



UFRR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MIKAELLY CRISTINY DE ALMEIDA PEREIRA

**O PORTAL DO PROFESSOR DO MEC: UMA ANÁLISE DAS SUGESTÕES DE
AULA ATRAVÉS DOS PRESSUPOSTOS DE PAULO FREIRE**

**Boa Vista – RR
2021**

MIKAELLY CRISTINY DE ALMEIDA PEREIRA

**O PORTAL DO PROFESSOR DO MEC: UMA ANÁLISE DAS SUGESTÕES DE
AULA ATRAVÉS DOS PRESSUPOSTOS DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Sheila de Fátima Mangoli Rocha

**Boa Vista – RR
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

P436p Pereira, Mikaelly Cristiny de Almeida.

O Portal do professor do MEC: uma análise das sugestões de aula através dos pressupostos de Paulo Freire / Mikaelly Cristiny de Almeida Pereira. – Boa Vista, 2021.

150 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Sheila de Fátima Mangoli Rocha. Dissertação

(mestrado) - Universidade Federal de Roraima,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 - Educação de jovens e adultos - EJA. 2 - Educação como ato político. 3 - Educação como ato dialógico. 4 - Educação como ato de conhecimento. I - Título. II - Rocha, Sheila de Fátima Mangoli (orientadora).

CDU - 374.7

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:
Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

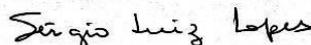
MIKAELLY CRISTINY DE ALMEIDA PEREIRA

**O PORTAL DO PROFESSOR DO MEC: UMA ANÁLISE DAS SUGESTÕES DE
AULA ATRAVÉS DOS PRESSUPOSTOS DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Educação e formação de professores. Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas educativas. Defendida em 28 de setembro de 2021 e avaliada pela seguinte banca examinadora:



Profa. Dra. Sheila de Fátima Mangoli Rocha (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRR



Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes (Membro interno)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRR



Profa. Dra. Priscila Monteiro Chaves (Membro externo)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFes

Às minhas raízes, pai, mãe, irmão e irmã.
José Neildo Pereira Dantas,
Maria Aparecida de Almeida,
José Leandro de Almeida Pereira,
Abigail Izabel Almeida da Silva (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

A Deus, o maior orientador da minha vida.

À minha orientadora do mestrado, Profa. Dra. Sheila de Fátima Mangoli Rocha, pela acolhida, paciência, incentivo, pela compreensão diante das dificuldades enfrentadas e, sobretudo, por não ter desistido de mim.

À minha equipe de trabalho, Ana Mota, Ester Barros e Milene Alexandre, que acreditaram em mim e seguraram as pontas no trabalho para que eu conseguisse terminar esta pesquisa.

À minha gestora, Darliane Barbosa, que compreendeu a importância da pós-graduação para minha vida acadêmica e me possibilitou realizá-la.

A um professor que se tornou um amigo, Dr. Sebastião Monteiro, por ter estado em todas as fases da minha vida acadêmica, me ajudando e incentivando.

À minha turma de mestrado, sobretudo a Suziane, Patrícia, Gardênia e Angélica, pelos sonhos somados, pelo tempo encantado, pelas angústias transformadas em sinais de esperança.

À minha prima Carla, pelo companheirismo no último ano desta pesquisa.

À minha amiga, Márcia Cristina, que sempre acreditou em mim.

O meu mais sincero muito obrigada, pois sem vocês eu não teria conseguido.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa consiste em analisar as Sugestões de Aulas do Portal do Professor do MEC segundo os Pressupostos Teóricos de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos, pois ele é referência na trajetória dessa modalidade no Brasil e estabeleceu princípios que ao serem utilizados corretamente conseguem suprir as necessidades e singularidades específicas dessa modalidade. Assim, foram selecionados para análise conceitos identificados nas obras de Freire, sendo eles a educação como ato político, ato dialógico e como ato de conhecimento. Sendo o Portal uma plataforma criada pelo Ministério da Educação em 2007 com o intuito de servir de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do ensino regular, há a necessidade de investigar como o Ministério da Educação tem atendido a EJA nesse Portal. Através da pesquisa documental e da utilização das técnicas das análises de conteúdo, algumas aproximações e distanciamentos foram identificados nas Sugestões de Aulas em relação aos Pressupostos de Freire. Frente aos resultados obtidos nas análises, e do estudo das obras de Freire, conclui-se que para que se cumpra o que Paulo Freire propõe para a EJA os três Pressupostos devem ser utilizados durante a construção do conhecimento em sala de aula, entretanto, na maioria das Sugestões de Aulas analisadas eles não são identificados simultaneamente, indicando assim, uma limitação das Sugestões de Aulas em atender aspectos importantes da EJA apontados por Freire.

Palavras-chave: EJA. Educação como ato político. Educação como ato dialógico. Educação como ato de conhecimento.

ABSTRATC

The aim of this research is to analyze the Suggestions of Lessons from the MEC Teacher Portal according to Paulo Freire's Theoretical Assumptions for Youth and Adult Education, as he is a reference in the trajectory of this modality in Brazil and established principles that when used correctly, they are able to supply the specific needs and singularities of this modality. Thus, concepts identified in Freire's works were selected for analysis, namely education as a political act, a dialogic act and as an act of knowledge. As the Portal is a platform created by the Ministry of Education in 2007 with the aim of assisting in the teaching and learning process of regular education, there is a need to investigate how the Ministry of Education has attended to EJA in this Portal. Through documentary research and the use of content analysis techniques, some approximations and distances were identified in the Suggestions of Lessons in relation to Freire's Assumptions. Based on the results obtained in the analyzes and the study of Freire's works, it is concluded that, in order to fulfill what Paulo Freire proposes for EJA, the three assumptions must be used during the construction of knowledge in the classroom, however, in the Most of the Suggestions for Lessons analyzed are not identified simultaneously, thus indicating a limitation of the Suggestions for Lessons in attending important aspects of EJA pointed out by Freire.

Keywords: EJA. Education as a political act. Education as a dialogic atc. Education as na act of knowledge.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 -	Alunos de Angicos.....	44
Imagem 2 -	Solenidade de assinatura do Programa Nacional de Alfabetização.....	46
Imagem 3 -	Universo vocabular de Angicos.....	51
Imagem 4 -	Palavras geradoras escolhidas.....	52
Imagem 5 -	Criação de situações reais.....	53
Imagem 6 -	Ficha O homem diante da natureza e com a realidade.....	54
Imagem 7 -	Ficha O caçador iletrado.....	54
Imagem 8 -	Ficha com decomposição da palavra Belota.....	55

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Capa do Portal do Professor.....	69
Figura 2 -	Área Jornal do Professor.....	71
Figura 3 -	Área Multimídia	71
Figura 4 -	Área Colaboração.....	72
Figura 5 -	Área Cursos e materiais.....	73
Figura 6 -	Área Links.....	75
Figura 7 -	Área Visite também.....	76
Figura 8 -	Área Espaço de aula.....	76
Figura 9 -	Espaço para criar aula individual ou em equipe.....	77
Figura 10 -	Sugestões de Aula.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Metas e recursos financeiros previstos para a implantação do Programa Nacional de Alfabetização para o ano de 1964.....	47
Tabela 2 -	Quantidade de aulas por área de atuação	80
Tabela 3 -	Quantidade de aulas por nível de ensino	80
Tabela 4 -	Quantidade de aulas por Unidade Federativa	81
Tabela 5 -	Quantidade de aulas por ciclos	82
Tabela 6 -	Quantidade de aulas por componente curricular e tema no 1º ciclo	82
Tabela 7 -	Quantidade de aulas por componente curricular e tema no 2º ciclo	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Fases das análises do conteúdo das Sugestões de Aula do Portal do Professor.....	88
Quadro 2 -	Critérios para análise	89
Quadro 3 -	Obras que são a base do pensamento de Paulo Freire.....	91
Quadro 4 -	Sugestões de Aulas após a utilização dos critérios de seleção	104
Quadro 5 -	Análise das Sugestões de Aulas segundo os Pressupostos Teóricos de Paulo Freire	107

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AlfaSol	Programa Alfabetização Solidária
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes
CPC	Centros de Cultura Popular
CRUZADA ABC	Cruzada Ação Básica Cristã
EJA	Educação de Jovens e Adultos
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PEI	Programa de Educação Integrada
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
SESI	Serviço Social da Indústria
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	21
2.1	PERÍODO DO BRASIL COLÔNIA	21
2.2	PERÍODO DO BRASIL IMPÉRIO	22
2.3	PERÍODO DA PRIMEIRA REPÚBLICA	24
2.4	PERÍODO DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR	29
2.5	PERÍODO DA NOVA REPÚBLICA	32
3	PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	35
3.1	FREIRE E A EDUCAÇÃO	38
3.1.1	Movimento de Cultura Popular (MCP)	41
3.1.2	Experiência em Angicos	43
3.1.3	Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC de 1964	45
3.2	PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	48
3.2.1	Fases do método de Paulo Freire	50
4	EDUCAÇÕES DE JOVENS E ADULTOS E O PORTAL DO PROFESSOR DO MEC	58
4.1	EJA NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	58
4.2	COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	61
4.3	REQUISITOS DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	63
4.3.1	Alguns saberes de Freire para os educadores de jovens e adultos	66
4.4	PORTAL DO PROFESSOR	68
4.4.1	Dados estatísticos do Portal do Professor	79
4.4.2	Dados estatísticos das sugestões de aulas para a EJA	81
5	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	85
5.1	O OBJETO DE ESTUDO E A PESQUISA DOCUMENTAL	85
6	OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE PAULO FREIRE E AS SUGESTÕES DE AULAS	90
6.1	OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE PAULO FREIRE	90
6.1.1	A educação como ato político	92
6.1.2	A educação como ato dialógico	96
6.1.3	A educação como ato de conhecimento	99
6.2	AS SUGESTÕES DE AULAS	103
6.3	ANÁLISE DAS SUGESTÕES DE AULAS SEGUNDO OS PRESSUPOSTOS DE PAULO FREIRE	106
6.3.1	Análise das Sugestões enquanto ato político	130
6.3.2	Análise das Sugestões enquanto ato dialógico	132
6.3.3	Análise das Sugestões enquanto ato de conhecimento	134
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	140

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação é fruto de horas de trabalho, como também horas de ausência, além de diversas dúvidas e inquietações. Foi durante um longo processo que se formou o questionamento que motivou este trabalho. O que perdurou desde o início da elaboração desta pesquisa foi que ela seria sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

O contato inicial com a EJA, que me motivou a ser uma pesquisadora dessa modalidade, ocorreu na graduação durante o período de 2013 a 2018, nos estágios curriculares da licenciatura. Nesses estágios percebi essa modalidade como sendo carregada de singularidades e de experiências, e isso me instigou a pesquisar sobre ela.

Durante leituras para a produção do projeto de dissertação, encontrei textos que analisavam as Sugestões de Aulas do Portal do Professor do MEC. Essa plataforma foi criada em 2007 e passou a ser executada em 2008 pelo Ministério da Educação em parceria com outras áreas do Governo Federal, como os Ministérios da Ciência e Tecnologia, das Comunicações e da Cultura (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010).

De acordo com as informações encontradas no site, o Portal se propõe a ser um apoio para a prática pedagógica, sendo assim disponibiliza Sugestões de Aulas, recursos multimídias e etc., que podem ser utilizados pelos professores.

Assim, as análises que encontrei feitas sobre as Sugestões de Aulas deste Portal eram todas sobre aulas do ensino regular, portanto, não contemplavam a EJA. Surge assim, o interesse em analisar as Sugestões de Aulas para a EJA, que a plataforma disponibiliza, por essa lacuna existente.

Os Pressupostos Teóricos de Freire como base de análise dessas aulas surgiram entre diálogos com a minha orientadora, pois Paulo Freire é um grande referencial para a Educação de Jovens e Adultos, pois conforme corroborado, dentre outros, por Nascimento (2013) Freire é um precursor da alfabetização política de jovens e adultos.

Como a EJA

[...] é uma forma peculiar da educação básica, em suas etapas fundamental e médio, que objetiva atender às necessidades de um público cujas especificidades não são atendidas pelo ensino regular comum, tendo em vista

às diversas circunstâncias que provocaram rompimento no percurso da escolarização desses alunos (NEGREIROS et al, 2017, p. 1).

Assim, a EJA é uma modalidade de ensino que deve pensar os seus sujeitos além da condição escolar. Deve valorizar as questões culturais, abrir espaços de diálogos, trocas e aproximações para que assim sejam atendidas as necessidades específicas desse público.

Entretanto, o ensino da EJA é “[...] tracejado por modelos tradicionalistas que não atendem as necessidades dos sujeitos” (NEGREIROS et al., 2017, p. 2), é diante disso que a problemática desta investigação se definiu. Busquei analisar se as Sugestões de Aulas deste Portal se aproximam dos Pressupostos Teóricos de Paulo Freire para a EJA, pois é nas teorias freirianas que se encontra a defesa pela construção de uma sociedade justa e igualitária, que atende as necessidades das classes populares (ROCHA et al., 2018), classe essa em que esses jovens e adultos público da EJA estão inseridos.

Em seus Pressupostos existe a preocupação com a valorização da cultura dos educandos, onde o ponto de partida para todo processo de aprendizagem é a realidade do aluno, e assim, esses educandos passam a aprender realizando a leitura de seu mundo. Para Freire (1980, p. 26-27) esse processo é o de conscientização e sobre isso ele escreve:

[...] A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo.

É fundamentado nessa visão da consciência crítica que são definidos os três Pressupostos de Paulo Freire a serem utilizados na análise proposta na pesquisa. São eles: a educação como ato político, ato dialógico e ato de conhecimento, que serão melhor detalhados no sexto capítulo.

Diante disso, a questão que norteou essa investigação é: Em que medida as Sugestões de Aula do Portal do Professor do MEC se aproximam (ou não) dos Pressupostos de Freire para a Educação de Jovens e Adultos?

Para tanto, definimos como objetivo geral analisar as Sugestões de Aulas do Portal do Professor do MEC segundo os Pressupostos Teóricos de Paulo Freire

para a Educação de Jovens e Adultos. Em função do objetivo delimitado, usamos como fontes principais as Sugestões de Aulas disponíveis no Portal do Professor do MEC para EJA e os textos de Paulo Freire relacionados ao tema.

Nesta investigação optamos por uma abordagem qualitativa na busca de compreender os significados da realidade investigada. Como o nosso objeto de estudo são as Sugestões de Aulas do Portal do Professor destinadas ao 1º segmento da EJA postadas no espaço Sugestões de Aulas do Portal do Professor do MEC, optamos por utilizar as técnicas da análise de conteúdo para realizar uma pesquisa documental, pois os documentos são uma fonte rica e estável de informações (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Como a pesquisa documental é compreendida como sendo um processo que utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009), a análise documental é um processo de investigação utilizado na pesquisa documental (FÁVERO; CENTENARO, 2019), pois “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

A análise documental

[...] propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10).

Assim, o pesquisador deve preparar uma investigação que seja coerente, se atentando a temática e ao questionamento inicial da pesquisa. Para o desenvolvimento da análise foi utilizado a técnica da análise de conteúdo, porque é uma técnica que pode ser utilizada para interpretar o conteúdo de um texto, pois

[...] um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11).

Ou seja, através dela pode-se manipular os conteúdos e expressões encontradas no documento (BARDIN, 2011), além de classificar essas expressões para serem analisadas posteriormente (BRAVO, 1991).

Assim, apresentados os aspectos introdutórios, segue-se a estruturação da dissertação, organizada em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No segundo capítulo é descrita a trajetória de dificuldades e resistências que a EJA enfrentou ao longo dos anos no Brasil. Nessa trajetória serão abordados os programas que surgiram para que jovens adultos e idosos tivessem acesso à educação. É válido ressaltar a importância dos aspectos históricos relacionados à educação de jovens e adultos para a compreensão do cenário atual, entretanto, não é abordado exaustivamente o processo histórico da mesma, pois o intuito desse capítulo é fazer com que o leitor entenda o contexto.

O terceiro capítulo trata das propostas elaboradas por Paulo Freire para a alfabetização de adultos, além de suas experiências na educação, assim como os seus conceitos.

Já no quarto capítulo são apresentados aspectos da EJA que não foram trabalhados no segundo capítulo, como a EJA no contexto da organização da educação básica e os requisitos para os docentes de jovens e adultos. Nesse capítulo também é apresentado o Portal do Professor do MEC, descrevendo seus objetivos, funções e os dados estatísticos das Sugestões de Aulas que estão disponíveis.

O quinto capítulo trata do percurso metodológico adotado na busca por compreender os significados da realidade investigada.

