕES, 2016).

Para agravar esta situação, além dos problemas dos métodos e concepções de ensino, percebe-se que o problema do analfabetismo envolve questões que vão muito além do campo educacional: está relacionado à situações de desigualdade socioeconômica em que se encontra grande parte da população do país, resultado das profundas contradições do sistema capitalista que culminam neste problema, que provoca como resultado o trabalho alienado, a exploração e divisão social do trabalho. Mudar esse quadro de desigualdade não significa simplesmente oferecer uma educação de qualidade. Isso é apenas o primeiro passo e que deve estar vinculado a mudanças na qualidade de vida (social, econômica, política e cultural) da população brasileira. É necessário investir no campo específico da educação, tendo consciência de seus limites e acreditando que pode contribuir para formação de cidadãos autônomos e críticos para realizar mudanças mais amplas. Quando se diz em se ter consciência dos limites da educação, trata-se de se ocupar das condições objetivas em que o ensino ocorre, considerando os obstáculos que os alunos dos setores populares precisam enfrentar para ter acesso e permanecer na escola, analisando-se além das condições em que as atividades de ensino ocorrem.

A elevada desigualdade socioeconômica brasileira faz com que muitos jovens e adultos abandonem a escola em direção ao mundo do trabalho, buscando complementar a renda familiar ou mesmo assegurar sua própria sobrevivência. Sem qualificação profissional, em algum momento de suas vidas, estes indivíduos sentem a ausência da escolarização, retornando à escola em busca de melhorias na sua qualidade de vida e em seu nível de empregabilidade. Esta busca da escola pelo lado do educando, é alimentada pelo mercado de trabalho que reproduz o discurso da necessidade de qualificações constantes do trabalhador para que o mesmo permaneça em atividade. Assim, os trabalhadores são induzidos a buscar na escola a aquisição de competências e habilidades que os mantenham no trabalho ou os

qualifiquem para assumir novas vagas, mesmo sendo típicas do capitalismo as inúmeras exclusões sociais a qual todos os trabalhadores estão submetidos.

Esta necessidade que o mercado de trabalho impõe ao indivíduo de se apropriar de formas mais elaboradas de saber para que dele participe ativamente, e, por outro lado, permite que outros sobrevivam sem a necessidade deste saber, dado o grau de desenvolvimento da produção em geral, revelam que os interesses de classe vão estabelecendo a “dosagem” do conhecimento disponibilizado à classe dos trabalhadores. Saviani (2013) ilustra esta contradição da lógica capitalista em relação à escola:

[...] os economistas tinham clara consciência, de um lado, da necessidade de se generalizar a escola e, de outro, de que essa generalização tinha que ser limitada à escola básica. Esse é o sentido da famosa frase atribuída a Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas acrescentava: “porém em doses homeopáticas”. Quer dizer, os trabalhadores tem que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. Ora, na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que, por gerar mais-valia, amplia o capital. Isso era nítido entre os economistas políticos (SAVIANI, 2013, p.85).

Sobre estas “doses homeopáticas” de instruções, estas podem ser maiores ou menores a depender do desenvolvimento econômico do país capitalista. Os governos e organismos internacionais, sob controle da burguesia, definem o rumo da produtividade e da economia nacional e mundial e estabelecem esforços para qualificar seus trabalhadores ao nível exigido pelo avanço tecnológico. Assim, o interesse governamental em alfabetizar jovens e adultos baseia-se na necessidade de empregar força de trabalho cada vez mais qualificada no processo produtivo, e é baseada nesta necessidade que os programas de governo determinam os métodos pedagógicos e o esforço em alfabetizar seus trabalhadores (COELHO, 2016).

Apesar disso, verifica-se uma crítica acadêmica ao currículo de EJA acusando-o de ser tradicionalista e metodológico e que acaba por oferecer ao estudante um número excessivo de conteúdos dissociados de sua vida profissional. E estando estes conteúdos desconectados do mundo do trabalho do estudante, tais conteúdos não fariam nenhum sentido, além de servir para concluir oficialmente o ensino fundamental ou o médio. Em uma visão histórico-crítica, não se pode

concordar com a plenitude deste tipo de crítica. É claro que uma aprendizagem dotada de significados e sentidos deve acontecer a partir da realidade dos estudantes, que no caso da EJA são sujeitos imersos em uma sociedade que a todo instante se transforma e que exige dos mesmos, novas formas de qualificação profissional, porém os conteúdos curriculares, mesmo no caso da EJA, não devem ser deixados de lado, devido a importância da cultura sistematizada historicamente (COELHO, 2016). Segundo Saviani (1999, p. 66):

O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente destes conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (...) o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação.

Destarte, reconhece-se que uma abordagem histórico-crítica da EJA deve ter a compreensão de dois aspectos: um não pedagógico e outro pedagógico. O não pedagógico é o de que o analfabetismo só será exaurido da sociedade quando os programas de alfabetização estiverem associados a outras políticas sociais fundamentais como: acesso a moradia, à saúde, a alimentação, ao lazer e ao emprego, assegurar a alfabetização para todos sem a garantia de condições básicas de vida, remete a crença de que o analfabeto não se alfabetiza por preguiça ou por incapacidade própria.

O aspecto pedagógico refere-se à questão do trabalho e currículo. A maioria dos alunos da EJA retornam a escola devido a sua prática social imediata (necessidade de se aprimorar para o mercado de trabalho), o que não significa que a EJA deva estar voltada especificamente para tal necessidade, caso assim fosse estaria colaborando para reproduzir o modelo capitalista vigente. Portanto dentro de uma teoria crítica de educação, cabe ao professor problematizar a prática social do aluno levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento, mostrando ao aluno que a educação é um mecanismo de transformação social (DANGIÓ, 2017).

Finalizando esta seção, apresenta-se o seguinte excerto de Martins (2016, p. 26) como forma de reflexão do que foi abordado:

[...] advogamos que o ensino escolar incide decisivamente na formação do psiquismo humano. Trata-se, pois, de destacar a escolarização como um processo histórico-social cujo alcance na vida das pessoas ultrapassa em muito a unilateralidade das esferas referentes à preparação ocupacional futura das crianças e jovens e/ou qualificação profissional de adultos. O que se impõe de modo central na educação escolar assim concebida é a necessária luta pela formação omnilateral dos indivíduos, haja vista que essa formação se impõe como uma das condições para que eles, de fato, construam-se como sujeitos históricos, aptos à superação das condições de exploração do homem pelo próprio homem.

Com base no que foi apresentado nesta seção, pode-se afirmar que a apropriação do conhecimento sistematizado por parte do jovem e adulto trabalhador exerce um papel fundamental no alcance da compreensão das contradições essenciais da sociedade burguesa. Seguindo esta lógica, a escola não deve se limitar a incentivar o jovem e adulto a conquistar uma vaga no mercado de trabalho, pois isso seria concordar com a lógica do individualismo burguês. É preciso despertar para luta do bem comum, que pressupõe superar os obstáculos que são a um só tempo pessoais, interpessoais e institucionais, o que nos direciona para uma educação que promova o desenvolvimento da consciência, do conhecimento objetivo, da produção criativa, da apropriação da história, da liberdade e da universalidade (ABRANTES, BULHÕES, 2016).

3.2 Os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica

Nesta seção, pretende-se expor brevemente os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) que tem como suporte epistemológico o materialismo histórico-dialético. Devido esta pesquisa se apoiar nesta concepção de ensino, serão apresentados os aspectos teóricos mais gerais, referentes à temática desta dissertação, e as proposições didáticas advindas de seus fundamentos.

Dermeval Savianni (1944-), fundador da PHC, apresenta esta corrente pedagógica como uma teoria crítica da educação. Reconhecendo uma relação dialética entre escola e sociedade e acreditando na possibilidade de transformação social com a contribuição do trabalho pedagógico dentro dos tempos e espaços escolares, esta corrente pedagógica propõe articular a escola aos interesses da

classe trabalhadora impulsionando a luta de classes para superação do capitalismo. Mas, para que isso ocorra, é preciso que a escola transmita o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas para contribuir com a formação de seres humanos capazes de transformar a realidade. Saviani (2008) entende que na sociedade atual, a classe dominante age para deslocar a escola de sua função específica e conferir-lhe a função de agente e assistente social para classe trabalhadora, restringindo o conhecimento mais elaborado para classe hegemônica, impedindo assim que a classe trabalhadora se instrumentalize podendo provocar mudanças na sociedade.

Portanto, essa corrente pedagógica critica essa contradição existente e posiciona-se no sentido de luta contra o esvaziamento de conteúdos da escola, permitindo que a escola disponibilize aos indivíduos os conhecimentos mais elaborados no campo das Artes, da Ciência e da Filosofia por meio do trabalho educativo intencional e sistematizado. Assim, o fundamento e o objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica estão em definir o papel da escola em oferecer a classe trabalhadora o saber universal historicamente sistematizado, para que, de propriedade deste conhecimento, a escola possa contribuir com a formação de pessoas que contribuam para superação da sociedade capitalista.

A unidade teórico-metodológica entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica parte de que ambas afirmam a importância do ensino de conceitos científicos, bem como de sua organização para ensiná-los, na promoção do desenvolvimento humano. Segundo Martins (2016 p. 32):

[...] a unidade teórico-metodológica entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica em torno da análise do desenvolvimento humano, põe em relevo três asserções: a gênese da formação humana radica na apropriação dos signos culturais; os signos, ao se objetivarem na forma de conceitos, conquistam qualidades distintas, decorrentes da abrangência ou fidedignidade pelas quais representam a realidade concreta: os conceitos científicos aludem o real de forma qualitativamente superior; cabe à educação escolar a transmissão de tais conceitos, de sorte que a organização do ensino efetivada no trabalho pedagógico impõe-se como variável interveniente na promoção do desenvolvimento humano. [...] O enfoque histórico-cultural acerca da periodização do desenvolvimento, evidencia que o acesso ao patrimônio cultural, ao universo simbólico, é o que institui a existência humana na qualidade de um permanente *vir a ser*. Vir a ser que não resulta espontâneo, mas produzido pelo *trabalho educativo*.

Com esse excerto, é possível verificar o papel da organização do ensino (via trabalho pedagógico) como mediação para transformação de cada período do desenvolvimento humano em um período novo qualitativamente superior. É baseado nesta lógica que é possível adentrar no método pedagógico histórico-crítico de Saviani (2008).

As contribuições de Saviani (2008) sobre a concepção pedagógica da PHC (as quais serão incorporadas nesta pesquisa sobre orientações gerais para uma alfabetização histórico-crítica de jovens e adultos) afirmam que o movimento do conhecimento parte da síncrese para síntese, por mediação da análise no interior da prática social global. Saviani esclarece:

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2013, pg. 122).

Sob essa concepção metodológica, Saviani (2008) estabelece cinco momentos de um método pedagógico que superaria os conhecidos métodos indutivo e experimental levados a cabo pelas pedagogias tradicional e nova, o qual não propõe eliminar por completo tais modelos, mas sim compreender o que deve ser mantido e o que deve ser superado. Trata-se de elaborar uma proposta crítica pela superação por incorporação das contradições, e não pela eliminação das diferenças.

Os cinco momentos desse método pedagógico proposto por Saviani, sumariamente, seriam: 1) a *prática social (ponto de partida - síncrese)*, em que professor e alunos compartilham da mesma prática social, mas posicionam-se e possuem nível de compreensão diferenciado dessa prática social, que de acordo com o autor, nesse momento a compreensão do professor pode ser denominada de “síntese precária”, enquanto a do aluno é sincrética; 2) a *problematização*, que se caracteriza pela identificação dos principais problemas revelados pela prática social e, conseqüentemente, pelo levantamento dos conhecimentos necessários para resolução desses problemas, evidenciando quais conhecimentos se colocam a seu favor. No cerne da problematização reside a definição de quais sejam os objetivos educacionais pretendidos e quais ações se fazem necessárias para sua

consecução; 3) a *instrumentalização*, diz respeito à apropriação dos elementos teóricos e práticos necessários aos encaminhamentos dos problemas identificados, conforme o autor, não se trata de um momento de cunho tecnicista, mas sim que visa transmitir as novas gerações o saber historicamente sistematizado, possibilitando à educação escolar desempenhar sua função social; 4) a *catarse*, é o momento da incorporação dos instrumentos culturais, é a apropriação do saber, que agora podem ser utilizados como elementos ativos de transformação social. A catarse implica rupturas e saltos qualitativos, gera transformações e se desdobra no último momento: 5) a *prática social (ponto de chegada - síntese)*, que se refere à própria prática social, entretanto compreendida não mais de forma sincrética pelos alunos como no ponto de partida, mas em um nível sintético, pois sua compreensão alterou-se qualitativamente pela mediação do ato pedagógico. Segundo Saviani (1984, p. 76):

A prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

É preciso também pensar a mediação da análise educativa a partir da tríade forma-conteúdo-destinatário proposta por Martins (2016). As questões “o que” (conteúdo) e “como” (forma) estão ligados com a “quem” e “porque, para que” (destinatário). Os conhecimentos e a forma de transmiti-los estão ligados ao tipo de indivíduo que se quer formar, porém ao se planejar estas questões, é necessário verificar as limitações postas pelos tempos e espaços escolares, assim, a atividade de transmissão e assimilação dos conhecimentos não estão centrados nem no professor e nem no aluno, mas sim se coloca a serviço das intenções e objetivos da mediação educativa para o desenvolvimento humano pela apropriação do conhecimento. Esse processo faz com que o aluno passe de uma visão sincrética da prática social (ponto de partida) a uma visão sintética da mesma realidade, promovendo seu desenvolvimento, gerando mudanças qualitativas em sua consciência, evidenciadas pelo seu novo modo de ser e de se posicionar no interior da prática social (ponto de chegada). Destarte, em consonância com o preceito

vigotskiano, de que nem toda aprendizagem promove desenvolvimento, Saviani (2008) afirma que é a partir do planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados que a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas. Para esse autor, a relevância dos conteúdos representa o traço nuclear da educação escolar, posto que os conteúdos prescrevem as formas e elas requisitam, ou não, determinados graus de complexidade psíquica.

3.3 Abordagem histórico-crítica da alfabetização

Neste ponto do trabalho, é chegado à problemática desta pesquisa, que reside na necessidade de propostas pedagógicas aliadas a uma concepção crítica e dialética de alfabetização para jovens e adultos. No percurso de delineamento de uma concepção crítica de alfabetização, foram apresentadas, na seção anterior, as concepções atuais de alfabetização e letramento, proposta por Magda Soares, bem como a influente concepção construtivista e a, ainda resistente, perspectiva tradicional, além disto, por último, foi apresentado, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a teoria das pesquisadoras Dangiό e Martins (2018) contendo as mais modernas pesquisas sobre alfabetização, onde se propõe a busca da síntese dialética entre o moderno/novo, a rota fonêmica/lexical e o aspecto físico/semântico da palavra, que será aprofundado nesta seção. O objetivo de todo este diálogo foi o de estabelecer os postulados de cada vertente pedagógica em relação à alfabetização, de modo a esclarecer as divergências de suas concepções.

Diante de uma proposta histórico-crítica de alfabetização, todas as propostas que foram discutidas na seção anterior apresentam a mesma parcialidade: a visão de que a linguagem escrita possui um momento que é apenas fonético (alfabetização) e outro que é semântico (letramento) e que apenas a união dos dois processos garante o uso da escrita e da leitura adequado à prática social em que se desenvolvem. Tal equívoco vem dividindo o ensino da leitura e da escrita em dois momentos: o da aprendizagem da relação grafonêmica e o de seu significado através de textos.

Para entender melhor tal situação, revisita-se os conceitos de Vigotski (1996) e Luria (1979) na parte em que propõem uma distinção entre as faces fonética e semântica da palavra: Para ambos, a primeira corresponde à representação do objeto sensível, à possibilidade de conversão do objeto em expressão sonora representada em sua denominação. A segunda inclui essa face e a supera, visando à representação simbólica do objeto, à representação da essencialidade que sua manifestação fenomênica oculta. Afirmam que essas faces não se identificam nem se desenvolvem linear e paralelamente.