Por fim, o sexto e último capítulo, apresenta os Pressupostos Teóricos de Paulo Freire, as Sugestões de Aulas selecionadas para a análise, e a análise realizada sobre as Sugestões selecionadas segundo os Pressupostos Teóricos de Freire.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade do Ensino Fundamental e Médio que traz oportunidade para muitas pessoas que não obtiveram acesso ao conhecimento científico na idade regulamentada como escolar, sendo assim, a EJA oportuniza aos jovens e adultos iniciar ou dar continuidade aos seus estudos.

A EJA possui uma trajetória de dificuldades e resistência, além de ações descontinuadas e diversos programas. Analisando sua história, é possível notar que essa modalidade de ensino sempre esteve relegada a um segundo plano, sendo considerada como uma educação de menor relevância ou até mesmo desnecessária.

Para se falar do histórico da EJA é necessário e sensato verificar a legislação que serviu ao longo dos anos como base para norteá-la no Brasil. Este texto pretende apresentar os elementos históricos que possibilitem uma maior compreensão sobre os problemas e desafios enfrentados por essa modalidade de ensino.

2.1 PERÍODO DO BRASIL COLÔNIA

No período denominado de Brasil Colônia, a sociedade era latifundiária, escravocrata e aristocrática, onde a economia era agrícola e rudimentar (RIBEIRO, 1993). As poucas escolas que existiam eram designadas para a elite colonial, onde os filhos deles tinham acompanhamento escolar desde a infância. Nesse contexto, não havia necessidade de se preocupar com a escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas.

Durante esse mesmo período, “[...] ficou praticamente entregue aos padres da Companhia de Jesus o ensino público em nosso país [...] os jesuítas dedicaram-se fundamentalmente à catequese e à instrução do gentio” (HAIDAR; TANURI, 1999, p. 59). Além dos jovens, os jesuítas também catequizavam os adultos e os indígenas que viviam na colônia, salvo as mulheres (ROMANELLI, 1986), usando a língua portuguesa. O intuito disso não era promover processos de desenvolvimento socioeconômico, mas sim disseminar a fé cristã, ou seja, recrutar fiéis e servidores (RIBEIRO, 1993). Dessa forma, a educação de jovens e adultos acontecia de forma

assistemática, muito longe de ser uma iniciativa governamental voltada a esse fim específico.

Foi com a saída dos Jesuítas do Brasil, no ano de 1759¹, que Pombal organizou as escolas de acordo com os interesses do Estado (RIBEIRO, 1993). Segundo Ghiraldelli Jr. (2008), a educação brasileira se desenvolveu em três fases.

A primeira consiste no período de predomínio jesuíta², a segunda é a das reformas do Marquês de Pombal, e a terceira foi quando o então rei de Portugal, D. João VI, trouxe a corte portuguesa para o Brasil.

Com a chegada da corte portuguesa, a descoberta de ouro e diamante no final do século XVII, e o tráfico de escravos, houve um grande crescimento populacional no Brasil. Sobre essa população, Gomes (2014, p. 123) escreve que “era uma população analfabeta, pobre e carente de tudo. Na cidade de São Paulo de 1818, já no governo de D. João VI, apenas 2,5% dos homens livres em idade escolar eram alfabetizados”.

Com a permanência da família real, “do ponto de vista da educação, novas orientações foram, forçosamente, introduzidas” (ROCHA, 2015, p.11). Assim, mostrou-se a necessidade de formação de trabalhadores para servir à aristocracia portuguesa, por isso foi implantado o processo de escolarização de adultos.

Outras ações voltadas para a educação de adultos só foram presenciadas no período imperial do Brasil.

2.2 PERÍODO DO BRASIL IMPÉRIO

Com a independência do Brasil surge a necessidade de se “organizar como Estado a nova nação, o que implicava a promulgação de uma Constituição própria” (SAVIANI, 2006, p. 11). A partir dessa Constituição foi que a educação de adultos passou a ser responsabilidade do Império.

¹ Os diversos conflitos com a Coroa Portuguesa, a recusa em obedecer a igreja e práticas de exploração da mão de obra indígena, além da acumulação de bens materiais adquiridos sob a égide de obras espirituais, culminaram no enfraquecimento dos jesuítas e sua posterior expulsão (SAVIANI, 2007).

² A influência da educação dada pelos jesuítas, que excluía o povo, atravessou o período colonial, imperial e atingiu o período republicano, mesmo que a demanda social por educação tenha começado a aumentar, atingindo assim as camadas mais baixas da população, portanto, passando a ter a necessidade de uma maior oferta escolar (ROMANELLI, 1986).

Na Constituição Imperial de 1824 era garantido a todos os cidadãos a instrução primária, entretanto, essa lei ficou apenas restrita ao papel, criando apenas discussões sobre a possibilidade de abranger a população composta por mulheres e homens pobres, negros libertos e escravos, e indígenas nos processos formais da educação. Baseado nessas discussões, Machado de Assis apresentou uma crítica à situação do Brasil Império.

A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; destes uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância [...] 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão à festa da Penha _ por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado [...] As instituições existem, mas por e para 30% dos cidadãos. Proponho uma reforma no estilo político. (ASSIS, 1879 apud BRASIL, 2000, p.13)

Apesar de a Carta Magna garantir a educação formal, 70% da população desconhecia as letras, que segundo Machado de Assis, deveria ter atenção especial por parte do poder público, e com o Ato Adicional de 1834, a educação primária e secundária ficaram a cargo das províncias (HAIDAR; TANURI, 1999), porém, o alto índice de pessoas analfabetas³ permanecia.

A partir de 1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho, a pessoa analfabeta passa a ser caracterizada como incompetente e dependente. Com a instituição do Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, que se refere à reforma de ensino, passa a ser prevista a criação de cursos de alfabetização para adultos do sexo masculino.

Uma lei criada em 1881, Lei Saraiva, corrobora a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho, na qual se restringe o direito de votar somente para as pessoas alfabetizadas. Ao se deparar com a Reforma proposta pela Lei de Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa afirma:

A chave misteriosa das desgraças, que nos afligem, é esta, e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo, o

³ Nesse período do Brasil Império a preocupação exclusiva do Governo era disponibilizar o ensino superior para a elite aristocrática e nobre que compunha a Corte, portanto, os demais níveis de ensino ficaram desamparados. Assim, a educação das classes populares não era preocupação no Império. Com o Ato Adicional, descentralizando o ensino primário e secundário, as escolas primárias ficaram desamparadas e as secundárias ficaram a cargo das escolas particulares, assim, somente as famílias que possuíam altas posses podiam pagar a educação de seus filhos. A educação popular, portanto, estava abandonada, pois eles possuíam acesso apenas ao ensino primário, e esse nível de ensino estava falido, tendo pouquíssimas escolas, e um número reduzido de mestre-escolas que por não terem habilitação em outras áreas profissionais rendosas se tornaram professores (ROMANELLI, 1986).

inimigo intestino, que se asila nas entranhas do País. Para vencê-lo, revela instaurarmos o grande serviço da defesa nacional contra a ignorância, serviço a cuja frente incumbe ao parlamentar a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos, o cumprimento do seu supremo dever para com a pátria (BARBOSA, 1883 apud BRASIL, 2000, p. 13-14).

Podemos notar nas palavras de Rui Barbosa uma preocupação com a carência da educação para pessoas adultas, identificada no trecho relacionado a ignorância popular, como uma ameaça para o país.

2.3 PERÍODO DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Os anos iniciais da República foram marcados por várias propostas educacionais, que visavam a inovação do ensino (RIBEIRO, 1993). A partir do surgimento dessas novas propostas, no início do século XX surgem as ligas contra o analfabetismo, que possuíam o objetivo de sua imediata supressão, com vistas ao voto do analfabeto (RODRIGUES, 2019). A rede de educação começou a desenvolver um ensino otimizado e com significativas melhorias nas condições didáticas e pedagógicas.

É nesse período que começam as mobilizações em volta da educação como dever do Estado, o que trouxe imensos debates políticos que se intensificaram nas décadas de 1920 e 1930. A EJA começa a marcar espaço na história da educação nesse período, e a respeito disso Paiva (1973, p. 168) avalia que:

As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30.

Dentre outras necessidades que surgiram no país por conta dos processos de urbanização na década de 1920 e da necessidade de escolarização mínima para mão de obra nas indústrias, foram impulsionadas as reformas educacionais na maioria dos estados. Aconteceram vários movimentos civis e até mesmo oficiais, dedicados à luta contra o analfabetismo.

Porém, a “[...] educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a

se consolidar um sistema público de educação elementar no país” (BRASIL, 2001, p. 19).

Ainda assim, a educação só passa a ser reconhecida em caráter nacional como direito de todos com a Constituição de 1934 (RIBEIRO, 1993). No que diz respeito a EJA, ao fazer referência ao Plano Nacional de Educação (Art. 150), a Constituição aconselha a obediência ao princípio da educação primária integral, gratuita e de frequência obrigatória, extensivo para adultos.

Entretanto, com a implantação do Estado Novo, a Constituição de 1934 deixa de vigorar, sendo substituída pela Constituição de 1937. Para Ghiraldelli Jr. (2008, p. 78):

A Constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com a educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público.

Ao ser tirada a responsabilidade do Estado no tocante à educação, o direito das pessoas ficou ainda mais enfraquecido, pois já não era atendido de maneira justa. Mas devido ao grande índice de analfabetismo e a indispensabilidade de haver no país mão de obra treinada para as indústrias, foi criado o Convênio Nacional do Ensino Primário. Segundo o Parecer CNE/CEB nº11/2000, “este convênio, denominado Convênio Nacional do Ensino Primário, veio anexo ao Decreto – Lei nº 5.293 de 1.3.1943. A União prestaria assistência técnica e financeira no desenvolvimento deste ensino nos estados [...]” (BRASIL, 2000, p. 18).

De igual maneira, cada estado deveria assumir o dever de realizar convênios com seus municípios por meio da legislação municipal com o objetivo de repassar os recursos a serem utilizados na educação primária. Ademais, essas verbas e convênios também serviriam para a criação da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (RODRIGUES, 2019).

Observando a situação econômica e social do país nessa época, os processos de urbanização e industrialização influenciaram “[...] no processo de formação do homem, portanto na educação” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 44). Esse período do país

[...] está plasmado por uma ideia fixa: recriar o país a altura daquele século e torná-lo moderno, para que pudesse dialogar com o mundo. Em suma, há uma questão nacional implícita, ou melhor, posta na tarefa de preparar a *proto-nação* (grifo do autor) para a urbanização, a industrialização, a modernidade, enfim, “recivilizar” o Brasil para o contexto/mundo (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 44).

Nesse momento efervescente de crescimento industrial, surge a classe operária, assim como o fortalecimento de outros segmentos da sociedade, como os intelectuais, os empregados e aqueles provenientes do meio rural⁴ que, insatisfeitos com a política da época, desejavam mudanças urgentes.

Nesse sentido, a Constituição de 1946 em seu Art. 166, também reconhecia a educação como sendo um direito para todos e, no Art. 167 inciso II, era estabelecido que a educação primária oficial deveria ser gratuita para todas as pessoas. Entretanto, apesar da designação legal, os direitos não chegaram a ser assegurados a toda população.

Com o lançamento da primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)⁵ em 1947, houve uma estruturação no Serviço de Educação de Adultos do Ministério de Educação, coordenado pelo professor Lourenço Filho. Essa ação tinha por objetivo a alfabetização das massas e, dessa maneira, a educação era vista como um processo destinado a proporcionar a cada indivíduo as ferramentas necessárias para o domínio da cultura de seu tempo (BEISEGEL, 1974). A CEAA se expandiu para diversas regiões brasileiras, onde foram criadas escolas

⁴ No ano de 1942 aconteceu o VIII Congresso Brasileiro de Educação, que foi voltado para o ensino primário da população rural (provimento de escolas para pessoas em idade escolar e escolas especiais para pessoas analfabetas em idade não escolar), e seu tema geral visava criar uma norma de conduta específica para os mentores educacionais que fossem atender a população rural. A preocupação em realizar esse Congresso não era de alfabetizar os jovens e adultos do meio rural, e sim de estabelecer escolas rurais como estratégia de colonizar o Brasil (MANCINI; MONARCHA, 2017).

⁵ A CEAA fez parte de uma série de campanhas criadas entre 1947 e 1950 pelo Governo Federal visando expandir o ensino primário para a população que não teve acesso a ele na idade apropriada. Outra campanha que surge nesse período é a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que iniciou suas ações em 1952. Segundo Rios (1956), ao contrário da CEAA que se reduziu simplesmente a atividade de alfabetização de adultos, restrita aos centros urbanos e conduzida pelo controle burocrático, a CNER surgiu para levar a educação para área rural com uma visão de educação que não seria apenas a de alfabetização, mas como uma renovação das técnicas de trabalho do campo que desse acesso a níveis de vida mais consentâneos com a dignidade humana, além de uma educação econômica que ampliasse ou melhorasse o equipamento profissional e aumentasse o rendimento do trabalho, como também uma educação que levasse um apelo às energias latentes da solidariedade humana e a capacidade de liderança, ainda uma que combatesse à apatia e a renovação das fontes de vida social. A CNER também trouxe a visão da necessidade de um pessoal que possuísse técnicas específicas para o ensino da população rural. Para isso, esses profissionais que atuaram na Campanha passaram por um curso onde o material estudado era baseado nas informações levantadas previamente sobre o campo, para que assim formassem professores que conhecessem a realidade da população rural.

supletivas para o seu desenvolvimento (RODRIGUES, 2019), no entanto, mesmo com a sua expansão, na década de 1950 houve uma diminuição dos resultados obtidos no ensino supletivo.

[...] clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 50; iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. Ainda assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios (BRASIL, 2001, p. 20).

Mesmo com essa continuidade, o supletivo sobreviveu de forma tímida considerando as dificuldades que enfrentavam os estados e municípios. A Proposta Curricular do 1º Segmento aponta que “A instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil” (BRASIL, 2001, p. 20). Discussões sobre a necessidade de um atendimento diferente, conforme peculiaridades dos sujeitos, passam a fazer parte desse momento.

É a partir desse período que acontece o “[...] atendimento diferenciado dessa demanda, levando em conta a identidade dos jovens e adultos, a necessidade de classes de alfabetização e a redução espaço-temporal do período do curso” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 50). O MEC acabou produzindo e distribuindo materiais pedagógicos produzidos especificamente para a aprendizagem de adultos para todas as escolas supletivas do país.

Assim, a década de 1950 foi marcada por “[...] processos de discussões sobre o analfabetismo e a situação de discriminação vivenciada por homens e mulheres do campo e dos grandes centros urbanos” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 50). Entretanto, no final da mesma década, “[...] as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto a sua orientação pedagógica” (BRASIL, 2001, p. 22). Outro ponto que contribuiu para o fim do CEAA, foi a formação leiga da maioria dos professores. Porém, no ano de 1950 essa campanha foi extinta, pois ao longo dos anos não foram obtidos os resultados positivos esperados.

Devido a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958 no Rio de Janeiro, iniciou-se um processo de debates sobre um novo método

pedagógico para a educação de adultos, assim como, romperam com a ideia de que pessoas analfabetas eram incapazes, ignorantes e imaturas.

Após este congresso, surge uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e uma concepção pedagógica inovadora para a EJA. O pensamento pedagógico de Paulo Freire contribuiu para essa nova visão, pois ele postulava que o processo educativo deveria acontecer de forma contextualizada, considerando a condição social dos educandos. Segundo escreveu Garcés (2005, p. 81), Freire

[...] optava exatamente pela promoção de práticas educativas “libertadoras”, para o desenvolvimento de sujeitos coletivos e populares, capazes de constituírem-se em protagonistas das necessárias mudanças sociais e políticas a favor da justiça, da igualdade e do desenvolvimento requeridos por nossas sociedades.

No início da década de 1960, foram fixadas as diretrizes gerais de um sistema nacional de ensino. “A União passa a assumir a função que lhe cabia de coordenar a ação educativa em todo o País e os estados a tarefa de organizar os seus respectivos sistemas, incluindo todos os níveis e modalidades de ensino” (HAIDAR; TANURI, 1999, p. 97). Esse período também é marcado por fortes mobilizações da sociedade civil buscando as reformas de base e a maneira com que a situação do analfabetismo vinha sendo vista foi modificada, pois:

Os movimentos sociais inspirados no pensamento pedagógico de Paulo Freire e iniciados nos anos de 1960 no Brasil tiveram em suas muitas iniciativas a educação popular⁶ e a luta pelo direito à educação como bandeiras. Liderados por intelectuais, artistas e estudantes universitários, esses movimentos buscavam apoio do governo federal na busca de alfabetização para todos, mas desejando igualmente uma mudança na estrutura econômica e social do país (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 51).

Outros movimentos com influências ao pensamento de Paulo Freire podem ser citados como iniciativas para a EJA, por exemplo, o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961, sendo uma proposta da Igreja Católica respaldada pelo Governo Federal, cujo objetivo era alfabetizar a população, principalmente a rural; os Centros de Cultura Popular (CPC), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1962; os Movimentos de Cultura Popular (MCP), que reuniam “[...] artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais” (BRASIL, 2001, p. 22); e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende (NATAL/RN) (RIBEIRO, 1993).