No que tange a complexificação da palavra, Vigotski e Luria (2007), esclarecem que a apropriação da linguagem escrita é feita em suas formas mais elaboradas no momento que sua significação é apreendida junto com sua fonetização, quando o significado da palavra é generalizado e passa a fazer parte da consciência do estudante. Sendo assim, a complexificação da palavra pressupõe a transição de correlações mais diretas e imediatas entre objeto e palavra em direção a correlações mais gerais e abstratas. Para Vigotski, a dimensão mais importante da palavra é a dimensão semântica, quando a palavra atinge sua significação no plano conceitual, possibilitando que o indivíduo possa internalizar as múltiplas relações lógicas que constituem o conceito a que uma palavra se refere. A esse despeito, Luria (1986, p. 52) ilustra a seguinte dinâmica, para o entendimento do que foi acima explicitado:

Não restam dúvidas de que este significado [*da palavra armazém*] muda substancialmente, à medida que transcorre o desenvolvimento da criança. Nas etapas iniciais, a palavra *armazém* designa um certo lugar de onde são trazidos o pão fresco, doces e bolachas. Por isso, por trás da palavra *armazém*, na criança encontram-se laços afetivos e, na realidade, isto ainda não constitui o significado objetivo da palavra; trata-se antes do sentido afetivo que tem na vida da criança o *armazém*. Para uma criança no início da vida escolar, *armazém* designa o lugar onde se vai comprar produtos diversos e onde às vezes é mandada para fazer compras. [...] A palavra *armazém* fica privada do significado afetivo [...] Agora, o papel principal é desempenhado pela imagem direta do *armazém* concreto, a função determinada cumprida por ele. [...] Um significado completamente distinto esta palavra tem para um adulto, por exemplo, um economista. A referência objetual é a mesma, porém, na palavra *armazém* se encontra agora um sistema de conceitos, por exemplo, o sistema econômico de troca ou a fórmula *dinheiro-mercadoria-dinheiro* ou ainda uma determinada forma de troca (troca socialista, troca cooperativa, troca capitalista), etc. Isto implica em que a estrutura semântica da palavra *armazém* não permanece imutável, muda e seu significado se desenvolve.

No excerto acima extraído, deixa-se clara a diferenciação entre os dois domínios da palavra: o domínio fonético (aspecto sonoro, designativo ao objeto/ação) e o domínio semântico (complexo de relações lógico-verbais-abstratas). Tal diferenciação está baseada na estrutura interna da linguagem. As relações constituintes do objeto, não estão dadas no material sensível da palavra que o nomeia, mas no complexo de vínculos lógico-abstratos mantidos conceitualmente ao longo das práticas sociais. Por isso, o domínio semântico da palavra requer do indivíduo a transição do aspecto aparente (fenomênico) à essencialidade significativa da palavra (conceito). Aprofundando-se neste assunto, apresenta-se o excerto da dissertação de mestrado de Coelho (2015, p. 102):

[...] podemos afirmar que a palavra constitui-se de uma face fonética, nesta destacando-se o aspecto sonoro, designativo; e uma face semântica, cujo diferenciador é o complexo de relações lógico-verbais-abstratas que sintetizam a experiência humana acumulada na palavra. No início da idade escolar, a criança carece dos processos psíquicos necessários ao domínio da face semântica da palavra, fato que inviabiliza a identificação total de suas palavras com as do adulto. Nesse caso, a identificação acontece apenas no aspecto fonético da palavra. Entretanto, é no contato com os variados significados possíveis da palavra, ou seja, com a tomada de consciência dos aspectos fonéticos e semânticos da linguagem, que a criança progressivamente torna-se capaz de avançar na dimensão simbólica da linguagem e, conseqüentemente, da linguagem escrita.

Nota-se por meio deste excerto que o trabalho tanto com o aspecto fonético, como com o aspecto semântico da palavra deve ser feito em conjunto, para que se avance na compreensão da linguagem escrita. Porém, no caso das crianças, em fase de iniciação escolar, devido a estarem em processo incompleto de aquisição fonológica, elas precisam atingir a completude do inventário fonético, motivo pelo qual as atividades grafofonêmicas devem prevalecer sobre as de semântica. Assim, a aprendizagem da face fonética prepondera (mas não exclui) sobre a de face semântica no início da idade escolar, e na “medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito.” (SAVIANI, 2013, p. 18).

No caso dos jovens e adultos, estes diferem das crianças em início de escolarização, já possuem um inventário fonético, advindo de sua prática social sincrética, o que lhes permite ter uma concepção da face fonética e semântica da

palavra, provindos de conceitos cotidianos, diferentes muitas vezes de seu sentido clássico/científico, variando de acordo com o histórico de cada um. Isto reforça ainda mais com esse público, a necessidade do trabalho com atividades de semântica da palavra em conjunto com as grafonêmicas, buscando por meio do processo de instrução escolar, o desenvolvimento de conceitos científicos e da pronúncia em sua norma culta.

Um outro aspecto metodológico interessante que Saviani (2013) traz a esse respeito é a necessidade de se formarem certos automatismos, cuja finalidade é garantir a verdadeira apropriação do conteúdo escolar pelo aluno. Para exemplificar esse aspecto, o autor utiliza justamente o exemplo da prática de alfabetização:

Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos mecanismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, neste caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos (SAVIANI, 2013, p. 18).

Assim, pode-se definir a relação entre grafema e fonema como um conteúdo específico da alfabetização, seguindo o critério de seleção dos saberes universais, defendido por Saviani (2013), conhecido como, a noção de clássico. Em relação ao que pode ser classificado como clássico, Saviani (2013) criou o critério de seleção dos saberes universais, que trata da seleção dos elementos da cultura que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana:

[...] Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013, p. 13).

No que diz respeito a alfabetização, a relação grafema-fonema é o elemento essencial necessário à constituição do indivíduo alfabetizado. Ou seja, sem um bom domínio das relações entre grafema e fonema, o aprendizado da leitura e produção de textos ficam comprometidos. Deste modo, tem-se como pressuposto, que o ensino das relações grafonêmicas deve, inicialmente, prevalecer sobre as demais atividades, posto que o estudo destas relações constitui o conhecimento clássico da alfabetização escolar, ou seja, o seu conteúdo específico. Porém é importante salientar que

[...] não se trata de ensinar esse conteúdo em detrimento da leitura de textos, tampouco de prescindir do ensino sistematizado sob uma suposta concepção de “letramento”, mas sim produzir uma articulação dialética entre os aspectos fonético e semântico da linguagem, do ensino sistematizado das relações entre fonemas e grafemas sob a base das variações semânticas que cada signo contém, da ampliação gradual do significado da palavra com vistas à formação dos conceitos científicos sobre a linguagem escrita. E é nesse sentido que tendemos a pensar que a *palavra* sintetiza todos os atributos linguísticos e semânticos necessários a serem transmitidos e assimilados na alfabetização (COELHO, 2015, p. 49).

Assim, partindo-se da hipótese de que a palavra é o instrumento-guia do ensino-aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e que as propostas pedagógicas para a alfabetização de crianças existentes reforçam a cisão entre conteúdo e forma da palavra, priorizando sua face fonética em detrimento de sua face semântica, constata-se que apenas uma alfabetização que unifique tais faces fonética e semântica pode dar conta de ensinar a linguagem escrita aliada às dimensões simbólica, abstrata, conceitual e pragmática de que lhe é própria. O próximo capítulo abordará esta possibilidade ao comparar as aproximações e distanciamentos entre a Pedagogia do Oprimido (PO) de Paulo Freire e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani, buscando contribuições enriquecedoras para alfabetização de jovens e adultos.

4. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

4.1 O pensamento de Paulo Freire e sua influência nas políticas públicas

Paulo Freire é reconhecido, internacionalmente, por sua luta contra as situações de opressão, por sua práxis em favor da democracia e justiça social e, em decorrência, por sua inestimável contribuição nos campos da educação crítica, filosofia e política. Para este autor, ensinar era como despertar o aluno para ler o mundo, possibilitando a formação da consciência sobre quem o sujeito é no meio em que ele vive. Portanto, a alfabetização era, para o educador, um modo de os desfavorecidos romperem o silêncio em que são colocados, podendo ser, então, os protagonistas da própria história. Portanto, a finalidade de seu método de alfabetização de adultos nunca foi apenas alfabetizar, mas sim por meio da alfabetização, atingir aos objetivos referidos.