⁶ Entendemos como educação popular, conforme Paludo (2008), a educação feita com o povo.

Em consequência dessas iniciativas, o Governo Federal foi pressionado a criar, em 1963, a Comissão Nacional de Alfabetização, em seguida à aprovação do Programa Nacional de Alfabetização. Um ano depois, “previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire” (BRASIL, 2001, p. 22). Esses programas possuíam como meta a elevação do nível cultural das classes populares, como também, a alfabetização de cinco milhões de brasileiros. Porém, esse Plano foi extinto no mesmo ano.

2.4 PERÍODO DA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR

Com a instauração do Regime de Ditadura Empresarial-Militar⁷ no país, dentre os muitos acontecimentos, se sobressai a interrupção do processo democrático que levou Paulo Freire ao exílio. Em 1967, foi promulgada uma nova Constituição que estabeleceu em seu Art. 168 a indicação da educação como direito de todos, e ampliou a obrigatoriedade de ensino de 7 para 14 anos nos cursos primário e ginásial. É nesse contexto, que as Diretrizes Nacionais para a EJA, postulam que

Esta extensão parece incluir a categoria dos adolescentes na escolaridade apropriada, propiciando, assim, a emergência de uma outra faixa etária, a partir dos 15 anos, sob o conceito de jovem. Este conceito será uma referência para o ensino supletivo. Esta mesma Constituição que retira o vínculo constitucional de recursos para a educação obriga as empresas a manter ensino primário para os empregados e os filhos destes, de acordo com o Art. 170 (BRASIL, 2000, p. 20).

Em 1964, percebe-se uma ruptura na proposta que vinha sendo desenvolvida por Freire, a qual buscava a valorização dos conhecimentos de vida dos educandos com uma concepção libertadora, em que se considerava a realidade vivida como forma de promover a emancipação, passando da condição de oprimido para o de

⁷ O termo Ditadura Empresarial-Militar foi adotado nesta pesquisa baseado na tese de Pedro Henrique Pedreira Campos, de acordo com a qual ao longo do regime, os empresários eram bem ativos, principalmente do ramo de construção civil. De acordo com o historiador, muitas empreiteiras assumiram cargos importantes no aparelho do Estado. Além de ocupar posições de destaque no Governo, muitos empresários também aderiram às práticas da ditadura, como por exemplo, o financiamento da repressão através da Operação Bandeirantes-Oban (CAMPOS, 2012). Disponível em:<<https://www.historia.uff.br/stricto/td/1370.pdf>> Acesso em: 16 de mai. 2021.

cidadão crítico e atuante na sociedade. Para Freire era importante a valorização dos saberes próprios dos educandos, aquele saber de experiência feito, que “[...] permite o reconhecimento das diferenças de produção e a apropriação dos diversos tipos de conhecimento, bem como a ampliação e diversificação daqueles precedentes” (ROCHA et al., 2018. p. 958).

Ainda no mesmo ano de 1964, o Brasil aprovou o Programa Nacional de Alfabetização, o qual teve sua construção orientada pela proposta pedagógica de Paulo Freire e contou com a participação de estudantes, sindicatos, entre outros movimentos, que quando pressionados pelo momento político da época, tentaram disseminar esses programas de alfabetização por todo o território Nacional.

Esses movimentos a favor da alfabetização de adultos influenciadas pela concepção de educação popular freiriana se caracterizam pelo conhecimento ter um papel crítico e transformador, além de a politicidade ser inerente ao ato educativo, como também “[...] a recusa ao pensamento fatalista neoliberal; uma pedagogia comprometida com a cidadania ativa e a ética como referencial central da busca pela radicalização da democracia” (GADOTTI, 2014, p. 20), e surgiram como propostas qualitativamente diferentes das ações anteriores, e contaram com campanhas e mobilizações governamentais, e de amplos setores da sociedade civil, como igrejas, profissionais liberais e estudantes.

Para Freire, a realidade vivida pelos jovens, adultos e idosos, deveria ser evidenciada de forma problematizada nos programas educacionais de uma forma que pudessem interferir na estrutura social e política. Essa educação popular proposta por Freire possibilitava que as camadas populares avançassem em suas reivindicações para que houvesse o atendimento pelo sistema produtivo e pelos poderes públicos. Essas pressões populares questionavam a própria estrutura da sociedade e o papel do Estado.

Essa mobilização das camadas populares incomodou muito o governo militar, pelo fato de conscientizar a população, assim o Governo optou por um novo modelo, que segundo eles, era mais apropriado, pois trazia apenas uma concepção tecnicista que visava à formação de mão de obra, modelo conhecido como MOBRAL.

Porém antes dele, houve uma ação, conhecida como a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC). A Cruzada era dirigida por evangélicos norte-americanos e era

praticamente um programa semi-oficial, pois servia de maneira assistencialista ao Governo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Após essa ação, em 1967, por meio da Lei 5.379/67 é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo, possibilitando a continuação dos estudos para adolescentes e adultos.

O MOBRAL constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos. Em 1969, lançou-se numa campanha massiva de alfabetização. Foram instaladas Comissões Municipais, que se responsabilizavam pela execução das atividades, mas a orientação e supervisão pedagógica, bem como a produção de materiais didáticos eram centralizadas (BRASIL, 2001, p. 26).

Para essa proposta, a integração do analfabeto na sociedade dependia do seu esforço pessoal. Desta maneira, nos anos de 1970, o MOBRAL se expandiu por todo o território nacional, sendo posteriormente modificado para outros programas, como Programa de Educação Integrada (PEI) que possibilitou a continuidade dos estudos, tanto para jovens e adultos provenientes do MOBRAL, quanto para aqueles que já sabiam ler e escrever de forma precária, os conhecidos como analfabetos funcionais.

No ano de 1971, na Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 então promulgada, a EJA é apresentada em 5 artigos com o nome de Ensino Supletivo. Esse nome remete à ideia de correr atrás do tempo perdido ou mesmo de contemplar o inacabado, firmando a ideia de substituir de forma compensatória o ensino regular.

O Supletivo foi um marco importante para a história da EJA, pois os Centros de Estudos Supletivos criados, visavam à escolarização de um número muito grande de pessoas, a fim de satisfazer as necessidades de um mercado de trabalho competitivo.

Segundo Haddad (2000) os Centros de Estudos Supletivos não obtiveram êxito em seus verdadeiros objetivos, pois não receberam apoio político e recursos financeiros necessários para seu funcionamento pleno. Além de que seus interesses eram voltados para fazer as vontades das empresas privadas de educação.

Já o MOBRAL, embora tenha mobilizado recursos como nenhum outro, não obteve resultados que correspondessem ao investimento. Já em seus anos finais priorizava o ensino pré-escolar, deixando o ensino de adultos para segundo plano. Em 1985 com o fim da ditadura empresarial-militar o MOBRAL foi extinto, sendo trocado pela Fundação EDUCAR. Essa nova instituição era uma extensão do MOBRAL, mas

que se utilizava de novos métodos de ação (BELUSO; TONIOSSO, 2015). Essa nova instituição

[...] promoveu o acesso a metodologias alternativas e mais modernas, requalificando o corpo docente, dignificando a sua formação, reforçando as estruturas municipais, resgatando a sua função educativa e valorizando o magistério (NISKIER, 1989, p. 482-483).

Essa fundação também foi extinta no ano de 1990. A partir disso, “[...] a EJA novamente começa a perder espaço nas ações governamentais” (RODRIGUES, 2019, p. 48).

2.5 PERÍODO DA NOVA REPÚBLICA

O Brasil, a partir de 1980, passou a viver um período de abertura política com conquistas democráticas que se refletiam na educação. A publicação da Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988, após o fim da Ditadura Empresarial-Militar, estabelece alguns princípios democráticos no país que favoreceram positivamente mudanças no sistema educacional.

No ano de 1996, é lançado o Programa Alfabetização Solidária (AlfaSol), coordenado pela Casa Civil da Presidência da República, por meio da antropóloga e primeira dama do Brasil Ruth Cardoso. Esse programa foi inicialmente desenvolvido em municípios mais pobres e que apresentavam altos índices de analfabetismo, segundo os dados do IBGE.

Segundo Jardimino e Araújo (2014, p. 63), “as ações desse programa e de tantos outros desenvolvidos no contexto da comunidade solidária faziam parte da reforma educacional brasileira em curso proposta pelo governo, que tinha em suas diretrizes orientações do Banco Mundial⁸”. Após receber muitas críticas por parte dos educadores, o programa foi transformado em Organização não Governamental (ONG) no ano de 1998, passando a ser “[...] a primeira organização brasileira não

⁸ A proposta educacional do Governo de Fernando Henrique Cardoso, assim como outros governos, possuía convergências com as propostas do Banco Mundial para a educação, sendo elas: estabelecimento de metas e padrões de rendimento; bem como a implementação de sistemas de avaliação que deveriam monitorar o alcance das mesmas; redução da responsabilidade do Ministério da Educação; Programa Nacional do Livro Didático; Dia da família na escola; Amigos da escola (ALTMANN, 2002).

governamental a estabelecer relações formais com a UNESCO” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 65).

Outra ação de destaque desenvolvida em vários estados brasileiros e que teve como parceria a sociedade civil, foi o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), lançado no ano de 1989, quando Paulo Freire esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O MOVA foi moldado na perspectiva freiriana e objetivava desenvolver um processo de alfabetização que possuísse como eixo norteador a leitura crítica da realidade.

Com o Instituto Paulo Freire⁹ como seu articulador, o MOVA foi se expandindo para outros estados, onde foram criados polos, chegando a um total de onze estados. Esse movimento contou com “[...] um forte sistema de formação inicial e continuada para seus alfabetizadores, supervisores e colaboradores” (RODRIGUES, 2019, p. 49).

Segundo Jardimino e Araújo (2014, p. 68), a base dessa formação consistia em articular “[...] a teoria construtivista e a prática pedagógica, numa visão dialógica, emancipatória e interdisciplinar no processo de alfabetização”. Assim, essa prática é de suma importância, uma vez que a formação de profissionais para atuarem com pessoas jovens, adultas e idosas possui muitos desafios.

Em síntese, é importante trazer o percurso histórico da EJA para que se tenha uma compreensão mais evidente sobre a complexidade que circunda essa modalidade de ensino. Nesse sentido, ao refazermos

[...] esse caminho histórico, apreendemos variadas concepções de educação de adultos e formas diferenciadas de processos educativos, o que dificulta uma definição consensual do que é a educação de adultos, visto que, ela se revestiu de um teor teórico, ideológico, e metodológico, conforme as correntes e forças do contexto socioeconômico e cultural de cada período (SILVA, 2006, p.31).

Isso nos faz compreender que toda proposta pedagógica, em alguma medida, influencia e sofre influência dos aspectos econômicos, políticos e sociais, por isso se afirma que a educação não é neutra. A reflexão de Silva (2006) concede uma percepção dos conceitos e concepções intrínsecas à modalidade EJA, do qual as

⁹ O Instituto Paulo Freire foi criado por Freire em 1992, com o objetivo de reunir pessoas e instituições que buscavam por uma educação humanizadora e transformadora. Foi um espaço criado para que pudessem aprofundar suas reflexões. Freire participou da definição do Estatuto e da linha de atuação do instituto. Em 2009 foi concedido ao instituto o título de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público pelo Ministério da Justiça do Brasil. Informações disponíveis em: <<https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>> Acesso em 08 set. 2021.

complexidades necessitam de esclarecimentos, pois vão além do processo pedagógico e especificidades que estão em torno dessa modalidade. Sobre isso, Freire escreve (2011, p. 16) que

O conceito de educação de adultos vai se movendo na direção da educação popular na medida em que a realidade começa a fazer exigências à sensibilidade e à competência dos educadores e das educadoras. Uma dessas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular.

Assim, é necessário que os educadores que trabalham com a EJA estejam informados de todas as questões que envolvam essa modalidade.

Por causa dos diferentes processos educativos ocorridos, foi difícil obter uma definição consensual do que seria a educação de adultos levando em consideração seu teor teórico, ideológico, e metodológico das correntes e dos cenários socioeconômico de cada período. É nessa perspectiva que, segundo Hamburgo (UNESCO, 1997, p. 1),

[...] a educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade.

A luta pelo fortalecimento da EJA na atualidade, perpassa a defesa de uma concepção de uma educação problematizadora e da permanente qualificação docente, fundamentais e capazes de ajudar na emancipação dos sujeitos. Porém, a concepção de suplemento ainda atravessa erroneamente a modalidade EJA.

Na história da EJA, assim como da educação brasileira, percebemos avanços e retrocessos, disputas de interesse, como também diferentes funções desta dentro de distintos projetos de sociedade.

3 PAULO FREIRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Para compreendermos os Pressupostos¹⁰ de Freire, é necessário entender que ele defendia uma escola capaz de trabalhar um currículo significativo, com um processo de ensino e aprendizagem efetivo, além de uma proposta pedagógica de escola alicerçada na pedagogia crítica, que desafiasse o educando a pensar criticamente a realidade social, histórica e política. Ainda concebe o educador como sendo aquele que “ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu ‘quefazer’” (FREIRE, 2000, p. 44).

A escola é uma instância da sociedade, segundo Freire “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (FREIRE; ILLICH, 1975, p. 30), ou seja, a transformação da educação não pode antecipar a transformação da sociedade, mas essa transformação requer a educação (GADOTTI, 2004).

Essa afirmativa direciona para uma prática pedagógica que não seja apenas ao nível de escola, pois é necessária a participação da sociedade, bem como da comunidade na inserção dos sujeitos. Dessa maneira, a valorização da experiência cotidiana como forma de transformação, aos poucos vai se tornando capaz de responder às necessidades das próprias especificidades culturais da vida do povo, valorizando a experiência cotidiana como forma de transformação à medida que vai se tornando capaz de responder às necessidades das próprias especificidades culturais da vida do povo.

Portanto, a educação é entendida como um instrumento a serviço da democratização, que contribui com as vivências dos grupos sociais através do diálogo para formar pessoas que se tornem participantes na sociedade.

¹⁰ Quando mencionamos os Pressupostos Teóricos de Freire, nos referimos aos epistemológicos. A epistemologia de Freire é crítica, com base interacionista e construtivista, onde o conhecimento é construído na interação do sujeito com o mundo, com a sociedade e a cultura. É interacionista porque o indivíduo só se constrói na interação com o outro, e é construtivista porque para se tornar sujeito, o indivíduo deve construir a realidade, o mundo objetivo e se situar nesse mundo. Tanto o processo interacionista e o construtivista são processos de conhecimento, que necessitam de relações entre sujeitos, entre indivíduos, entre organismos, além da relação parte-todo, que se realiza pela construção de totalidades progressivamente complexas (BECKER, 2008).

Posto isto, Paulo Freire se apresenta como um educador que pensa sobre o homem, a sociedade e suas relações. Ele também se preocupa em discutir a educação brasileira e pensar em formas de torná-la melhor mediante o compromisso e a participação de todos, através da visão de uma educação libertadora e que ajude o educando a se tornar o sujeito de seu próprio desenvolvimento, sendo apenas orientado pelo educador (FREIRE, 1996).

Freire defendia que deveria ser feito o exercício consciente da ação que requer reflexão do seu próprio ato de existir, ou seja,

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980, p. 26).

Nessa perspectiva, o homem passa a reconhecer quais são suas tarefas fundamentais, porém isso só será possível quando ele deixar de ser dominado pelos mitos e passar a refletir sobre sua realidade. Assim, ele terá capacidade de agir sobre ela, comprometendo-se a mudá-la, por se sentir inserido, participativo e produtivo. Portanto, o trabalho educativo passa a ser a expressão da consciência crítica¹¹.

Paulo Freire traz a concepção de educação transformadora baseada na educação democrática calcada no homem livre, racional e capaz de impulsionar mudanças, usando de reformas histórico-culturais. Essa educação libertadora retrata a consciência de que só pode haver a transformação se houver a participação de todos, o que possibilita a efetividade da criticidade.

Freire também aborda os aspectos da relação entre educador e educando, pois segundo ele existem no meio educacional educadores com atitudes narradoras e dissertadoras, que apresentam os conteúdos como “retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 1987, p. 33).

Entende-se que essas atitudes desvinculadas da reflexão não se inclinam para a libertação e transformação do homem, e os educandos são vistos como um

¹¹ Mesmo que o primeiro passo para a transformação da realidade seja a compreensão da mesma, existem fatores que, segundo Freire (2000) impossibilitam as pessoas de lutarem por essa mudança. Um exemplo disso é a acomodação, representada por indivíduos que deixaram de resistir e utilizam o conforto de sua acomodação como obstáculo para a mudança, além dos sujeitos que nem sequer tiveram oportunidade de resistir e se encontram totalmente desesperançados.

reservatório onde podem depositar saberes que são considerados como necessários por aqueles que não pensam a ação pedagógica. Isso acontece por não enxergarem no ato educativo um ato de criatividade e de transformação, de onde se pode acontecer o saber.

Perceber a educação como transformação social é ver o homem não apenas como um mero reservatório ou um depósito de conteúdo, mas sim como sujeito responsável pela sua própria história, capaz de problematizar suas relações com o mundo.

Para Freire, a relação entre educador e educando deve considerar as condições sociais, culturais e econômicas dos alunos, bem como de suas famílias e do seu entorno. Essa relação deve ser permeada pelo objetivo de aguçar a curiosidade, que é importante para a dinâmica de se aprender com significado. Portanto, o educador deve estimular o aluno a perguntar e a conhecer, pois

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (FREIRE, 1996, p. 34).

De acordo com Freire e Horton (2003, p. 177), o “educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador”, dessa maneira, entende-se que é necessário, para o exercício pleno de sua função pedagógica, que o educador seja articulador do processo de ensino e aprendizagem.

É necessário o respeito ao saber circundante, ou seja, trata-se do direito que as pessoas possuem de saber melhor aquilo que elas sabem. O conceito de saber é explicado por Freire como sendo “[...] ir além do senso comum a fim de começar a descobrir a razão de ser dos fatos [...] começando de onde as pessoas estão, ir com elas além desses níveis de conhecimento sem transferir o conhecimento” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 159).

Paulo Freire nos deixa um legado de esperança na capacidade humana de uma mudança do mundo para melhor. Segundo ele, fica “[...] o sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente” (FREIRE, 1991, p. 74).

O autor trata também sobre o sonho de viver em uma sociedade que seja menos malvada, mais democrática e justa, que seja menos racista, sexista e

discriminatória (FREIRE, 1991). Com essa atitude, Paulo Freire desejava efetivar as mudanças da educação popular, que é definida como sendo um “[...] esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p. 19).

A esperança em uma educação que seja feita com a participação popular é ressaltada por educadores e educandos que sonham um mundo possível e uma escola que conhece a sua especificidade e por ela luta. Esses educandos, com os quais Freire defendia a necessidade de uma educação libertadora, eram especialmente jovens e adultos, que hoje são definidos como participantes da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos.

A EJA por não ser uma modalidade nova, apresenta diversas mudanças ao longo de sua história, sendo essas modificações influenciadas pelas transformações sociais, políticas e econômicas que caracterizavam os diferentes momentos em que o Brasil viveu em sua história, conforme apresentado anteriormente.

Aos poucos a EJA foi ganhando espaço nas políticas educacionais ao longo de décadas, sendo influenciada por diversos teóricos, como também, pela política de cada época. Essa modalidade ao longo da história ganhou aplicações pedagógicas, métodos, novas estruturas e revisões. Dentre as metodologias adotadas nessa modalidade, a mais significativa foi a de Paulo Freire.

De acordo com Brandão (2005, p. 53)

Desde o princípio dos anos 60, Paulo Freire e sua primeira equipe de educadores nordestinos trabalhavam na criação de um novo sistema de trabalho na alfabetização e na educação continuada de jovens e de adultos. Eles sabiam que os velhos modelos de alfabetização, baseados em cartilhas e em trazer para o mundo do adulto formas de trabalho didático com crianças, em nada correspondiam às ideias de uma educação libertadora.

Assim, faz-se necessário ter conhecimento da trajetória de Freire na educação para melhor compreender seus Pressupostos para o ensino de jovens e adultos.

3.1 FREIRE E A EDUCAÇÃO

No ano de 1946, ao iniciar seu trabalho no Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), Freire começa sua caminhada com as questões educacionais. No período de sua atuação no Sesi Paulo Freire "manteve

contato com a população mais simples, os desprovidos da sociedade” (PEREIRA, 2014, p. 156), e devido à essa aproximação com o povo, Freire buscou dialogar para poder compreendê-los, e assim ele pôde perceber, segundo Pereira (2014), o sofrimento e as alienações que essa população sofria.

Ao se envolver ainda mais com o povo, fazendo questionários às famílias das crianças que frequentavam as escolas do SESI e através de palestras para um grupo de pais que era composto por pessoas analfabetas, que possuíam emprego e as desempregadas, foi que Paulo Freire percebeu o quanto é necessário que o educador se insira no meio do povo para que assim consiga compreendê-lo de fato.

Dessa forma ele se propôs a fazer um estudo de como o povo se comunica, quais as questões e as problemáticas postas em seu universo. Nesse momento se envolve em trabalhos em prol dos movimentos populares. E nessa sua inserção, engaja-se primeiramente no Movimento de Cultura Popular – (MCP) do Recife, onde teve contato com a leitura de autores voltados à vida popular como Graciliano Ramos, Gylberto Freire, Jorge Amado, entre outros. Foi uma época muito frutífera para ele, já que nesse envolvimento começou seu trabalho de alfabetização de jovens e adultos (PEREIRA, 2014, p. 159).

Seu interesse em estudar sobre o povo é fruto da sua experiência no SESI, pois foi através dela que ele começou a ter contato com eles, como também através da convivência com sua primeira esposa, Elza Freire¹², que era professora e possuía o gosto pela alfabetização, especialmente a popular (SPIGOLON, 2014). Foi através da vivência com ela que se despertou a vocação em trabalhar com a educação. Foi nessa experiência que Paulo aprendeu a dialogar com a classe trabalhadora e a compreender o mundo através de sua linguagem. E assim, com sua passagem no SESI aprendeu na prática a ser um educador (GADOTTI, 2004).

Segundo análise do próprio Freire (1992, p. 9, grifos do autor), o SESI foi um

[...] campo de experiência, de estudo, de reflexão, de prática (que) se constitui como um momento indispensável à gestação da *Pedagogia do oprimido* [...] A *Pedagogia do oprimido* não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem no SESI, mas a minha passagem no SESI foi fundamental. Diria até indispensável à sua elaboração. Antes mesmo da *Pedagogia do oprimido* a passagem pelo SESI tramou algo de que a *Pedagogia* foi espécie de alongamento necessário. Refiro-me à tese universitária que defendi na então Universidade do Recife, depois Federal de Pernambuco: *Educação e atualidade brasileira* que, no fundo, desdobrando-

¹² Elza Freire colaborou na estruturação e sistematização da teoria do conhecimento criada por Freire, pois em sua prática pedagógica demonstrava sensibilidade e intuição, que facilitavam o entendimento sobre as necessidades, os interesses e as motivações dos educandos (SPIGOLON, 2014).

se em *Educação como prática da liberdade*, anuncia a *Pedagogia do oprimido*.

Em sua tese, Freire realiza uma análise da sociedade brasileira, onde mostra um olhar crítico para a transformação das massas populares, como também da inexperiência democrática para a consciência crítica, onde o povo passa a se ver como um sujeito de cultura e sujeito coletivo de desenvolvimento (ROSAS, 2008). Após a defesa de sua tese, Paulo Freire foi convidado a ser diretor do Serviço de Extensão da Universidade e também recebeu o convite para assumir a coordenação do programa de alfabetização de adultos.

Podemos destacar três ações que são significativas na trajetória de Freire, além de sua experiência no SESI. A primeira delas é o Movimento de Cultura Popular (MCP) realizado em 1960, a segunda é a ação em Angicos-RN em 1962, e por último o Programa Nacional de Alfabetização do MEC em 1964, no qual utilizou um método, consagrado posteriormente como método Paulo Freire para alfabetização de adultos.

Além das ações já citadas, Freire também desenvolveu outras ações, tais como:

- Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife (SEC);
- Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR);
- União Estadual dos Estudantes de Pernambuco e Diretório Central dos Estudantes da Universidade de Recife (financiado pelo MEC), em Recife.

Apesar de todas essas experiências merecerem destaque, foi a partir do seu método para alfabetização de adultos “divulgado em ampla campanha publicitária promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte” (BEISIEGEL, 2010, p. 14), que Freire ficou conhecido.

Segundo Scocuglia (1998), a experiência de Angicos-RN não foi a primeira a utilizar o método de Freire, pois um ano antes, na Paraíba, a Campanha de Educação Popular já utilizava o “método Paulo Freire”, entretanto foi a experiência em Angicos que se tornou reconhecida, famosa.

Cabe ressaltar que essa experiência-piloto na cidade de Angicos possui raízes no Movimento de Cultura Popular, que por sua vez ficou conhecido por ser liderado por Paulo Freire.

3.1.1 Movimento de Cultura Popular (MCP)

No ano de 1960, o Movimento de Cultura Popular foi criado pelo então prefeito de Recife, Miguel Arraes, com o intuito de ser uma ação comunitária de educação popular que desse ênfase na cultura popular e que alfabetizasse crianças e adultos, além de proporcionar a formação de consciência social e política dos trabalhadores para pudessem participar de forma efetiva na vida política do país.

A equipe que compunha o MCP era formada por intelectuais - artistas e educadores - que foram convidados por Arraes para transformar a sociedade local. Esses intelectuais levaram para as camadas pobres de Recife,

[...] um novo sistema de contrato elaborado a fim de promovê-las, dentro de um quadro de promoção em grupo, sem distinção de classe ou sexo, a uma nova configuração de tecido social. Esse esforço, sem perder de vista a preocupação em não destruir o que havia de original e de fecundo nas culturas tradicionais da população nordestina, visava estabelecer uma comunicação livre de entraves entre as camadas populares e o mundo moderno – em sua esfera econômica, política e social (SOUZA, 2018, p. 451-452).

O pensamento que norteava o MCP era de que através da educação eles conseguiriam causar mudanças nas áreas econômica, política e social. Acreditavam que ao financiar e levar atividades para os grupos alvo dos projetos desse movimento, essa população iria se tornar apta para “resolver os problemas essenciais da vida cotidiana” (SOUZA, 2018, p. 452).

Saviani (2007, p. 318), em consonância com o pensamento de Souza, escreveu que com o MCP

Pretendia-se desenvolver uma educação genuinamente brasileira visando à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo. A prática que se buscou implementar visava aproximar a intelectualidade da população, travando um diálogo em que a disposição do intelectual era a de aprender com o povo, despindo-se de todo o espírito assistencialista.

Portanto, a característica desse movimento, assim como escreveram Souza (2018) e Saviani (2007), era desenvolver uma metodologia com enfoque na cultura popular de acordo com a realidade vivida pela população rural e urbana.

À frente desse movimento, além do prefeito de Recife, estava como um dos sócios fundadores, Paulo Freire, contribuindo com suas ideias de uma educação

libertadora que se utilizava dos saberes que a população já possuía para produzir cultura, necessitando apenas de aperfeiçoamento (COSTA, 2015).

No início o MCP começou com poucas pessoas envolvidas, e quando esse movimento começou a repercutir, mais pessoas ingressaram para colaborar com o desenvolvimento desse projeto. Para melhor administração dos trabalhos realizados, foram criados três departamentos, sendo eles o de Formação da Cultura (DFC), o de Documento e Informação (DDI) e o de Difusão da Cultura (DFC), cada um possuía atividades diferenciadas, mas com o intuito de obter os mesmos resultados.

Com essa divisão em departamentos, o movimento foi se popularizando e contribuindo com mais ênfase nas áreas educativas. Como o grupo de Formação da Cultura foi o mais atuante, ele acabou se fragmentando em dez divisões, dentre eles, o de Pesquisa, que foi dirigido por Paulo Freire.

Como o MCP possuía como uma de suas propostas básicas a educação de adultos, no ano de 1961 foram criadas várias escolas de rádio com o intuito de atender a demandas desse segmento educacional. As aulas eram transmitidas pelas rádios Clube de Pernambuco e Continental durante o turno da noite, e os alunos adultos frequentavam os mesmos espaços das escolas que as crianças e adolescentes, porém, em horário oposto. Em 1962 foram criadas as cartilhas do MCP, como ficou conhecido esse material, que objetivava auxiliar na educação dos adultos (COSTA, 2015).

Toda a questão da alfabetização de adultos no MCP é norteadada a partir de dois pontos.

[...] do ponto de vista linguístico, o analfabeto é aquele ou aquela que não sabe ler e escrever, o analfabeto político – não importa se sabe ler ou não – é aquele que tem uma percepção ingênua dos seres humanos em suas relações com o mundo, uma percepção ingênua da realidade social que para ele ou ela, é um fato dado, algo que é e não que está sendo. (FREIRE, 2002, p. 105-106).

Assim, firmes nessa concepção, acreditavam que seria capaz transformar uma população oprimida e sem direitos, em pessoas que pudessem tomar seus lugares na sociedade. A partir dessa visão, com o tempo o movimento foi se fortalecendo e o número de pessoas alfabetizadas, tanto crianças como adultos, foi aumentando.

Entretanto, apesar dos resultados positivos, com o início da Ditadura Empresarial-Militar, os intelectuais do movimento foram perseguidos, e por falta de

apoio político o movimento foi perdendo a força até ser extinto pelo governo no ano de 1964.

3.1.2 Experiência em Angicos

A proposta educacional que ficou conhecida posteriormente como a Experiência em Angicos, tinha como objetivo diminuir o índice de analfabetismo entre a população adulta do estado do Rio Grande do Norte (RN). Foi uma iniciativa “do governo estadual do Rio Grande do Norte, em convênio com a Superintendência para o desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e United States Agency for International Development (USAID)” (GERMANO; PAIVA, 2006, p. 12).

O Serviço Cooperativo da Educação do Rio Grande do Norte (SECERN) que ficou responsável por esse projeto, orientado pedagogicamente pelo sistema de alfabetização de adultos, criado por Paulo Freire em Recife e aplicado no Movimento de Cultura Popular, já apresentava resultados positivos. Freire escolheu a equipe de coordenadores, composta em sua maioria, por estudantes universitários, além de professores universitários de Natal.

Em dezembro de 1962, esse grupo foi para Angicos, cidade escolhida para testar a experiência piloto de alfabetização em 40 horas, pelo fato de, na época apresentar um elevado percentual de analfabetos (CARVALHO; BARBOSA, 2011). A tarefa do grupo era fazer o levantamento do universo vocabular da população.

Desse universo de vocabulário foram retiradas as palavras e temas geradores que seriam aplicados no processo de alfabetização. A escolha se daria pelo grau de “relevância e significado social para o grupo envolvido” (CARVALHO; BARBOSA, 2011, p. 72).

As palavras que mais possuíam significado para aquela população eram “[...] belota (corruptela de borla ou bolota), voto, povo, salina, feira, milho, goleiro, cozinha e tigela, todas escolhidas no levantamento do universo vocabular dos alunos” (GERMANO; PAIVA, 2006, p. 13). A partir dessas palavras foi criado o material didático das aulas, como fichas de leituras e slides.

As aulas eram desenvolvidas através de situações-problema, estimulando a participação e o posicionamento crítico do educando, de modo que o adulto se educava mediante a discussão de suas experiências de vida com outros

indivíduos que participavam das mesmas experiências, num processo em que o homem ‘aprende a si mesmo e aos outros sob a mediação do mundo’. Assim se dava a leitura da palavra, passando pelo reconhecimento dos fonemas e das sílabas até a leitura de frases que traduzem as relações com o mundo (SILVA; ALCÂNTARA; ELEUTÉRIO, 2006, p. 08).

Essa metodologia inovadora proporcionou uma alfabetização politizada em 40 horas, sendo esse o objetivo fundamental dessa experiência (GERMANO, 1997). Os alunos que participaram dessa experiência em Angicos eram pessoas de baixa renda ou sem renda nenhuma, além de donas de casa, agricultores, lavadeiras e pedreiros.

Imagem 1 - Alunos de Angicos



Fonte: Acervo do Fórum da EJA do Brasil¹³

A experiência em Angicos despertou muita curiosidade, por esse motivo o trabalho dos estudantes do RN em conjunto com Freire, atravessou o mundo. Em Angicos diversos observadores estiveram presentes, como especialistas em educação e jornalistas. No meio jornalístico não foram apenas os meios de comunicação brasileiros que estavam presentes, mas também do exterior. Representantes do New York Times, Time Magazine, Herald Tribune, Sunday Times, United e da Associated Press, por exemplo, estiveram presentes (GERMANO, 1997).

Com o sucesso em Angicos, Paulo Freire recebeu “[...] o convite para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional” (CARVALHO; BARBOSA, 2011, p. 75). O então presidente João Goulart, se comprometeu a expandir os programas de alfabetização de jovens e adultos. E em 1964 seu governo criou o Programa Nacional

¹³ Disponível em: < <https://www.flickr.com/photos/59760939@N07/sets/72157645936310419/> > Acesso em 27 de abr. 2021.

de Alfabetização sob a coordenação de Paulo Freire, que entretanto, não pode ser colocado em prática por causa da Ditadura Empresarial-Militar, pois as ideias de Freire foram abolidas e consideradas revolucionárias.