Desta forma, antes de qualquer nova afirmação, é necessário reafirmar que o método de alfabetização de Paulo Freire, não é um 'método' no sentido conceitual da palavra, como explicitado na seção 1 desta dissertação. O que é chamado de método Paulo Freire, trata-se de uma teoria da Educação de Jovens e Adultos (EJA), através da qual o processo de ensino-aprendizagem se dá de forma diferenciada, por meio da práxis, possibilitando ao educando ressignificar o sentido das palavras dentro do seu mundo. Paulo Freire, através do seu trabalho, convidou os alunos, de forma crítica e consciente, a aprenderem a leitura e a escrita juntamente com a leitura de mundo. Este tipo de trabalho exige que o educador tenha conhecimento da prática social de seus educandos, buscando na realidade deles, elementos que embasem a construção de instrumentos que viabilizem a aprendizagem. Ou seja, o método se constrói a partir do conhecimento prévio do educando, nada que venha pronto (cartilha, apostila, atividades, etc.), mesmo que seja elaborado pelo próprio docente, pode trazer resultados eficazes e significativos. Destarte, o segredo deste método é o diálogo entre educador e educando, pois segundo Gadotti (1989, p. 46):

[...] para Paulo Freire, o diálogo faz parte da própria natureza humana. Os seres humanos se constroem em diálogos, pois são essencialmente comunicativos. Não há progresso humano sem diálogo. Para ele, o momento do diálogo é o momento para transformar a realidade e progredir.

Fica portanto evidente que, para os seguidores desta metodologia, é necessário reconhecer que a própria decisão de fazer alfabetização é um ato político, pois toda educação tem, em si, uma intenção política, que neste caso, consiste em um trabalho político junto ao povo, através da alfabetização, para conscientizá-los da realidade e instruí-los para liberdade. Este método de alfabetização não envolve apenas questões de ordem técnica e pedagógica, assim, seus seguidores discordam de insinuações, no sentido de se convencer de que a alfabetização não deve ser 'misturada com a política', pois na verdade, não há educação e por isso alfabetização de adultos neutra. Nisso consiste as palavras de Brandão (1981, p. 106-107):

A educação imposta aparece como ofertada. O interesse político de tornar, também a educação, um instrumento de reprodução da desigualdade e de ocultação da realidade à consciência, aparece como uma questão de trabalho técnico sustentado por princípios de ciências neutras. Assim, a educação serve, nas mãos do poder que oprime, para ocultar de todos a própria realidade da opressão e para fazer os homens cada vez mais diferentes pelo grau diferenciado de saber que distribui, oculta-se a si mesma. Parte do próprio trabalho da educação opressora é disfarçar-se de 'neutra', de 'humana' ou de 'democratizadora'. Ela pode melhorar pedagogicamente, mas politicamente apenas aumenta o poder de dividir e iludir.

Assim foi que, com o processo de reabertura política e o fim da ditadura militar (primeira metade de década de 1980), foi necessária a reorganização da educação popular com a tarefa de criar uma nova educação, rompendo com a educação que fora no passado, uma educação que confirmava, com a desigualdade do saber, a desigualdade da vida social. Assim, o método Paulo Freire passou a se desenvolver dentro da educação de base, das pequenas iniciativas de estudantes em comunidades populares, em nível comunitário, sendo associado a programas mais amplos de desenvolvimento comunitário e de mobilização popular procurando criar novas práticas de diálogo mais ágil e politicamente mais direto com os grupos populares e suas comunidades. E este diálogo se deu por meio da aproximação das práticas de educação popular com os movimentos populares: movimentos de

trabalhadores, sindicatos, oposições sindicais, associações populares, assembleias do povo, grupos de bairro, de vizinhança, de comunidade, comissões populares de saúde, de luta por creche, por educação. Tal aproximação aconteceu nas palavras de Brandão (1981, p. 94-96):

Ora, duas ideias que se completam são importantes aqui. Primeira: os movimentos populares são eles próprios lugares de educação política do povo. Na verdade, são os melhores lugares e criam as melhores situações para que esta educação se realize. A própria ideia de *práxis* em Paulo Freire cabe aí. Ela é o trabalho político consciente, solidário, acompanhado sem cessar de sua persistente reflexão, feita por seus agentes. O educador que acompanha este trabalho político, cuja direção é popular, ajuda esta reflexão como parte de sua própria práxis. Segunda: os movimentos populares necessitam de pessoas preparadas em vários sentidos. Os seus militantes — de mães de periferia das cidades a posseiros do sertão — precisam possuir conhecimentos que não são só e sempre produzidos *na e através* de sua ação política, comunitária. [...] Faz-se urgente desenvolver, junto aos movimentos populares, um intensivo trabalho de educação política que desperte o operário, o trabalhador rural, a dona-de-casa e demais pessoas do povo, para o direito inalienável à sua condição de cidadão que é o de ativa participação na vida política do país, inclusive na vida partidária. Cabe à educação política criar consciência de que este direito é exercido dentro de um processo de engajamento social que, sem ser excludente, passa por diferentes etapas, desde a mais simples luta pela água no bairro ou pela defesa da posse da terra até à elaboração de um projeto político alternativo. A atividade partidária não deve ser exclusiva e jamais desvinculada do trabalho de base e da inserção do militante nos movimentos populares. Através da educação política, isenta de qualquer proselitismo e de discussões centradas em siglas, o militante encontrará os critérios que lhe permitam equilibrar a atuação no movimento popular com a atuação nas esferas do partido.

Esta educação política que o autor retrata, prolonga a formação obtida dentro dos movimentos populares, e exige situações de trabalhos mais formais de aprendizado, além das que são criadas pela prática da militância. A alfabetização é um destes trabalhos necessários. Isso não quer dizer que a alfabetização faz o militante, postos que muitos dos melhores foram analfabetos. Porém ser alfabetizado equivale a estar melhor preparado, para o trabalho de libertação popular.

Disto tudo resulta que a partir dos anos 1980 desaparecem os grandes movimentos nacionais de alfabetização patrocinado pelo poder público. Em seu lugar, surgem pequenos trabalhos ancorados entre um grupo reduzido de educadores populares e as comunidades onde se colocam para trabalhar. Comunidades, grupos e movimentos populares passam a propor como iniciativa

própria, ou aceitarem, desde que possam incorporá-los no domínio de suas práticas, programas de alfabetização como parte de um trabalho muito mais amplo de educação popular. Assim, trabalhos de alfabetização deixam de fazer parte de iniciativas externas (governos, igrejas, universidades) e passam a surgir como demanda dos movimentos populares. Nesta nova concepção de educação popular, as comunidades é que devem pesar suas necessidades de educação e programar as formas de responderem por elas, cobrando do poder público, as benfeitorias necessárias que lhe cabe: a criação de escolas, o fornecimento de transporte e merenda escolar, entre outras demandas. Nisso passa a consistir o trabalho pedagógico de compromisso popular.

Desta forma como visto na seção 1, com a extinção do MOBRAL, a partir da década de 1980, com as políticas de descentralização de poder, as parcerias entre entidades da sociedade civil e Estado são favorecidas, o que faz com que ao longo das décadas de 1980 e 1990 as principais campanhas de alfabetização de jovens e adultos fossem de iniciativas privadas e não governamentais, estando neste último incluídos os trabalhos da educação popular. Assim, a aplicação dos ensinamentos e princípios freirianos se mantém como referencia para os que passam a praticar a pedagogia por meio de ações em movimentos sociais, ONGs e também de pequenas ações isoladas de alguns educadores, professores e escolas. Deixou-se de ter um incentivo governamental, como houve no governo de João Goulart, e com isso os pensamentos de Paulo Freire deixaram de estar presentes, ao menos diretamente, nos currículos das escolas públicas. O que pode ser levantado como legado da influência de Paulo Freire nas escolas públicas é o incentivo ao diálogo, valorização dos conhecimentos prévios do educando, levantamento vocabular do educando, respeito a sua cultura e o trabalho com sílabas, mesmo que de forma não tão fiel ao 'Método Paulo Freire'. Porém, influência tais como o círculo de cultura, os animadores de debate, as fichas de cultura, as fichas fonéticas, entre outros, pouco restou para influenciar a educação pública atual no Brasil, ficando restrito a iniciativas dentro da educação popular.

Apenas em dois momentos Paulo Freire teve uma entrada muito forte nas redes públicas. Antes do golpe civil-militar de 1964, sua pedagogia estava associada ao projeto desenvolvimentista e as reformas de base do presidente João Goulart e

quando Freire se tornou Secretário da Educação da prefeitura de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992) quando ele organizou um movimento importante de aproximação da educação popular com a educação pública. Neste período Freire (1993) sistematizou seu pensamento com a intenção de propor uma política educacional capaz de construir uma escola pública popular e democrática. Essa possibilidade é assim transcrita nas palavras de Freire (1993, p. 101-103):

[...] a educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. É a que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino, a que se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente e não com frouxidão assistencialista, é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem do ensino da escrita e da leitura. Formação científica e clareza política de que as educadoras e os educadores precisam para superar os desvios que, se não são experimentados pela maioria, se acham presentes em maioria significativa. [...] É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. E ao realizar-se, assim, como pratica eminentemente política, tão política quanto a que oculta, nem por isso transforma a escola onde se processa em sindicato ou praticado. É que os conflitos sociais, o jogo de interesses, as contradições que se dão no corpo da sociedade se refletem necessariamente no espaço das escolas. E não podia deixar de ser assim [...]

Logo após tomar posse como Secretário, Paulo Freire anunciava a construção de uma escola voltada para a formação social e crítica dos educandos, uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade. A abertura da escola à comunidade, a construção do currículo, de forma participativa, autônoma e coletiva, o estímulo à gestão democrática da educação, o respeito ao saber do educando, e a indispensável formação dos educadores, foram marcos fundamentais que nortearam o seu trabalho na educação de São Paulo. A proposta político-pedagógica da gestão Paulo Freire (1989-1992) na secretaria de educação de São Paulo passou a inspirar

todas as redes de ensino no Brasil (estaduais e municipais) que se propõem a assumir valores de uma educação crítico-emancipadora (SAUL, 2013).

As evidências apontam, também, a possibilidade de se trabalhar com uma nova lógica na concepção e prática de políticas de currículo, à medida que se altera o movimento que define o currículo, de cima para baixo, relegando às escolas a aplicação de políticas que são centralmente traçadas, para uma direção que reconhece a escola em seu papel legítimo de conceptora de currículo, no quadro de referência da educação crítica. A questão da autonomia das unidades escolares vem assim sendo discutida e reinventada, em busca de uma autonomia compartilhada entre a escola e os órgãos centrais da educação (SAUL, 2013).

Porém, vindo na contramão destas conquistas históricas, o presidente eleito Jair Messias Bolsonaro, que tomou posse em janeiro de 2019, vem trabalhando para o desmonte da estrutura de governo voltado a gestão democrática, como explicitado no final da primeira seção desta dissertação. Já em sua proposta de plano de governo para presidência, o então candidato Bolsonaro (2018) declara abertamente: "Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular". Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio já foram aprovadas no Conselho Nacional de Educação (CNE) e não há citação sobre Paulo Freire. O atual governo considera o fracasso da educação pública como culpa das ideias de Paulo Freire que teriam gerado uma forte "doutrinação" dos professores a influenciar os alunos.

Apesar destas críticas é interessante notar que as ideias de Paulo Freire nunca foram utilizadas como política pública aplicada ao sistema educacional brasileiro, mesmo tendo sido declarado patrono da educação brasileira pela presidente Dilma Rousseff (Brasil, 2012), suas ideias foram utilizadas apenas pontualmente. A manutenção da imagem de Paulo Freire no sistema educacional brasileiro apenas causou uma falsa imagem de uma "educação libertadora". Apesar da resistência de professores e alunos que lutam por libertação, a escola brasileira ainda continua reproduzindo a ideologia dominante e procurando servir aos

interesses de quem detêm o poder econômico, pois a construção de seres críticos e pensantes atrapalha os interesses dos poderosos que influenciam os planos de governo do país. A Educação transformadora que Freire defendia sofre um grande embate dentro do sistema educacional brasileiro, rivalizando, com o que tem crescido muito nos últimos tempos, com uma concepção meritocrática de ensino.

Na próxima seção, encontra-se a comparação entre essas duas pedagogias críticas estudadas: a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Pedagogia do Oprimido (PO). O objetivo desta comparação não é eleger qual a melhor, mas sim como podem juntas, colaborar para o ensino crítico de qualidade.

4.2 A Pedagogia Histórico-Crítica e o Método Paulo Freire

A relação que a PHC pode possuir com o pensamento de Freire (1967), apresentado em seu Método de alfabetização de adultos, chamado por ele próprio de Pedagogia do Oprimido (PO) resulta em uma comparação bem complexa, que envolve convergências, especialmente no campo político e ideológico, mas também divergências fundamentais, no que tange ao campo filosófico e teórico do conhecimento. Portanto, de antemão, é impossível colocá-las como sendo contrapostas ou conciliáveis em sua totalidade, posto que se aproximam e se distanciam dependendo de cada aspecto analisado. Como esta pesquisa preocupa-se com a alfabetização de jovens e adultos, o enfoque será dado ao método de alfabetização proposto por Paulo Freire, apresentado na primeira seção desta pesquisa, lembrando que esta pesquisa toma como referência o método original, elaborado por Freire (1967), que em relação a alfabetização parte da palavra, assim como propõe algumas linhas de pesquisas na área da PHC (Coelho, 2016), portanto, exclui-se desta comparação as práticas mais recentes de alfabetização promovidas pela educação freiriana (Feitosa, 2011) que tomam como referência o texto.

Para que se possa fazer a incorporação dos aspectos convergentes da PO para uma alfabetização de jovens e adultos numa perspectiva histórico-crítica, é necessário averiguar com profundidade essas aproximações e distanciamentos

entre as duas concepções de ensino, para isso, serão analisados vários aspectos destas referidas concepções, iniciando-se pelo seus surgimentos.

Quanto ao contexto e motivação de surgimento, ambas podem ser caracterizadas, segundo Saviani (2008) como teorias críticas da educação, posto que surgiram em um momento histórico de conjunturas políticas que não atendiam aos interesses da sociedade de forma igualitária. São pedagogias que apresentam propostas que tendem a viabilizar a melhoria, ou até mesmo a transformação radical, da condição da classe trabalhadora que, em uma democracia neoliberal, permanece em estado de exploração. Essas propostas se dão em função da ação organizada em favor das classes populares e se apresentam como resistência a condição que lhe é imposta por uma estrutura opressora. Ambas foram gestadas dentro de situações limites: a PO emerge como combate ao analfabetismo em um Brasil extremamente desigual e se legitima frente ao autoritarismo. A PHC surge em um contexto de redemocratização, atendendo aos anseios dos educadores frente a teorias que não vislumbravam a possibilidade de transformação das relações sociais (MACHADO, 2017).

Machado (2017), em sua dissertação de mestrado, apresenta semelhanças de perspectivas e as diferentes influências que inspiraram essas pedagogias:

O rompimento com a estrutura que sufoque uma classe em benefício de outra é consenso entre a PL e a PHC. Entendem que procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do capital é uma contradição em termos, mas reconhecem a validade da ação para superação da lógica do capital. Nesse sentido, admitem que haja possibilidade de resistência e promoção da transformação na direção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nas duas teorias pedagógicas o problema central envolve uma relação entre a educação e a política, pois enxergam na educação uma possibilidade de colaborar com a transformação da realidade concreta. Percebem a educação a partir de uma análise crítica não reprodutivista da lógica do capital; reconhecem que a educação promovida pelos interesses do Estado capitalista é uma educação que legitima o poder hegemônico, mas não se limita a ele. Assim, ambos vislumbram o ato educativo como ação tática para transformação social. Consideramos que as duas teorias são críticas, sendo que a PHC é declaradamente materialista histórica dialética, portanto assume sua inspiração marxista, enquanto a PL é fortemente influenciada pelo existencialismo, pelo personalismo cristão, pela fenomenologia, pelo humanismo libertador, pela Escola Nova e, mais especificamente na obra *Pedagogia do Oprimido*, por pensadores marxistas, aproveitando, associando e somando aos referenciais que trazia desde Educação como Prática de Liberdade, a filosofia da práxis, a

concepção gramsciana de educação e o pensamento de resistência anticolonialista. (MACHADO, 2017, p. 22).

Em relação a prática pedagógica, Azambuja (2012) faz um apanhado geral sobre semelhanças e diferenças entre essas duas pedagogias no que se refere a: programas de ensino, temas de estudo, metodologias e didáticas, bem como explora a forma como elas apresentam a relação entre realidade e conteúdo científico.