Para Gadotti (2013, p. 60), “o Programa de alfabetização de adultos marcou a história de Angicos e a vida daqueles que participaram”. Os resultados positivos se deram pelo fato de haver a preocupação com o progresso humano, além da preparação dos coordenadores que estiveram à frente dos trabalhos de alfabetização.

3.1.3 Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC de 1964

O Programa Nacional de Alfabetização foi instituído pelo Ministério da Educação e Cultura com o objetivo de coordenar os movimentos de alfabetização de adultos e adolescentes que vinham se multiplicando no país desde o início da década de 1960. Esse programa foi criado sob o Decreto N.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964 (BRASIL, 1964a, p. 629), que em seu caput apresenta que

[...] CONSIDERANDO a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo; CONSIDERANDO que os esforços até agora realizados não têm correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional; CONSIDERANDO que urge conclamar e unir tôdas as classes do povo brasileiro no sentido de levar o alfabeto àquelas camadas mais desfavorecidas que ainda o desconhecem; CONSIDERANDO que o Ministério da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem o Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido,

DECRETA:

Art 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire através do Ministério da Educação e Cultura.

Imagem 2 - Solenidade de assinatura do Programa Nacional de Alfabetização



Fonte: Acervo Fórum da EJA do Brasil¹⁴

Segundo esse decreto, a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização deveria convocar e utilizar os serviços de agremiações estudantis e profissionais, como também de sociedade de bairros, associações esportivas, entidades religiosas, municipalidades, organizações governamentais, civis e militares, empresas privadas, órgãos de difusão e associações patronais.

Coube ao então ministro da Educação Júlio Sambaqui, nomear Paulo Freire, em março de 1964, como coordenador da Comissão Especial criada para implantar o programa, por ele ser o criador do método de alfabetização utilizado pelo programa (MANFREDI, 1978).

Esse programa pretendia instalar 60.870 (sessenta mil oitocentos e setenta) Círculos de Cultura, com o intuito de alfabetizar 1.834.200 (um milhão oitocentos e trinta e quatro mil e duzentos) adultos analfabetos, atendendo assim ao número de 8,9% da população da faixa etária de 15 a 45 anos, pois segundo os estudos feitos em setembro de 1963, as pessoas iletradas somavam 20.442 (vinte mil quatrocentos e quarenta e dois) milhões. Os Círculos seriam implantados em quatro etapas em todas as unidades federativas e durariam três meses cada (MANFREDI, 1978), conforme tabela abaixo:

¹⁴Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/forumeja/sets/72157627234025798/with/5955424942/>
Acesso em 27 de abr. 2021.

Tabela 1 – Metas e recursos financeiros previstos para a implantação do Programa Nacional de Alfabetização para o ano de 1964

Unidades da Federação	Analfabetos (de 15 a 45 anos) em setembro de 1963)	Recursos para 1964 (em Cr\$)	Número de círculos	Analfabetos a serem atendidos
Brasília	41.000	20.173.000	134	4.020
Acre	56.000	20.173.000	167	5.010
Amapá	20.000	8.960.000	60	1.800
Roraima	4.000	4.032.000	27	810
Rondônia	4.000	9.408.000	63	1.890
Amazonas	225.000	100.800.000	672	672 20.160
Pará	433.000	195.328.000	1.302	39.060
Maranhão	1.131.000	506.688.000	3.378	101.340
Mato Grosso	274.000	122.752.000	819	24.570
Goiás	753.000	337.344.000	2.249	64.470
Piauí	492.000	220.416.000	1.470	44.100
Ceará	1.256.000	562.688.000	3.751	112.530
Rio Grande do Norte	419.000	187.712.000	1.251	37.530
Paraíba	736.000	329.728.000	2.198	65.940
Pernambuco	1.543.000	691.264.000	4.608	138.240
Alagoas	525.000	235.200.000	1.568	47.040
Sergipe	279.000	124.992.000	833	24.990
Bahia	2.191.000	981.568.000	6.544	196.320
Espírito Santo	401.000	179.648.000	1.198	35.940
Minas Gerais	3.112.000	1.394.264.000	9.295	227.850
Guanabara	363.000	162.624.000	1.084	32.520
São Paulo	2.543.000	1.139.264.000	7.595	227.850
Santa Catarina	451.000	202.048.000	1.347	40.410

Rio Grande do Sul	1.038.000	465.024.000	3.100	93.000
Paraná	1.326.000	594.048.000	3.960	118.800
Rio de Janeiro	826.000	370.048.000	2.467	74.010
TOTAIS	20.442.000	9.166.106.000	60.870	1.834.200

Fonte: Correio da Manhã de 01.02.1964 apud MANFREDI, 1978, p. 150.

Para efetivação desse programa, foram implantados projetos-piloto localizados nas regiões sul e nordeste do país, e como sede do projeto da região Sul, o Rio de Janeiro foi escolhido, e logo após esta decisão foram iniciados cursos de capacitação para mil alfabetizadores. Com a liberação de verbas federais para esse programa, foram comprados equipamentos que eram essenciais para a implantação da campanha e divulgação da mesma. Quando estavam implantando quase 300 núcleos de cultura, por causa da mudança de governo, o programa foi extinto (MANFREDI, 1978), pelo Decreto N.º 53.886, DE 14 DE ABRIL DE 1964.

Tal decreto revogou o Decreto nº53.465/64 com a justificativa de que o material a ser empregado no Programa de Alfabetização Nacional deveria veicular ideias nitidamente democráticas e preservar as instituições e tradições de nosso povo, retira assim, o “[...] direito do povo a uma educação libertadora, verdadeiramente democrática e emancipadora” (FEITOSA, 1999, p. 37).

3.2 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Apesar da instrução de jovens e adultos ser anterior aos pensamentos de Paulo Freire, com as suas estratégias e fundamentos trazidos a partir da Educação Popular, a educação de jovens e adultos ganhou força e visibilidade (ROMÃO, 2014).

A concepção de Educação Popular surge a partir de 1960 no Brasil e na América Latina como sendo uma educação do povo. Freire foi o principal idealizador da Educação Popular, pois segundo Paludo (2008), em seu engajamento nas lutas no Brasil, ele formulou uma pedagogia que se alimenta de práticas educativas populares concretas que ocorriam em diferentes situações e contextos, como a alfabetização de adultos e as lutas camponesas por terras e organização operária.

Para Freire, a Educação Popular é a educação feita com o povo, fundamentada na concepção libertadora da educação, que tem como ponto de partida o contexto

vivido do indivíduo para se chegar ao contexto teórico. Para isso é necessário a curiosidade epistemológica, a rigurosidade, a problematização, o diálogo, a criatividade, a vivência da práxis e o pensamento dos sujeitos (PALUDO, 2008).

Nas ações da Educação Popular, Paulo Freire desenvolveu reflexões teóricas e práticas para uma pedagogia libertadora que deveria ser inserida entre os docentes e discentes da Educação de Jovens e Adultos. Outro ponto que Freire estabelece como importante é a leitura de mundo, pois segundo ele

[...] a conscientização é um compromisso histórico [...], implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...], está baseada na relação consciência-mundo (FREIRE, 1980, p. 26).

Para Freire, a consciência-mundo é um elemento teórico-metodológico fundamental para a educação de jovens e adultos, pois é um tipo de relação entre o homem e o mundo, onde o indivíduo cria uma consciência crítica e a partir disso consegue assumir seu respectivo papel na sociedade.

Para a leitura de mundo, é necessário que certos códigos sejam decifrados e o sujeito precisa atribuir significados durante esse processo de decodificação. Segundo Assumpção et al (2009, p. 77).

[...] se falamos de “leitura de mundo”, falamos então da “decifração” da realidade por meio da construção de simbologias interpretativas pelos sujeitos. Interpretamos a realidade a partir daquilo a que já, em algum momento de nossas vidas, fomos expostos.

Ou seja, os acontecimentos da vida de um indivíduo que poderiam ser considerados banais poderia servir para exercitar a capacidade de percepção (ROMÃO, 2014), além de aprender o funcionamento geral da sociedade e a sua posição nela (ASSUMPÇÃO et al., 2009).

Cada sujeito, que é constituído de história própria, pode ter uma leitura de mundo diferente, e essas diferentes interpretações podem contribuir para a transformação da realidade. Segundo Freire (1980, p. 40),

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discina; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.

Com isso, Paulo Freire defendia a concepção de uma educação libertadora, onde o sujeito oprimido passa a ter consciência das condições sociais que o oprimem. Essa pedagogia libertadora de Freire, segundo Romão (2014), não se dá em um sentido vertical, hierarquizado e sim na horizontal, onde cada um expõe aos demais sua própria identidade cultural para que assim seja feita uma reflexão socializada e mediada pela realidade. Para Freire, esse diálogo entre os educandos era essencial para a educação (SILVA, 2014).

A concepção de Freire era que a educação não deveria ser neutra, por isso ele defendia uma pedagogia politizada, quando mediada pelo diálogo, traria a transformação do pensamento crítico. A aprendizagem, segundo Freire, funcionaria conforme o ato político, pois enquanto o educando aprende a escrever a palavra sociedade, ele “é desafiado a refletir sobre o seu papel na sociedade” (FEITOSA, 1999, p. 44). Essa reflexão proporciona a superação do senso comum pela consciência crítica.

Essa educação como prática da liberdade se diferencia por não ser uma transmissão de conhecimento, e sim por gerar senso crítico que possibilita ao educando entender, transformar e se reinventar, além de que Freire acreditava que era necessário haver uma troca contínua de conhecimento entre educador e educando.

3.2.1 Fases do método de Paulo Freire

Freire não defendia que sua proposta pedagógica para a educação de jovens e adultos fosse chamada de método, conforme disse em entrevista concedida à Nilcéia Lemos Pelandré (1998, p. 298), em 14/04/1993:

Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar.

Assim, percebemos que Freire não reivindicou para si a criação de um método, mas como sua proposta ficou conhecida por “Método Paulo Freire”, por esse motivo

utilizamos esse termo neste trabalho. Portanto, o método de Paulo Freire é embasado na concepção de educação libertadora, sendo dividida em cinco fases, assim como descreveu em seu livro *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1980).

A primeira fase é a da *descoberta do universo vocabular* dos educandos. Esse é um momento importante da pesquisa, pois se trata do reconhecimento do grupo que se trabalhará. Esse momento é carregado de uma aproximação informal entre educador e educando, e por isso pode ser carregado de sentimentos e emoções.

Imagem 3 - Universo vocabular de Angicos



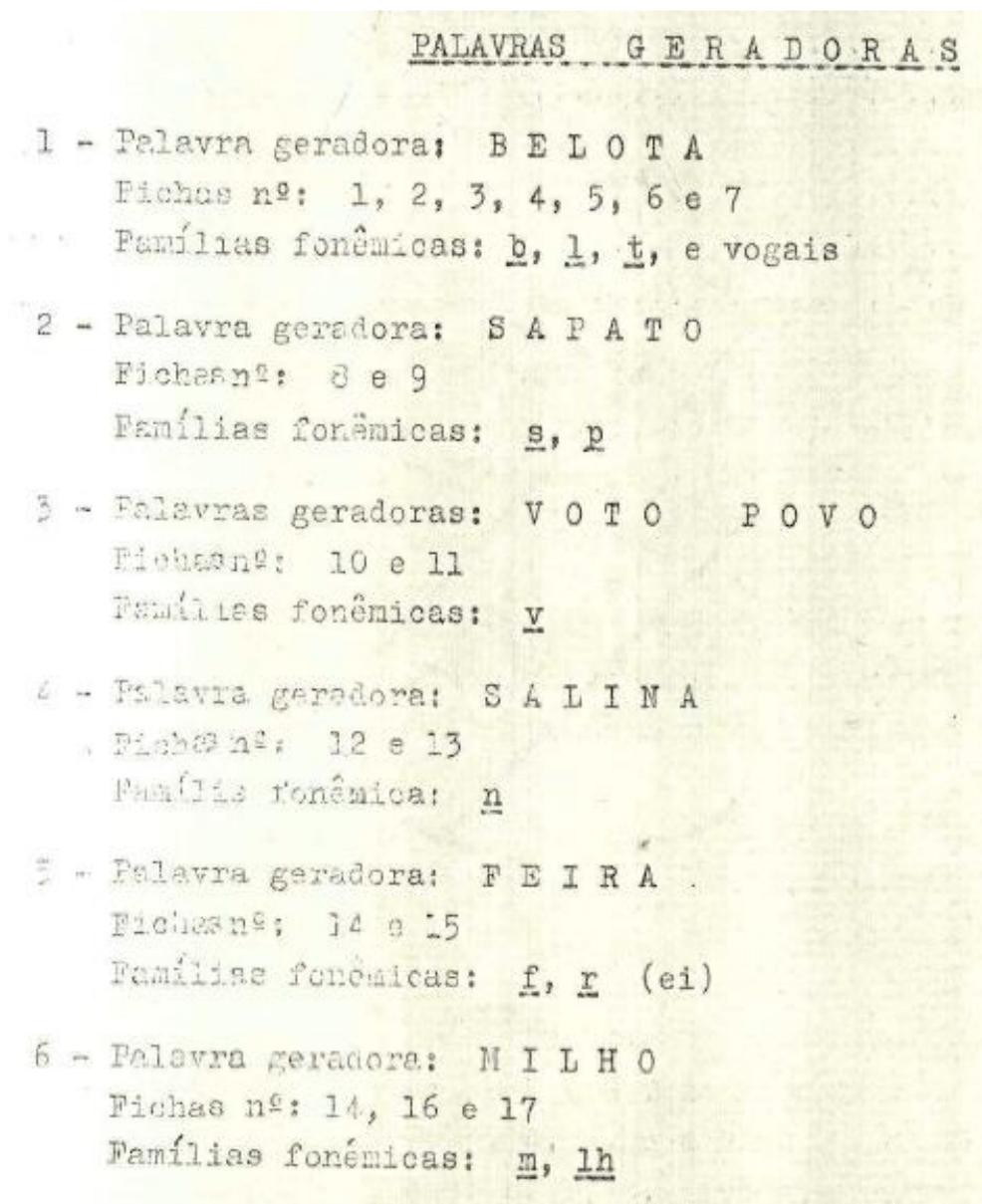
Fonte: Acervo do Fórum da EJA¹⁵

A segunda fase, que é a *seleção de palavras dentro do universo vocabular pesquisado*, deve ser criteriosa, escolhendo a partir dos critérios da riqueza fonética

¹⁵ Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/t4universo.pdf>> Acesso em 27 de abr. 2021.

e das dificuldades da fonética. As palavras devem ser colocadas em ordem de dificuldade e do conteúdo prático da palavra, além de buscar o comprometimento com a realidade de fato.

Imagem 4 - Palavras geradoras escolhidas



Fonte: Acervo do Fórum da EJA¹⁶

Como terceira fase, a *criação de situações existenciais*, que são próprias do grupo que será trabalhado. “São situações locais que abrem perspectivas para

¹⁶ Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/t4universo.pdf>> Acesso em 27 de abr. 2021.

análise de problemas nacionais e regionais" (FREIRE, 1980, p. 44), que traz a problematização da situação até a decodificação pelos educandos com a intervenção do educador.

Imagem 5 - Criação de situações reais

30.01.963.
 Ficha motivadora - [Sa - pa - to] - Alfabetização e politização
 Projeção:- Um sapateiro colocando solado em um sapato, na sua oficina de trabalho.
 Temas:-Couro - produção - matéria prima.-
 Trabalho - força que une os homens e não diferenciação das classes pela força do trabalho.- Sindicalismo.
 Angicos é um dos maiores produtores de couro da região,-- mas poucos em Angicos usam sapatos.
 Importância da arte (sapateiro), a salteira insignificante que ele coloca no sapato, mas que dá uma elegância -- tremenda à mulher. Eles, os sapateiros pobres e humildes (unidos) podem influir no destino da nação e em soluções para sua classe.
 Reconhecimento do sapato como objeto de cultura e debate sobre sua importância.
 Depois de feita a associação à realidade brasileira, projetamos uma ficha só com a palavra " Sa-pa-to," (idem a belota).
 -conhecimento das famílias do "s" e do "p".
 -obs.-Nesta ficha deveria ter sido incluído a palavra "so-la-do"; pois fez imensa falta ter o "d" aparecido, somente no fim do curso com a palavra "almofada".

Fonte: Acervo do Fórum da EJA¹⁷

A quarta fase propõe a *elaboração de fichas* que servirão de material de apoio para os educadores. Entretanto, não deve existir uma regra rígida a se seguir.

¹⁷ Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/t4universo.pdf>> Acesso em 27 de abr. 2021.

Imagem 6 - Ficha O homem diante da natureza e com a realidade



Fonte: Acervo do Fórum da EJA¹⁸

Imagem 7 – Ficha O caçador iletrado



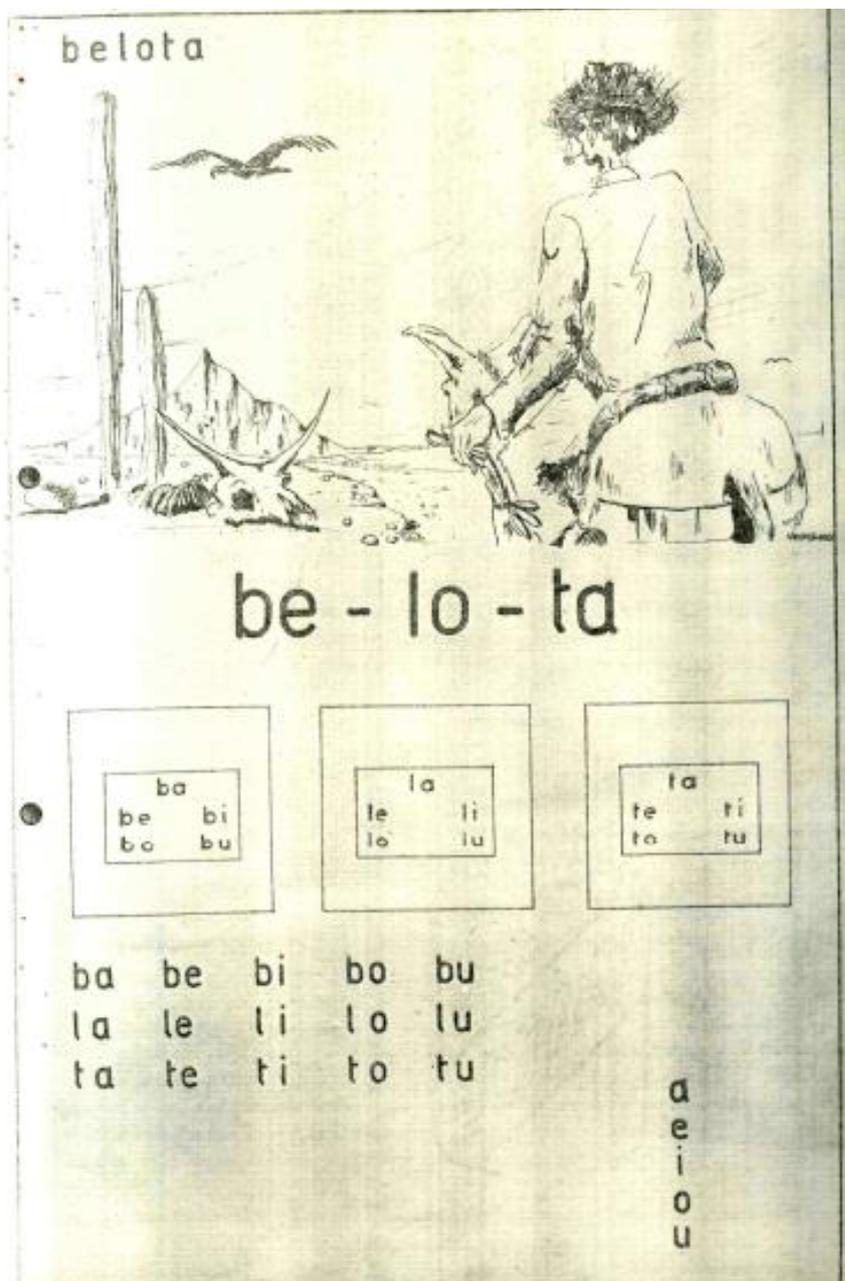
Fonte: Acervo do Fórum da EJA¹⁹

¹⁸ Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/ovocolombo.pdf>> Acesso em 27 de abr. 2021.

¹⁹ Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/ovocolombo.pdf>> Acesso em 27 de abr. 2021.

Por fim, a quinta fase representa a *elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas* que condizem com as palavras geradoras. Esse material pode ser produzido em forma de cartazes ou fichas.

Imagem 8 - Ficha com decomposição da palavra Belota



Fonte: Diário de Carlos Lyra (Acervo do Fórum da EJA)²⁰.

²⁰ Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/t8clyra.pdf>> Acesso em 27 de abr. de 2021.

É somente depois da realização dessas cinco fases que o processo de alfabetização inicia. Após a identificação das palavras geradoras é iniciado um debate sobre seus significados, como também análise da situação dada (processo de decodificação) e a visualização da palavra (não memorização). O educando com criticidade começa a criar por si mesmo um sistema de sinais gráficos.

Vale et al. (2005, p. 23) escreveu que a respeito desse método de Freire:

Ao invés de letras e palavras soltas, fragmentadas e descontextualizadas da vida social e da experiência pessoal dos alunos, em um aprendizado mecânico do “ba-be-bi-bo-bu” ou de frases simplórias e alienantes, como “A baba é do boi”, Freire sugere partir dos temas geradores, ou temas sociais colhidos do universo vocabular dos educandos [...].

Assim, a aprendizagem dos educandos deve ser relacionada a uma situação concreta e real do aluno, pois dessa maneira ele se sente próximo do que está sendo ensinado, aprende com mais facilidade e não aprende somente a leitura da palavra.

Portanto, o método de Paulo Freire para ensinar jovens e adultos se baseia, segundo Mendonça e Mendonça (2007, p. 92 - 93) em:

- Codificação (conceito de Paulo Freire) - Significa a representação de um aspecto da realidade expressa pela palavra geradora, que pode ser pela oralidade ou desenho, dramatização, mímica, música e de outros códigos que o alfabetizando já domina;
- Decodificação (conceito de Paulo Freire) - É a releitura da realidade expressa na palavra geradora que é utilizada para superar as formas ingênuas de compreender o mundo, através da discussão crítica e do subsídio do conhecimento universal acumulado (ciência, arte, cultura).
- Análise e Síntese - São a análise e síntese da palavra geradora que objetiva levar o educando à descoberta de que a palavra escrita representa a palavra falada, através da divisão da palavra em sílabas e apresentação de suas famílias silábicas na ficha de descoberta e, posteriormente, a junção das sílabas para formar novas palavras levando o alfabetizando a entender o processo de composição e os significados das palavras por meio da leitura e da escrita.
- Fixação da leitura e da escrita - É o momento em que é feita a revisão da análise das sílabas da palavra e apresentação de suas famílias silábicas para, através da ficha de descoberta, formar novas palavras com significado e para

composição de frases e textos, com leitura e escrita significativas. Uma vez que são definidas as técnicas do método, ou seja, os passos do caminho criado por Paulo Freire que levam os educandos a se alfabetizarem, podemos estabelecer sua descrição para explicitá-los. Os passos da alfabetização que caminham da palavra escrita apresentada abaixo do desenho gerador para suas partes, as sílabas, num processo analítico-silábico, como por exemplo a palavra ESCOLA, ES-CO-LA, precisam ser precedidos da “codificação” (representação de um aspecto da realidade) e da “descodificação” (releitura da realidade para superar as formas ingênuas de compreender o mundo).

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PORTAL DO PROFESSOR DO MEC

Considerando os objetivos que esta pesquisa pretende alcançar, serão tratados a seguir alguns aspectos da Educação de Jovens e Adultos, como também sobre o Portal do Professor, com o intuito de auxiliar na elucidação da problemática que este trabalho propôs.

Para a compreensão da proposta e da organização do Portal do Professor do MEC, se encontra disponível na própria plataforma o artigo “Portal Educacional do Professor”, que tem o objetivo de esclarecer o uso da tecnologia na educação, como também de explicar detalhadamente os objetivos do site. O texto foi divulgado na Espanha pela Revista de Educación²¹, e escrito por Carlos Eduardo Bielschowsky e Carmem Lúcia Prata, que já foram membros da Secretaria de Educação à Distância do MEC. Esse artigo e informações do próprio site proporcionam a descrição detalhada do Portal apresentada na sequência.

4.1 EJA NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As políticas públicas do Brasil para a educação de jovens, adultos e idosos, se “[...] apresentam com o grande desafio de resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira com uma parcela bastante significativa dessa sociedade que foi, e ainda vem sendo excluída dos processos formais da educação” (RODRIGUES, 2019, p. 51).

Para isso, é necessário criar políticas que atendam a demanda desses jovens, adultos e idosos de forma satisfatória, como também no cumprimento das exigências legais que conduzem e regem essa modalidade.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, demonstra que a educação se constitui um direito de todos e dever do Estado e da família (Art. 205), sendo a oferta pública organizada pelo regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (Art. 211), além do ensino livre à iniciativa privada (Art. 209). De acordo com o Art. 208 § 1º, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, que deve ser “[...] assegurado inclusive sua oferta gratuita para

²¹ Edição de maio/agosto de 2010.

todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Art. 208, I), dessa forma, sendo o poder público responsável caso não seja oferecida ou não tenha sua oferta regular (Art. 208, VII, § 2º).

No Art. 5º, o ordenamento jurídico constitucional estabelece o princípio da dignidade da pessoa humana e determina que todos são iguais perante a lei. Esses direitos são considerados fundamentais para todos os cidadãos. A Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010 afirma que

Com efeito, o art. 214 da Constituição Federal [...] busca fechar as duas pontas do descaso com a educação escolar: lutar contra as causas que promovem o analfabetismo (daí o sentido do verbo erradicar = eliminar pela raiz) e obrigar-se a garantir o direito à educação pela universalização do atendimento escolar (BRASIL, 2010, p. 9).

Esse respaldo legal acaba se desdobrando em políticas públicas voltadas para a EJA. Razão pela qual a LDB de 1996, os Planos Nacionais de Educação: LEI nº 10.172/2001 e Lei 13.005/2014 apresentam a EJA sob a rubrica de modalidade de ensino, sendo um direito juridicamente protegido.

Em 1996, no mês de dezembro, foi aprovada a LDB nº 9394 que trouxe a apresentação dos níveis de educação básica e superior ressaltando a mudança que afetou toda a estrutura da educação nacional. Essa lei influenciou a abertura de diversos debates em diferentes setores da sociedade brasileira, pelo fato de trazer modificações na condução do sistema de ensino brasileiro.

Ao ser caracterizada como modalidade de ensino pela LDB nº 9394/96, a EJA ganhou força, pois passou a ser vista como uma importante e necessária política de Estado.

Nessa Lei, a EJA tem como finalidade elevar o nível de escolaridade da população brasileira, principalmente daqueles que não tiveram oportunidade de ter acesso ou que não puderam continuar a sua escolarização na idade apropriada. Dessa forma, são dois artigos que fazem referência a EJA, o primeiro deles é o

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

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

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996, p.13).

O Art. 37 esclarece que essa modalidade tem potencialidade de educação inclusiva e compensatória. Ao mencionar “oportunidades educacionais apropriadas”, demonstra que foi reconhecida a necessidade de cuidar das especificidades da população, apresentando assim, oportunidades variadas para que os educandos possam se integrar, além de se sentirem “[...] participantes e sujeitos do seu próprio caminhar em busca de inserção no processo formal de educação quando almejam melhores condições de vida e trabalho” (RODRIGUES, 2019, p. 53).

Em seu Art. 39, a LDB determina que a EJA seja articulada com a Educação Profissional, sendo essa uma necessidade premente, uma vez que a população que não possui escolarização também necessita de profissionalização, e é de grande valia que ambas estejam em consonância.

O segundo artigo que faz referência a EJA é o

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando a prosseguimento de estudos em caráter regular.

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

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

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

§2º Os conhecimentos e habilidades adquiridas pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, p.13)

Em defesa da proposta legal, encontramos a alegação de que este artigo representa uma tentativa de garantir o direito à educação em sua plenitude através da oferta de Cursos e Exames com os mesmos conteúdos que são ministrados para as crianças e os adolescentes. Ainda neste artigo, não sem ter recebido críticas pela redução em relação a regra anterior, é estabelecida a idade mínima permitida para se participar dos exames que servem para avaliar o conhecimento adquirido no cotidiano dos educandos, ou seja, adquiridos por meios informais.

4.2 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção são retomados sucintamente os aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos apresentados anteriormente, com o intuito da melhor compreensão dessa modalidade de ensino.

A EJA possui uma trajetória histórica de ações descontinuadas, marcada por uma gama de programas, que por diversas vezes não são caracterizados como escolarização. Somente na década de 1940 é registrada a primeira iniciativa para o atendimento da educação de adolescentes e adultos, conhecida como a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes (CEAA), iniciativa do Ministério da Educação e Saúde, na época coordenada por Lourenço Filho (PEREIRA; PEREIRA, 2010), que tinha por objetivo a alfabetização das massas. Entretanto, desde a década de 1950, a campanha não estava obtendo resultados positivos, por isso a destinação de recursos foi diminuindo até resultar em sua extinção em 1963.

De fato, o início dos anos 1960 foi marcado por fortes mobilizações da sociedade civil em busca de reformas de base. Como nesse período o Brasil passava por modificações sociais, econômicas e políticas, as iniciativas públicas criaram ou apoiaram ações para a educação de jovens e adultos (ALMEIDA; CORSO, 2015). Em 1961 surge o Movimento de Educação de Base (MEB), sendo uma proposta da Igreja Católica respaldada pelo Governo Federal, que tinha por objetivo alfabetizar a população, principalmente a rural.

Nesse período, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, Paulo Freire e sua equipe se destacavam cada vez mais com suas experiências de alfabetização de adultos, pois buscavam conteúdos para a educação de adultos condizentes com as condições da existência do homem comum (BEISIEGEL, 1974).

Em 1964, com o governo militar, houve um retrocesso na Educação de Jovens e Adultos, pois os programas desenvolvidos nesse período eram conservadores e assistencialistas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Decorrente do surgimento de mobilizações sociais, o governo militar criou três ações, a primeira delas é a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC).

A segunda foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, permaneceu vigente por 15 anos, tendo por conceito de alfabetização apenas a habilidade de ler e escrever. Vale destacar que dentre os programas desenvolvidos

no país, este foi o que dispôs de maior quantitativo de recursos, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 114) os recursos eram

[...] obtidos com a opção voluntária para o MOBRAL de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Com isso, disporia o MOBRAL de recursos amplos e ágeis de caráter extra orçamentário.

E a terceira ação foi o Ensino Supletivo, que embora tivesse um estatuto próprio, isso não o garantiu como uma unidade regular de ensino (HADDAD; DI PIERRO, 2000). O processo educativo era visto apenas como aprendizagem de instruções contidas nos módulos instrucionais.

No final da década de 1980 o MOBRAL foi extinto e na década de 1990 a EJA passa a ter caráter supletivo e de aceleração do ensino regular. Somente a partir do Parecer nº 11/2000, que a EJA passa a ser caracterizada como uma modalidade de educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não puderam frequentar ou que não concluíram a educação básica. Foram esses documentos que trouxeram ampliações e alterações conceituais em relação aos produzidos desde o final de 1980.

No Parecer do Conselho Nacional de Educação (2000), a Educação de Jovens e Adultos exprime também a concepção de recuperação de uma dívida social de herança colonial no momento que se preservou uma educação que encorajava a desigualdade social. A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, define que a oferta dessa modalidade de ensino deve respeitar:

[...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III. quanto à proporcionalidade, a 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 (BRASIL, 2000, p. 1).

Portanto, esta modalidade de ensino possui um rico universo social e cultural, e deve abrir espaço para que os alunos, por meio de suas histórias de vida, de suas representações e memórias, preencham o cotidiano da EJA. Dessa forma

Na atualidade, a EJA vem adquirindo, aos poucos, um novo significado, resultado dos movimentos que a interpretam como uma modalidade que não deve se reduzir à finalidade de apreensão de signos, ou como uma alternativa provisória. Hoje, o processo de ensino e aprendizagem é percebido a partir de uma análise crítica que suscita à valoração do contexto sociocultural do aluno, pois é a partir dessa perspectiva que se tornam possíveis atribuições no sentido do saber, e, conseqüentemente, a permanência desse aluno na escola (NEGREIROS et al., 2017, p. 2).

Posto isto, na base da orientação e organização do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos se encontra o desafio de desenvolver processos de formação planejados considerando o contexto sócio histórico, a fim de que a exclusão de jovens e adultos seja revertida. É importante também que seja garantido o acesso e a permanência dos sujeitos, além do sucesso no início ou retorno dos mesmos à escolarização básica.

4.3 REQUISITOS DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A visão de que o educador da EJA possui um papel fundamental no processo de construção do conhecimento pelo fato de ele ser o mediador entre os educandos e os conteúdos, estimulando a interação dos mesmos por meio de inferências pedagógicas intencionais que sejam desafiadoras e provocadoras, é uma concepção atual adquirida a partir dos Pressupostos de Paulo Freire para a educação. Até a própria formação docente com ênfase e habilitação em EJA é recente, advinda das discussões ocorridas a partir dos anos de 1980 nas faculdades de educação.