Na pedagogia do oprimido, o programa de ensino é articulado a partir da realidade local, interagindo no processo com o conhecimento científico. Na pedagogia histórico-crítica, a referência para a elaboração do programa de ensino é o conhecimento científico. Numa perspectiva, os temas que serão trabalhados pelos alunos são definidos pela via do tema gerador. Na outra, pela tematização e problematização da prática social. Nas duas situações, o objeto de estudo será a realidade sócio-histórica recortada em temas ou partes, nas quais está a dimensão de totalidade a ser desvendada no processo de elaboração didática do conhecimento escolar. A origem dos temas de estudo segue essa mesma trajetória, do empírico ou da realidade local para as áreas/disciplinas escolares na opção da pedagogia do oprimido, ou pela transposição didática dos temas científicos para a condição de conteúdo-forma escolar na opção da pedagogia histórico-crítica. A definição de temas é um aspecto comum para as duas proposições e a partir dos temas escolhidos concretiza-se o trabalho das áreas ou disciplinas escolares. Esse é então o momento das metodologias cooperativas. Os temas são estudados por meio de projetos de trabalho, unidades temáticas, estudo do meio ou situação de estudo. As atividades escolares são diversificadas e oportunizam o trabalho coletivo e a participação da comunidade escolar. O projeto de trabalho é uma metodologia que promove maior desconstrução e posterior construção curricular e essa qualidade aproxima a forma da pedagogia do oprimido. A unidade temática considera mais as definições das áreas do conhecimento científico e, por isso, está mais sintonizada com a forma da pedagogia histórico-crítica. O estudo do meio e ou a situação de estudo podem ter aproximações diversas, dependendo da elaboração específica. Essas metodologias de ensino estão sintonizadas com o paradigma da construção social do conhecimento, propõem atividades integradoras das áreas científicas e destas com a realidade. Identificamos essas formas didáticas como metodologias cooperativas porque elas instigam o coletivo ou a cooperação entre os sujeitos da comunidade escolar, o diálogo entre as disciplinas e ou áreas do conhecimento, criam necessidades para o uso de diferentes fontes ou meios didáticos e das diferentes linguagens de sons, textos e imagens. Ainda, ou principalmente, porque essas formas metodológicas são coerentes com o paradigma da construção social do conhecimento escolar, fundamentado pelas concepções da pedagogia do oprimido e da pedagogia histórico-crítica (AZAMBUJA, 2012, p.10).

Em relação às divergências, Machado (2017) destaca quatro eixos principais que destoam entre essas duas pedagogias: o papel da escola, o papel do professor, o tipo de conhecimento e o significado de liberdade.

O papel da Escola para transformação da sociedade é muito divergente para essas duas pedagogias. Enquanto que para PO a escola tem um caráter reprodutor das relações sociais capitalistas, sendo uma instituição com severas limitações enquanto contribuinte das transformações estruturais da sociedade, pois desvaloriza a cultura popular dos oprimidos em detrimento do conhecimento científico da classe opressora. Para Freire (1967) era na Educação Informal, forjada em seus ‘círculos de cultura’, reuniões populares e assembleias que seria possível revolucionar a educação escolar e toda sociedade, deste modo, para esta concepção de ensino, seria impossível promover uma revolução social por meio da escola. Já para PHC o papel da escola é de importante contribuição para revolução social, pois como já apresentado nesta obra, Saviani (2008) esclarece que só por meio da apropriação dos conhecimentos científicos é que a classe trabalhadora pode se instrumentalizar para revolução (MACHADO, 2017).

O papel do professor em relação ao aluno também é outro aspecto muito divergente entre essas pedagogias. A PO faz uma rígida crítica a concepção de professor exclusivamente como transmissor de conhecimentos, Freire cria o termo “coordenador de debates” no lugar e nessa perspectiva, o educador deve criar possibilidades para que o aluno construa o conhecimento, pois para Freire (1987), ensinar não é transmitir conhecimento. Essa reflexão contribui para figura do professor como um facilitador do conhecimento que possibilita uma relação de igualdade com o aluno diante da aprendizagem. Esse argumento é facilmente compreendido diante das premissas de Freire (1987) na qual “ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão” e de que “não existe saber mais ou saber menos, existem, sim, saberes diferentes”, por isso a educação dialógica garante o acesso ao conhecimento. Porém é importante salientar que a PO não descaracteriza a função de ensinar do professor, mas sim a qualifica ainda mais, ao lhe dar a função de mediação entre o conhecimento e o aluno. Já a PHC coloca o professor em um estágio mais avançado do desenvolvimento intelectual em relação ao seu aluno pois professor e aluno não estão em um nível de igualdade no início do processo educativo, embora essa igualdade seja possível ao término do procedimento de ensino-aprendizagem. Cabe aqui também salientar que a PHC não coloca o professor na figura de “opressor” frente ao aluno, mas sim o coloca como

centro do saber, garantindo o acesso ao conteúdo escolar para o aluno. (MACHADO, 2017).

Em relação ao conhecimento a PO identifica a cultura popular com o conhecimento informal e a cultura erudita com o conhecimento escolar, identificada como cultura opressora a serviço do poder hegemônico. Assim, abre espaço para o multiculturalismo, contra a imposição de uma cultura dominante (erudita). A PHC identifica a possibilidade de socialização da cultura erudita, apropriada violentamente pela burguesia, por meio da disseminação do conhecimento escolar, já a cultura popular seria a cultura propositalmente destinada ao povo, filhos da classe trabalhadora, que impossibilita essa classe de reconhecer sua alienação. Somente com o acesso a educação escolar seria possível contribuir para transformação das relações sociais. Porém, as duas concepções de ensino entendem a escola como opressora, a serviço do poder hegemônico, porém utilizam diferentes estratégias no combate a opressão escolar: a PO por meio da educação dialógica e a PHC por meio do professor (MACHADO, 2017).

Por fim, quanto a Liberdade, também existe uma grande divergência entre essas duas pedagogias, quanto a PO a liberdade encontra-se no processo educacional, ou seja, na forma como se dá a relação entre aluno e professor. Para PHC a liberdade é uma conquista, alcançada por meio do domínio intelectual do objeto estudado, capaz de promover transformações (MACHADO, 2017).

A tabela a seguir apresenta um resumo do que foi argumentado nesta seção:

Quadro 4 - Pedagogia do Oprimido, Pedagogia Histórico-Crítica: aproximações e diferenças

Item	Pedagogia do Oprimido (PO)	Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)	Aproximações	Diferenças	Convergência de concepções
Programa de Ensino	Dossiê da realidade local; tema gerador; círculo de investigação temática; visão de área e definição de temas e subtemas.	Referência nas áreas do conhecimento científico e na interação com os temas/problemas da prática social. A ciência organiza o currículo escolar, porém, na interação com a realidade. A escola como lugar de mediação do conhecimento e prática social.	A realidade socio-histórica torna-se objeto de estudo ou é tematizada na forma-conteúdo escolar.	PO – via tema gerador; as definições acontecem mais no processo. PHC – via problematização da prática social, destaca a função mediadora da escola.	Os programas de ensino se articulam por meio de temas, significando partes da realidade a partir das quais se busca a dimensão de totalidade – método dialético.
Origem dos temas para estudo das áreas/disciplinas	Da leitura primeira da realidade e em um processo de codificação e decodificação definem-se os temas geradores, a rede temática e o diálogo com as áreas do conhecimento.	Na interação entre as definições temáticas das áreas do conhecimento científico e a realidade sócio-histórica. Na transposição didática dos conteúdos científicos para o conteúdo-forma escolar.	Temas específicos definem o conteúdo-forma escolar; possibilitam o trabalho com metodologias cooperativas.	PO – da realidade para o conhecimento científico. PHC – do conhecimento científico para a realidade	Pedagogias problematizadoras sintonizadas com o paradigma da construção social do conhecimento.