No Brasil, historicamente, a formação de professores possui influência das escolas normais, que eram os locais de formação dos professores até a Reforma Universitária de 1968, quando ocorreu a criação das faculdades de educação. A partir disso, o modelo de formação de professores que se seguiu até a LDB/96, foi a de um 2º grau técnico em magistério, que tinha a função de preparar os professores para os anos iniciais do 1º grau²²; enquanto que para atuação da 5ª a 8ª séries do 1º grau e

²² Os 1º e 2º graus correspondem respectivamente ao ensino fundamental e médio. Essas terminologias são fundamentadas na Lei nº 5.692/71, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino.

para as disciplinas do 2º grau, eram as universidades que dariam títulos aos professores.

No final da década de 1980 surgem debates nas faculdades de educação sobre a atuação e habilitação profissional do pedagogo. Foi com essas discussões que se estabeleceu que os pedagogos deveriam prioritariamente ser habilitados como professores (MACHADO, 2008). A partir desse entendimento que alguns cursos de pedagogia passaram a ofertar habilitações, e como a EJA aos poucos estava gerando sua história no seio dos movimentos populares e pelas experiências vinculadas à Educação Popular, surge assim, a habilitação em Educação de Jovens e Adultos (ARROYO, 2001).

Apesar da criação da habilitação em EJA para os pedagogos, existe um espaço que distancia a formação docente e a realidade dos alunos da EJA, pois os cursos que formam os educadores ensinam apenas os conteúdos da sua área e apresentam algumas metodologias, mas esses professores só passam a compreender como é educar jovens e adultos quando se efetivam em uma sala de aula.

Ribeiro (2013) analisa em sua pesquisa oito dissertações, uma tese, três artigos publicados em revistas científicas e seis trabalhos apresentados em evento científicos, nos quais

Identificou-se que as necessidades de formação de professores de EJA levantadas passam pela ausência de conhecimentos específicos nas disciplinas dos currículos dos cursos (Ensino Médio na modalidade Normal, Ensino Superior Licenciatura). Entre eles, citam-se os saberes sobre quem é e como lidar com o aluno/sujeito da EJA, os conhecimentos das práticas mais adequadas para transmitir os componentes curriculares. Persiste a visão de que o problema do professor da EJA reside nas suas características de formação, portanto, a formação inicial adequada consistiria em fornecer-lhe os meios para que possa exercer a docência na EJA do modo mais preparado possível. Pode-se perceber, ademais, que as discussões dos intelectuais sobre a quase inexistência de políticas de formação inicial do professor para a EJA revelam que este é um problema bem mais complexo (RIBEIRO, 2013, p. 82).

Ou seja, deve existir uma preocupação maior com a formação do educador da EJA, pois segundo Haddad e Di Pierro (1994, p.15),

Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo

É na Lei nº 9.394/96 que são alteradas essas nomenclaturas e passam a ser chamados de ensino fundamental e médio.

docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA [...].

Existem diversas questões que devem ser analisadas para que a formação de docentes para a EJA consiga de fato capacitar profissionais que entendam e respeitem o processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade, tais como: as diferenças de interesse, tendo em sala de aula desde adolescentes até idosos; o reconhecimento e organização dos conhecimentos que os alunos da EJA já possuem; a realidade de alunos trabalhadores que chegam por vezes exaustos para conseguir participar ativamente da aula. Essas e outras questões devem ser discutidas para que sejam criados currículos de cursos de licenciatura que formem educadores que estejam preparados para a EJA²³.

Esses educadores da EJA devem estar preparados para “[...] oferecer condições aos estudantes trabalhadores de terem acesso aos conhecimentos curriculares [...]” (RIBEIRO, 2013, p. 488), além de considerar a diversidade cultural dos seus educandos, procurando articular com os conteúdos que devem ser ensinados.

É necessário que esses professores respeitem as identidades, as questões que envolvam raça, classe, saber e linguagem dos alunos, além de valorizar o conhecimento histórico de cada um.

Ou seja, para que esse educador consiga promover um processo de ensino e aprendizagem significativo para jovens e adultos, ele deve se preocupar e estar preparado para atender às especificidades, bem como conhecer as necessidades de seus educandos.

Considerando que a maioria dos alunos da EJA chegam cansados nas aulas por conta de seus afazeres do dia, o professor precisa ser um apoio, como também um incentivo para permanecerem na sala de aula.

É importante ressaltar que deve sempre existir diálogo entre os educadores e os educandos para que juntos possam ter acesso ao saber historicamente construído,

²³ Apesar dessa formação específica dos educadores para a EJA, é necessário o apoio do poder público por meio de políticas públicas eficientes para resolver essas demandas que são estruturais na EJA. Segundo Sônia Couto Feitosa em uma entrevista em 2019, os programas federais criados para a EJA nunca foram pautados em uma política, e sim feitos em caráter de campanha, de assistencialismo. Ou seja, sempre buscaram trazer respostas imediatas a um problema que precisa de uma política centrada em sua resolução. Disponível em: <<https://deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-eja/>> Acesso em: 08 set. 2021.

através da cultura da humanidade (FREIRE, 1996). Essa troca é fundamental para a articulação do processo de ensino e aprendizagem.

Para facilitar a aprendizagem dos educandos, o educador deve ter consciência de que ensinar é mais do que reunir pessoas em uma sala de aula e lhes transferir conhecimento. Aliás, espera-se que essa concepção bancária da educação seja paulatinamente superada. É preciso conhecer o aluno, as suas lutas diárias, reconhecer o seu contexto social, suas necessidades, além de valorizar seu saber, sua cultura. É papel desse educador da EJA acreditar que esse educando pode ter crescimento pessoal e profissional.

É necessário que o professor que se dedica ao ensino de jovens e adultos estimule seus alunos a pensar, a questionar, a se ver como parte da história e não como meros espectadores. Para que haja essa participação dos alunos, é preciso trazer assuntos que sejam interessantes para eles.

4.3.1 Alguns saberes de Freire para os educadores de jovens e adultos

Paulo Freire ao criar seu método que visava desenvolver a criticidade do aluno, também estabeleceu pressupostos à respeito da prática docente. Assim, o papel do professor em sala de aula é de suma importância, uma vez que cabe a ele ser um mediador e motivador na construção do saber de cada aluno, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12).

Para Freire o educador precisa:

- Olhar o seu aluno como pessoa, como um ser em construção, que portanto, é inacabado, assim como eles próprios: “Seria uma contradição se inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca” (FREIRE, 1996, p. 24); pois, afinal de contas, “[...] como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 1987, p. 42).

Ou seja, tanto o aluno quanto o professor são seres que não sabem de tudo, mas devem, a partir dessa nova percepção de inacabamento, buscar constantemente

o conhecimento. Portanto, o educador deve motivar seus educandos a partir dessa nova consciência, a serem protagonistas da sua aprendizagem.

- Construir o conhecimento em conjunto: “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39); uma vez que “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que aprendendo, ensina [...]” (FREIRE, 1996, p. 28).

Freire defendia que o aluno ao chegar na escola possui um conhecimento prévio de mundo, que é adquirido pela sua vivência, diferente do tipo de conhecimento pelo qual o professor se responsabiliza, que é o acadêmico. Na classe ambos aprenderão juntos, e para que isso ocorra, é necessário que haja relações afetivas e democráticas, além da oportunidade de se expressarem.

- Problematizar, provocar o pensamento crítico dos alunos e evitar a mera reprodução de conhecimento: “[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou narrar, ou de transferir, ou transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos” (FREIRE, 1987, p. 39);

Partindo da ideia de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento [...]” (FREIRE, 2006, p. 12), o educador deve possibilitar os caminhos para a criação ou produção de conhecimento em sala de aula. O educador deve agir de forma diretiva e informativa, ensinando conteúdos, possibilitando aos educandos perceberem que não existe verdade absoluta. Também é papel do professor lançar desafios que levem os alunos a pensar sobre a realidade vivida e seu contexto social e cultural.

- O diálogo como base do processo de ensino e aprendizagem: “[...] o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 39).

O diálogo é algo intrínseco à condição humana. Comunicar-se é essencial à sobrevivência humana, e para Freire o diálogo é a base da atividade de ensinar, pois cria uma posição democrática em sala de aula. Entretanto, não torna educador e educando iguais, mas impede que exista um autoritarismo na sala de aula. O diálogo proporciona o respeito aos sujeitos e conserva suas identidades, e ambos, educador e educando crescem um com o outro (FREIRE, 1992).

Segundo Freire, é necessário existir a humildade na prática da educação dialógica, pois:

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1987, p.46).

É perceptível que é necessário respeitar o saber que o educando traz à escola, e a partir dele o professor deve dar início ao seu conteúdo. Portanto, o diálogo possibilita conhecer o aluno para posteriormente lhe mostrar novas possibilidades.

4.4 PORTAL DO PROFESSOR

O Ministério da Educação, em parceria com os Ministérios da Ciência e Tecnologia, das Comunicações e da Cultura, em 2007 criou o Portal do Professor, que passou a ser executado a partir do ano seguinte. No período de planejamento e implementação do Portal, o Governo Federal, “[...] em parceria com as secretarias estaduais e municipais - contou com a colaboração das universidades públicas do país, além de ter contato com o apoio de diferentes fundações e empresas” (ROSADO, 2018, p. 34). Prata e Bielschowsky (2010) em seu artigo enfatizam alguns desses apoios: Unesco, Bradesco, Fundação Telefônica (Educarede), Oi, Vivo, Claro, Futuro, OEI, Instituto Algar, Cezar, Corel, Intel, Cisco, Adobe, Microsoft, Embrapa e Agência Espacial Brasileira.

A informação divulgada na própria plataforma, é que o intuito principal da criação desse site foi possibilitar um espaço onde os professores pudessem acessar Sugestões de Aulas e compartilhar conteúdos de sua própria autoria.

Figura 1 - Capa do Portal do Professor



Fonte: Portal do Professor do MEC.²⁴

O site ainda informa da possibilidade de baixar mídias que servem de apoio na prática pedagógica, além de possibilitar o acesso a notícias relacionadas à educação. Ainda existe a alternativa para o professor realizar cursos on-line que estão disponíveis no Portal.

Dessa forma, segundo Bielschowsky e Prata (2010), o Portal do Professor propõe-se a ser um apoio nos processos de formação dos professores além do enriquecimento de suas práticas pedagógicas. Segundos tais autores os principais objetivos do site são:

- [...] - Oferecer a esses professores um ambiente para que, após a conclusão do curso, sintam-se incluídos em uma comunidade de pessoas que utilizam TIC na educação;
- Disseminar experiências educacionais das e nas [sic] diferentes regiões do Brasil;
- Oferecer recursos multimídia em diferentes formatos, assim como materiais de estudo, dicas pedagógicas, links para outros portais, ferramentas de autoria, dentre outros;
- Favorecer a interação com o objetivo para reflexão crítica e trocas de experiências entre professores de diferentes locais, formações e interesses;
- Oferecer um jornal eletrônico para atender a divulgação de eventos, ideias de nossos educadores, bem como uma revista eletrônica que permita a nossos professores exercer, de forma crítica, a divulgação de suas ideias e experiências. (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010, p. 4-5).

Assim, “[...] o Portal do Professor surgiu abrindo uma demanda de pesquisa quanto à sua utilização e contribuindo através da disponibilidade de seus recursos nos processos de ensino e aprendizagem com o objetivo de auxiliar o processo de

²⁴ Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>> Acesso em 11 de mai. de 2021.

formação dos professores [...]” (LINS, 2017, p. 31), auxiliando também com o uso de tecnologias em sala de aula.

Partindo disso, o conteúdo da plataforma inclui Sugestões de Aulas, tomando como base o currículo de cada disciplina, onde são sugeridos recursos como vídeos, fotos, mapas, áudios e textos, possibilitando aos professores acesso a conteúdos mais interessantes e dinâmicos para os discentes.

De acordo com a descrição oferecida, por um lado, conteúdos como blogs, chats e seminários on-line procuram estimular o diálogo e a interação entre professores; por outro lado, uma série de links de bibliotecas digitais e museus de todo o Brasil e muitos outros auxílios na plataforma, possibilitam a criação de conteúdos pelos próprios professores.

Segundo Bielschowsky e Prata (2010), para se ter acesso aos recursos educacionais do site, o professor pode utilizar diferentes filtros, como por exemplo, *nível de ensino* (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissional) e também modalidades (educação de jovens e adultos e educação escolar indígena). Outro filtro que pode ser utilizado é *componente curricular* (física, química, matemática, biologia, filosofia, dentre outros) e por fim, o filtro *classe de objetos educacionais*: (simulados, áudios, vídeos, imagens ou experimentos práticos).

O Portal possui sete áreas que objetivam dinamizar e facilitar o ofício dos educadores, além de potencializar o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aulas, sendo elas:

- *Jornal do professor*, que divulga notícias sobre o dia a dia da sala de aula, permitindo ainda que o internauta participe de enquetes que servem para a escolha de edições futuras.

Figura 2 - Área Jornal do Professor

Fonte: Portal do Professor²⁵

- *Multimídia*, que disponibiliza recursos como vídeo, áudio, imagem, mapa, experimento, simulação e animação, hipertexto e software educacional.

Figura 3 - Área Multimídia

TIPO	RECURSO	OBJETIVO
9,7 MB	<p>► No escuro e vendo</p> <p>Educação Básica: Ensino Médio: Biologia: Identidade dos seres vivos</p> <p>Educação Básica: Ensino Fundamental Final: Ciências Naturais: Ser humano e saúde</p> <p>18/02/2014 ★★★★★ 5 comentários 810 acessos</p> <p>Idioma: Português</p> <p>Palavras-chave: [Escuro, Visão, Pupila, Retina, Funcionamento do olho, Olhos]</p> <p>► Ansiedade</p> <p>Educação Básica: Ensino Médio: Filosofia: Qualidade de vida: visões, condições humanas</p>	<p>Informar sobre a visão e funcionamento do olho. Explicar como a dilatação das pupilas dos nossos olhos permitem com que enxerguemos no escuro.</p>

Fonte: Portal do Professor²⁶

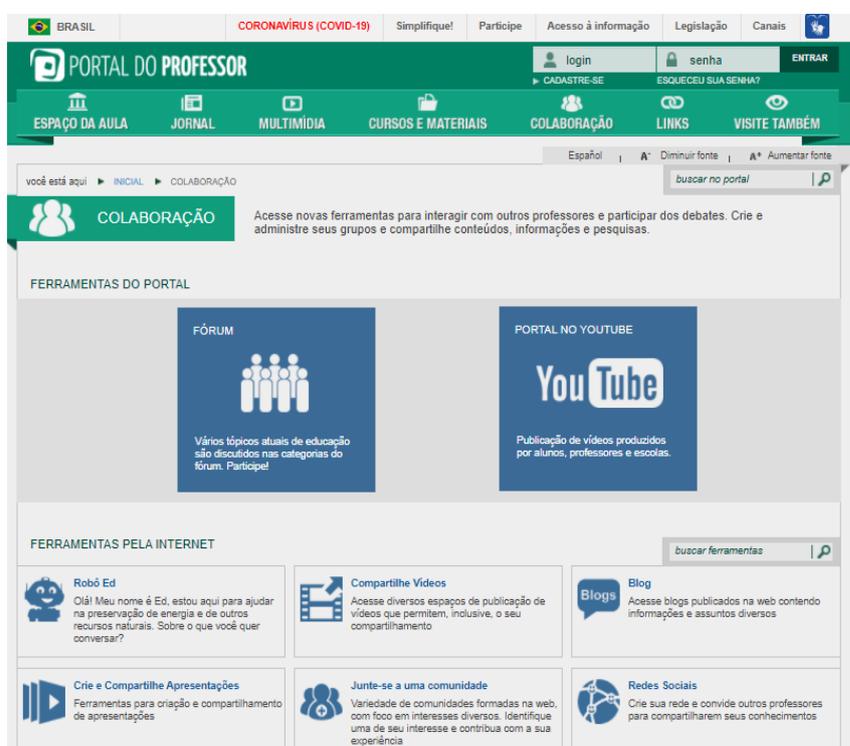
²⁵ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html> Acesso em 11 de mai. de 2021.

²⁶ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html> Acesso em 11 de mai. de 2021.

O Portal disponibiliza esses materiais para que sejam utilizados conforme as necessidades e a realidade de cada professor, portanto, essa área existe, segundo o site, para disponibilizar recursos educacionais que poderão servir como suporte e também como forma de desenvolver as ações educacionais, que além de respeitar, também condiz com as diferentes regiões e as especificidades do projeto político pedagógico de cada escola.

- *Colaboração*, que permite a troca de experiências entre professores de todas as regiões do Brasil, através de fóruns e chats.