Momentos pedagógicos ou o processo didático	1. Estudo da Realidade (ER) 2. Organização do Conhecimento (OC) 3. Aplicação do Conhecimento (AC)	1. Prática social no ponto de partida. 2. Problematização. 3. Instrumentalização. 4. A catarse. 5. Prática social no ponto de chegada.	A realidade socio-histórica contextualizada no ponto de partida e no ponto de chegada. PO – Dossiê contextualizado (ER) e a aplicação do conhecimento (AC). PHC – A prática social contextualizada e o retorno à prática social.	PO – Educação escolar como conscientização. PHC – Educação escolar como mediação da prática social.	Pedagogias que se situam como contra-hegemônicas; fundamentam-se no método dialético de construção do conhecimento e ou do ensino-aprendizagem.
Atividades comuns da escola/turma/áreas e atividades específicas das turmas/disciplinas	Momentos coletivos e ou de estudos individuais tais como: leituras orientadas, aulas expositivas, palestras, trabalho com imagens e som, investigação a campo, exposições, seminários, eventos artístico-culturais, ações de intervenção junto à comunidade local, produção de textos.	Momentos coletivos e ou de estudos individuais, tais como: leituras orientadas, aulas expositivas, palestras, trabalho com imagens e som, investigação a campo, exposições, seminários, eventos artístico-culturais, ações de intervenção junto à comunidade local, produção de textos.	Atividades problematizadoras da realidade e do conhecimento; de investigação ou de ampliação da capacidade de interpretação da realidade; de elaboração de sínteses.	PO – as definições acontecem mais no processo considerando as necessidades apontadas pela realidade em estudo. PHC – há mais sintonia com o saber sistematizado orientando o processo.	Método dialético de construção do conhecimento e de prática de ensino-aprendizagem.

Metodologias cooperativas preferenciais	Projeto de trabalho ou projeto pedagógico por ser uma metodologia mais aberta à construção das práticas a partir da realidade. Pode assumir também as formas de estudo do meio ou a situação de estudo.	Unidade temática por ser uma metodologia que sintoniza com os temas definidos também a partir das áreas do saber sistematizado. Pode assumir também as formas de estudo do meio ou a situação de estudo.	São pedagogias sintonizadas com as metodologias cooperativas de ensinoaprendizagem.	PO – mais flexibilidade na definição dos conteúdos programáticos. PHC – conteúdos programáticos mais referenciados com as áreas do conhecimento.	Assumem metodologias problematizadoras e sintonizadas com o paradigma da construção social do conhecimento.
--	---	--	---	---	---

Fonte: Adaptado de Azambuja (2012) e Machado (2017)

Diante desta comparação, e tomando como base o método Paulo Freire e as novas concepções sobre alfabetização da PHC, elucidadas nesta pesquisa, é possível vislumbrar aspectos da PO dos quais a PHC possa superar por incorporação: 1) o fato de que ambos partem da palavra para se alfabetizar; 2) reconhecem a importância de não se trabalhar apenas a fonética da palavra, mas ir além dela. Já em outros aspectos, é importante destacar as divergências: 1) Para a PO deve-se partir do universo vocabular do aluno enquanto que para PHC deve-se partir do conhecimento sistematizado, ou seja, das palavras que o aluno deve aprender e não apenas das que usa em sua vida cotidiana.

Estas aproximações e divergências decorrem principalmente do fato de que enquanto que para PHC é importante o trabalho com o significado da palavra (semântica) buscando trabalhar com o aluno o conhecimento sistematizado que a palavra carrega. Já para a PO o importante é trabalhar com o pragmatismo da palavra, ou seja, aprendizagem deve estar vinculada aos problemas práticos aproximando-se o mais possível da vida cotidiana dos alunos. Além disso, para PHC semântica e fonética devem ser trabalhadas desde o início da alfabetização, sendo que no início prepondera o trabalho com as relações grafofonêmicas, mas que ao longo do processo, conforme o aluno vai automatizando o processo de codificação e decodificação, isto se inverte, e o significado (e sentido) daquilo que é lido ou escrito passa a ser o foco da aprendizagem. Já a PO inicia o trabalho pedagógico com o

pragmatismo das “palavras geradoras” investigando por meio dela a realidade do aluno e sua práxis sobre ela, só depois disto é que se parte para o estudo das relações grafofonêmicas, é como se para Paulo Freire, a compreensão da realidade fosse o combustível que o educando precisa para se motivar a aprender a ler e escrever e se tornar capacitado para o exercício de sua práxis transformadora.

Esta pesquisa não vislumbra empecilhos em sugerir que em uma proposta de alfabetização histórico-crítica possa superar por incorporação o trabalho com o pragmatismo da palavra, desde que não haja uma supervalorização da prática em detrimento da teoria, desta forma ao se trabalhar os aspectos grafofonêmicos, é possível perpassar o conteúdo e o significado da palavra, bem como sua dimensão pragmática, sem o que as palavras ficam esvaziadas de sentido, deixando de ser palavras para se tornarem objetos de decoração sem causar qualquer transformação em quem as aprende.

4.3 A elaboração do produto educacional

Com base nas pesquisas feitas até aqui, foi escolhida uma escola pública municipal, de uma pequena cidade do interior do estado de São Paulo, para elaboração de um caderno didático de alfabetização de jovens e adultos, contendo atividades que servissem de instrumento para ajudar educadores e educandos a atingirem a proposta desta dissertação: trazer a prática social para alfabetização sem deixar de lado seu conteúdo central, ou seja, o domínio do sistema alfabético ortográfico. Em conjunto com duas professoras da referida escola, que ministram aulas para a EJA nos anos iniciais do ensino fundamental, foi planejada a organização do material.

O objetivo da participação destas professoras foi para que pudessem fornecer por meio de sua prática docente, palavras de riqueza fonêmica para trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos. As professoras elencaram palavras com atividades para trabalhar a alfabetização em seu método fônico e silábico, como estão acostumadas em sua prática, e este pesquisador adicionou atividades para ajudar a trabalhar a semântica e o pragmatismo da palavra, algo com o qual elas não estavam acostumadas. Assim, partindo-se de cada palavra, foram elaboradas atividades que trabalham a silabação, o debate e a reflexão sobre seu significado. Procurou-se organizar as palavras das mais simples para as mais complexas de acordo com a dificuldade fonética.

As atividades foram elaboradas com o objetivo de possibilitar uma alfabetização que permitisse ao aluno não só a automatização da correspondência grafofonêmica, mas também, e ao mesmo tempo, entender o significado e diferentes usos destas palavras, ajudando a vencer o maior desafio que se impõe pelo ponto de vista histórico-crítico: como trazer a prática social para alfabetização, mas sem deixar de lado seu conteúdo central?

Sendo o conteúdo central da alfabetização o domínio do sistema alfabético ortográfico, não se pretende aqui criar ou apontar um método inovador de alfabetização, longe disto, o que se objetiva é oferecer sugestões de como se trabalhar a prática social como conteúdo na alfabetização, e por meio disto, refletir

sobre a forma de se alfabetizar, pois para Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) o conteúdo é determinante e a forma (método) existe em função de possibilitar a assimilação deste conteúdo. Sendo que o conteúdo da alfabetização está ligado ao sistema de escrita, ou seja, dominar o sistema alfabético ortográfico, este sistema possui um conjunto de princípios, de elementos e de intercessões com a prática social.

Desta forma, o produto elaborado utiliza elementos do método sintético, mas não com o objetivo de voltar ao tradicional, mas como uma forma de a PHC o incorporá-lo por superação, aproveitando seus elementos válidos e os rearticulando em uma nova base conceitual, de modo a atingir o domínio do sistema alfabético ortográfico. Mas isto nada impede que, para se atingir ao mesmo objetivo, possam ser utilizados elementos de outros métodos e outras formas para enriquecer as atividades, possibilitando a cada educador vislumbrar diferentes possibilidades para otimizar sua prática, trabalhando o mesmo conteúdo. É importante esclarecer que nenhum material deve dirigir a prática de um alfabetizador, mas sim ser utilizado como um de seus instrumentos, diante disto, é importante esclarecer que este não é um material completo, ele ainda é demasiado cru, na mesma medida em que o assunto da dissertação que o originou também o é. Trata-se de um pequeno pontapé inicial na direção de uma didática histórico-crítica para alfabetização de jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de existir na sociedade uma necessidade da existência de uma Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica já mostra uma falha no sistema social e econômico de um país. Por que existem tantas pessoas que não concluem seus estudos em idade apropriada? A resposta a essa pergunta já pode nos apresentar que esta modalidade está diretamente ligada aos problemas de desigualdade social a que seus alunos estão expostos. Como alfabetizar jovens e adultos e não os levarem a compreender a macro estrutura que os levaram a abandonar a escola para ter que trabalhar, cuidar da casa, da família e tantos outros motivos, que para eles, parecem ser particular ou singulares, quando na verdade é realidade de muitos excluídos ocasionada pelo sistema em que vivem.

Deste modo, esta pesquisa apresentou a trajetória histórica da EJA no Brasil e seus marcos legais que nos mostram que esta modalidade de ensino esteve cerceada em meio a disputas e conflitos entre a população que busca seu direito de aprender e a classe dominante que lhe estanca esta possibilidade liberando, como escreve Saviani, em doses homeopáticas, para que aprendam apenas o que é de interesse da classe burguesa, para que os proletários se capacitem apenas para gerar mais lucro a seus patrões. Logo é possível concluir que a EJA é fruto da contradição da lógica capitalista em relação a escola.

Uma educação que sirva aos interesses da classe dominante, não liberta e nem evolui, apenas adentra e ilude o oprimido na possibilidade de se tornar opressor. Não foi por acaso que Paulo Freire opta por utilizar a alfabetização para levar jovens e adultos ao conhecimento da realidade, pois o ato de alfabetizar criticamente transforma a natureza do indivíduo, tornando-o apto a provocar mudanças em sua realidade. Freire foi o primeiro a notar esta possibilidade e isto o tornou um pensador respeitado academicamente por todo mundo, muito embora seja odiado pela classe social da elite que governa o Brasil, seu país de origem.

Esta pesquisa demonstrou que a contribuição de uma abordagem Histórico-Crítica da alfabetização vai muito além da defesa de um ensino que assegure a todos os alunos o domínio do sistema alfabético ortográfico por meio dos

automatismos necessários para o uso da escrita na prática social, mas também apontou para formação do tipo de leitor e autor que se pretende formar e para que tipo de sociedade. Nisto a PHC se aproxima da PO e diante disto apreciou-se a possibilidade de um enriquecimento mútuo ao comparar os aspectos de cada teoria.

Ao comparar estas duas teorias críticas de alfabetização buscou-se apresentar o que a teoria de Freire poderia acrescentar a PHC, incorporando por superação seu núcleo válido e o rearticulando a base conceitual da PHC, feito isso, foi possível identificar como maior contribuição da Pedagogia do Oprimido o trabalho com o pragmatismo da palavra como algo enriquecedor para uma alfabetização de jovens e adultos histórico-crítica que já reconhece nas ideias Saviani (2013) a importância do trabalho conjunto da semântica e fonética da palavra, sendo a dimensão pragmática, algo a enriquecer essa teoria no caso da EJA. Já a PHC trás como principal contribuição para alfabetização a discussão sobre o papel do conteúdo dentro da alfabetização.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Antonio Angelo; BULHÕES, Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes. In: MARTINS, Ligia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio, FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

AOKI, Virginia (org.). **EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos**. SP: Moderna, 2012

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Pedagogia do Oprimido, Pedagogia Histórico-Crítica: aproximações necessárias. **IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul: UCS, 2012.

BOLSONARO, Jair Messias. **O caminho da prosperidade**. Proposta de Plano de governo, 2018. Disponível em: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.

BORGES, Oliveira; SOUZA, Sauloéber Tarsio. História das campanhas de alfabetização de adultos: Iniciativas para os moradores do campo. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. João Pessoa: UFPb, 2012.

BELINTANE, C. “Leitura e Alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização”. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v. 32, n. 2, p. 261-277, mai/ago. 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000 e Resolução CNE/CEB n. 01/2000**. Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 03/2010**. Institui Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 02/2017**. Institui e orienta a implantação Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 04/2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018.

_____. **Decreto 52.267 de 17 de julho de 1963**. Dispõe sobre um programa de educação de base e adota medidas necessárias à sua execução. Brasília: Presidência da República, 1963.

_____. **Decreto 9.665 de 02 de janeiro de 2019**. Aprova a estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República, 2019

_____. **Decreto 9.759 de 11 de abril de 2019**. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília: Presidência da República, 2019.

_____. **Decreto 9.765 de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização

_____. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1961.

_____. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1971.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Lei 12.612 de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília: Congresso Nacional, 2012.

_____. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2014.

_____. **Lei 13.632 de 06 de março de 2018.** Dispõe sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: Congresso Nacional, 2018.

_____. Construção coletiva: **Contribuições à educação de jovens e adultos.** Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, MEC; Goiânia, FUNAPE/UFG, 2009.

COELHO, Izaac Trindade. **Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita.** Araraquara: UNESP, 2016. (dissertação de mestrado).

COELHO, Izac Trindade; MAZZEU, Francisco José Carvalho. Notas introdutórias para um método histórico-crítico de alfabetização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n. esp. 4, p. 2576-2593, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp4.9210>. E-ISSN: 1982-5587.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas.** Campinas, SP: Autores Associados: 2018.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Araraquara: UNESP, 2017. (tese de doutorado).

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: A Reinvenção de um Legado**. Brasília: Liber Livro, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, et al. Livros de Alfabetização: como as mudanças aparecem? In: COSTA VAL, Maria da Graça; RIBEIRO, Ceris (Org.). **Alfabetização e letramento: a contribuição dos livros didáticos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 38-51.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização e cultura escrita**. Revista Nova Escola, maio de 2003.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

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

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: CEALE; FaE; UFMG, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Maio de 2000, Nº 14.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**: 1940, 1950.

_____. **Pesquisa Nacional por Amstras de Domicílios Contínua (PNAD – Contínua)** 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 2019.

_____. **Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

KNOLL, Joachim H. “A história das conferências internacionais da UNESCO sobre educação de adultos – de Elsinore (1949) a Hamburgo (1977): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas”. In: **Convergência**. Brasília: UNESCO, Ação Educativa, DVV Internacional, 2009.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Arthur Gomes (orgs). **Alfabetizar Letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. (Coleção Estudos em EJA).

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral: introdução evolucionista à psicologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. V. 1.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.

MACHADO, Robson. **Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica: um estudo crítico de pedagogias contra-hegemônicas brasileiras**. Lavras: UFLA, 2017 (dissertação de mestrado).

MARTINS, Ligia Marcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio;

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia (Org.). **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2008.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2000.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo : Loyola, 1987.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria M.; IRELAND, Timothy (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea (1996-2004)**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

RIBEIRO, V. M. Analfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano 18, n. 60, dez./1997.

SALDAÑA, Paulo. Governo corta repasses para educação básica e esvazia programas. **Folha de São Paulo**, ano 99, n. 32.975, jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/governo-corta-repasse-para-educacao-basica-e-esvazia-programas.shtml>. Acesso em: 17 jan. 2020.

SANTOS, Adriana Araújo; MORAIS, Artur Gomes. O ensino do sistema de escrita alfabética: como os professores estão se apropriando das propostas contidas nos novos livros de alfabetização. **Anais do XVI EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Aracaju: Editora UFS, 2003. p. 01-06.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire em sistemas públicos de educação no Brasil: pesquisando políticas e práticas. **36ª ANPEd**. Goiania: PUC-SP, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Escola e democracia**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SETÚBAL, Maria Alice, **Educação básica nos anos 90**. São Paulo, CENPEC, 2001.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Leôncio; FÁVERO, Osmar (Orgs.). **Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. Brasília: MEC/UNESCO, 2009. 353p.

SOEK, Ana M. **Fundamentos e metodologia da educação de jovens e adultos**. Curitiba: Fael, 2010.

_____. **Aspectos contributivos do manual do livro didático do PNLA/2008 na formação do alfabetizador do programa Brasil alfabetizado**. Curitiba: UFPR, 2009 (dissertação de mestrado).

UNESCO. **Confintea VI: final report**. Disponível em: <http://uil.unesco.org/adult-education/confintea/confintea-vi-final-report/>. Acesso em: 03 mar. 2019.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas IV: problemas de La psicologia infantil**. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madri: Fundación Infancia y Aprendizage, 2007

VILLELA, Fabio Fernandes. Trabalho e Saberes Tradicionais: Fundamentos e Possibilidades na Organização de Projetos de Trabalho. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. III, p. 91-106, 2018.

APÊNDICE

Caderno de alfabetização de jovens e adultos – em anexo.