Figura 4 - Área Colaboração

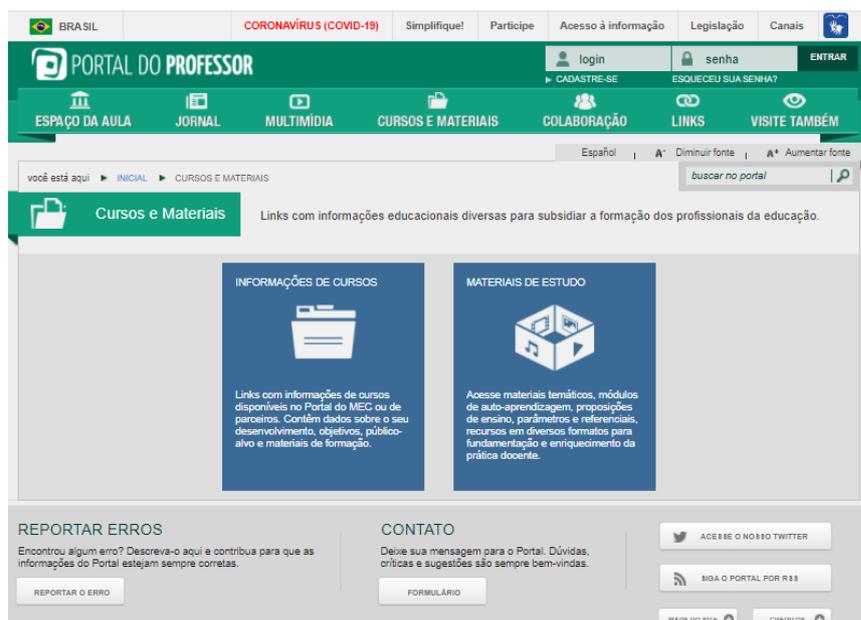


Fonte: Portal do Professor²⁷

- *Cursos e materiais*, que sugere *links* com informações que podem ajudar na formação dos professores da educação.

²⁷ Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>> Acesso em 11 de mai. de 2021.

Figura 5 - Área Cursos e materiais



Fonte: Portal do Professor²⁸

Nessa área o professor pode ter acesso a sites que informam ou disponibilizam programas de capacitação do MEC e outras instituições, além de dicas, conteúdos da TV Escola, entrevistas, avaliações educacionais, parâmetros e diretrizes curriculares, como também ter acesso a materiais de estudo que podem auxiliar na formação docente.

Dentre os cursos que o Portal disponibiliza para os professores, abaixo são apresentados quatro deles:

- Prodocência: programa de consolidação das licenciaturas, criado em 2006. Visa financiar projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes. Os objetivos desse programa são: contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do país, como também proporcionar formação acadêmica e técnica aos docentes e apoiar a realização das novas diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica;
- Pró-Licenciatura: esse programa oferece formação inicial aos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio nas escolas públicas. Esse é um

²⁸ Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>> Acesso em 11 de mai. de 2021.

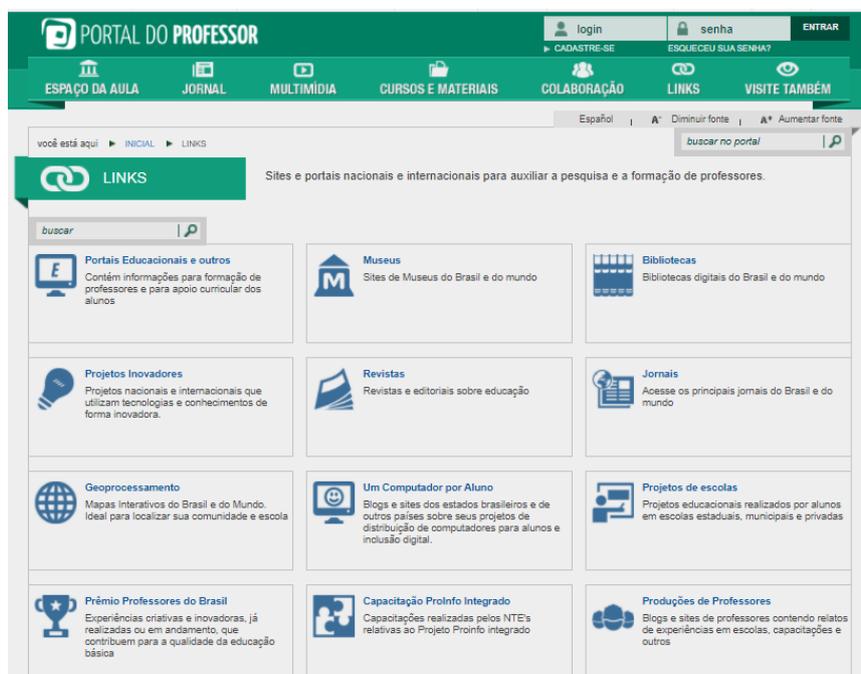
projeto que funciona em parceria com as instituições de ensino superior que realizam cursos de licenciatura a distância, com o tempo de duração igual ou superior à carga horária exigida para os cursos presenciais. A Pró-Licenciatura tem por objetivo melhorar a qualidade de ensino na educação básica através da formação do professor em sua área de atuação;

- Mídias na Educação: esse é um programa de educação à distância, que possui uma estrutura modular e busca proporcionar formação continuada através do uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação, tais como TV e vídeo, rádio e imprensa. Alguns dos objetivos do programa são: incorporar programas da Seed (TV Escola, Proinfo, Rádio Escola, Rived), além das instituições de ensino superior e das secretarias estaduais e municipais de educação no projeto político pedagógico das escolas e desenvolver estratégias de autoria e de formação do leitor nas diferentes mídias;

- ProInfo Integrado: programa de formação que está focado no uso didático-pedagógico das tecnologias da informação e comunicação no dia a dia da escola. Os cursos que são ofertados são: Introdução à Educação Digital (40h); Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs (100h); Elaboração de Projetos (40h) e; Curso Especialização de Tecnologias em Educação (400h).

- *Links*, que disponibiliza portais e sites internacionais e nacionais que ajudam na pesquisa e na formação de professores.

Figura 6 - Área Links



Fonte: Portal do Professor²⁹

- *Visite também*, que libera *links* para outros portais como: E-proinfo, Domínio Público, Plataforma Freire etc.

²⁹ Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>> Acesso em 11 de mai. de 2021.

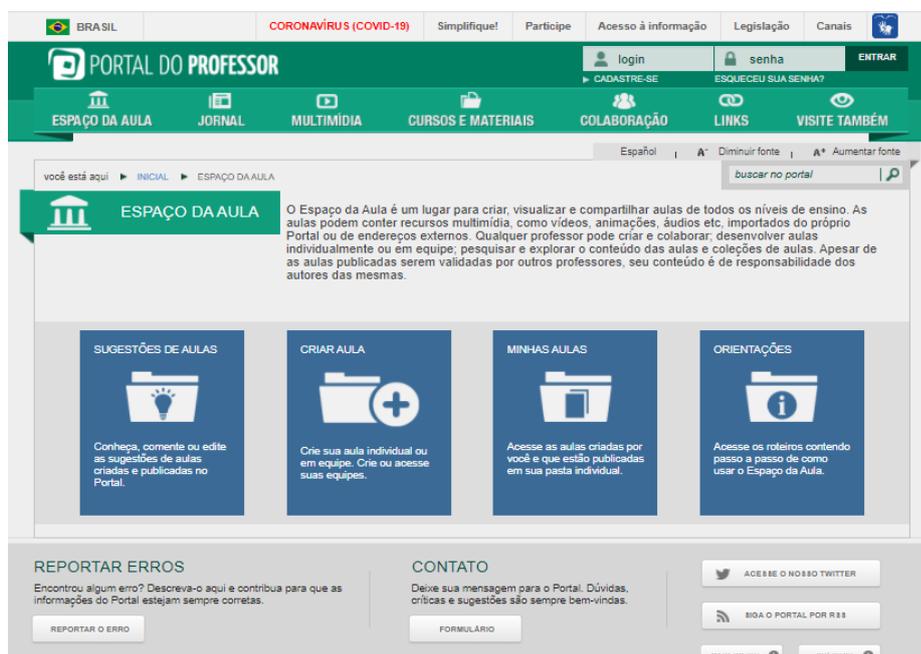
Figura 7 - Área Visite também



Fonte: Portal do Professor³⁰

- *Espaço de aula*, oferece Sugestões de Aulas que podem ser classificadas e comentadas.

Figura 8 - Área Espaço de aula



Fonte: Portal do Professor³¹

Na área Espaço de aula os professores podem compartilhar suas ideias, sugestões de metodologias propostas para aulas, além de desenvolver temas

³⁰ Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>> Acesso em 11 de mai. de 2021.

³¹ Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>> Acesso em 11 de mai. de 2021.

curriculares. A intenção é que seja um espaço de troca de experiências e de estratégias de ensino e aprendizagem.

O site informa que qualquer pessoa pode ter acesso às Sugestões de Aulas, como também deixar comentários, classificar as aulas e baixá-las. Todos os profissionais que estiverem corretamente inscritos no Portal podem criar aulas, tanto individual como em equipe (Figura 9).

Figura 9 - Espaço para criar aula individual ou em equipe



Fonte: Portal do Professor³²

O professor que criar uma aula pode editá-la até o momento que decidir publicá-la oficialmente para os demais professores. Apesar de somente professores cadastrados no site e que possuam vínculo com instituições de ensino poderem divulgar suas aulas, qualquer pessoa que entrar no site pode ter acesso às Sugestões de Aulas que foram disponibilizadas (Figura 10).

³² Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>> Acesso em 11 de mai. de 2021.

Figura 10 - Sugestões de Aula

SUGESTÕES DE AULA Professor(a), conheça as sugestões de aulas elaboradas por professores de todo o país e colabore com opiniões e novas idéias. As aulas poderão ser acessadas por palavras-chave ou pela busca avançada.

Aulas **Coleções de Aulas**

Estas mesmas aulas estão também organizadas em coleções para os diferentes níveis de ensino. Participe dessa rede colaborativa! Nesse momento, há 15173 sugestões de aulas e 840 coleções disponíveis.

ÚLTIMAS AULAS PUBLICADAS

AULA	AUTORIA
<p>► O Jogo da divisão celular Ensino Médio Biologia Objetivos Identificar e diferenciar os dois tipos principais de divisão celular em eucariontes e seus respectivos estágios; Entender os processos de divisão celular e a formação de novas células; Compreender as funções da mitose e da meiose. 23/03/2020 ★★★★★ 0 comentário(s) 8535 acesso(s)</p>	<p>LUIZA XAVIER PINHEIRO Universidade Federal de Minas Gerais BELO HORIZONTE MG Biologia</p>
<p>► Sólidos Geométricos Ensino Fundamental Inicial Matemática Objetivos Objetivo Geral: Conhecer os sólidos geométricos e a planificação do Cubo, Pirâmide, Cone e Paralelepípedo. Além de conseguir relacionar as formas obtidas com objetos presentes no dia a dia de cada um. Objetivos Específicos: Recortar e montar os sólidos geométricos; E... 03/04/2019 ★★★★★ 0 comentário(s) 34500 acesso(s)</p>	<p>MATEUS RODRIGO PAFUME Universidade Federal de São Carlos SAO CARLOS SP Matemática</p>
<p>► Equações do 2º Grau - Criando Meu Aplicativo - MIT App Inventor Educação de Jovens e Adultos - 1º ciclo Matemática Ensino Fundamental Final Matemática Ensino Médio Matemática - criar um programa que calcule as raízes reais de uma equação do segundo grau e fazê-lo funcionar em dispositivos móveis como smartphones e tablets; - propiciar ao estudante meios de fixar as definições mais usadas nos processos de resolução de problemas envolvendo equação do... 11/08/2016 ★★★★★ 1 comentário(s) 37371 acesso(s)</p>	<p>MARCOS ALBERTO BARBOSA ESCOLA MUNICIPAL JOAO MENDONÇA TEIXEIRA DE FREITAS BA Matemática</p>
<p>► Criar e trabalhar com jogos para a criação de consciência fonológica Educação de Jovens e Adultos - 1º ciclo Matemática - que o aluno poderá aprender com esta aula Realizar jogos na internet envolvendo a leitura e escrita. Conhecer as letras do alfabeto; Compreender que para aprender a escrever é preciso refletir sobre os sons e não apenas sobre o significado das palavras; Desenvolver a consci...</p>	<p>ANDERSON LUIZ CHIPPAK ESCOLA CIRANDA DO SABER RUA OLIVIO TOZZO PR</p>

Fonte: Portal do Professor³³

Prata e Bielschowsky (2010), escreveram que nessa área é permitido ao professor utilizar uma ferramenta de edição para possibilitar a criação coletiva ou individual de um roteiro para uma aula específica, seguindo as orientações que o site disponibiliza. O professor também pode encontrar roteiros de aulas multimidiáticos, além de cursos para utilizar em sala de aula.

No momento da organização do roteiro de aula é necessário que o professor evidencie alguns pontos como: o título da aula, objetivos de aprendizagem, as estratégias e avaliação, além do período a ser desenvolvido. O próprio site sugere alguns aspectos, como por exemplo

[...]

- Privilegiar estratégias em que os alunos sejam os atores principais, propondo pesquisas e debates, para que ocorra construção, colaboração entre colegas, registros e divulgação dos novos conhecimentos;
- Propor atividades que possam contribuir com o desenvolvimento dos alunos nos diversos aspectos: conceituais, procedimentais e comportamentais;
- Sugerir atividades relevantes que envolvam os alunos em temas de impacto social, na melhoria da própria escola, ou da comunidade em que vivem;
- Evitar elaborar metodologias simplesmente para o uso de recursos multimídia (vídeo, simuladores e outros), e sim, propor o uso das TIC de forma integrada ao currículo e enriquecer a dinâmica de trabalho dos alunos, são

³³ Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>> Acesso em 11 de mai. de 2021.

algumas das diretrizes propostas para os professores (BIELSCHOWSKY; PRATA, 2010, [s.p]).

As Sugestões de Aulas compartilhadas no site podem servir para montar um portfólio do professor, onde consta em um só lugar todas as suas produções. Todas as aulas que são submetidas no site passam por um comitê editorial³⁴, que analisa as aulas para publicação. Aquelas consideradas incompletas são retornadas aos seus autores para re-elaboração com algumas orientações pedagógicas, e segundo Prata e Bielschowsky (2010), esse momento de re-elaboração é compreendido como um processo de formação desse professor.

Apesar dos autores considerarem esse processo de re-elaboração das Sugestões de Aulas como formativo para o professor, vale analisarmos que são apenas orientações enviadas no próprio arquivo que o professor submeteu no Portal, e que portanto, não comportam reflexões ou debates relacionados aos conteúdos, já que não há nenhuma informação sobre isso. Então, o professor que tem seu material devolvido apenas faz as modificações solicitadas.

4.4.1 Dados estatísticos do Portal do Professor

A própria plataforma disponibiliza dados relativos à quantidade de Sugestões de Aulas produzidas por área de atuação, por nível de ensino, como também por disponibilidade por unidades da Federação.

Na tabela a seguir, podemos notar que as duas disciplinas que mais possuem Sugestões de Aulas são Língua Portuguesa e Matemática. Já a área de conhecimento Estudo da Sociedade e da Natureza, que será a área investigada nesta pesquisa, se encontra em 15º lugar, contando com 552 (quinhentos e cinquenta e duas) Sugestões de Aulas disponíveis, sendo 2,22% do total de 24.838 (vinte e quatro mil oitocentos e trinta e oito) Sugestões de Aulas somadas todas as áreas de atuação.

³⁴ A única informação que consta no artigo de Prata e Bielschowsky (2010) sobre os participantes do comitê editorial é que ele é composto por professores especialistas. Sobre quem definiu os objetivos de aprendizagem, nada consta.

Tabela 2: Quantidade de aulas por área de atuação

Área de conhecimento	Número de aulas	Porcentagem
Língua portuguesa	4.067	16,37%
Matemática	2.317	9,33%
Ciências naturais	1.980	7,97%
Educação física	1.623	6,53%
Alfabetização	1.434	5,77%
História	1.427	5,75%
Artes	1.272	5,12%
Geografia	1.165	4,69%
Ética	1.004	4,04%
Linguagem oral e escrita	960	3,87%
Natureza e sociedade	834	3,36%
Biologia	804	3,24%
Física	702	2,83%
Movimento	560	2,25%
Estudo da sociedade e da Natureza	552	2,22%
Outros	4.137	16,66%

Fonte: Portal do Professor do MEC³⁵

Também encontramos no Portal a quantidade de aulas por nível de ensino. Conforme é evidenciado na tabela abaixo, os três níveis de ensino que mais possuem Sugestões de Aulas são: Ensino Fundamental inicial, com 5.614 (cinco mil seiscentos e quatorze), seguido do Ensino Médio com 5.358 (cinco mil trezentos e cinquenta e oito) aulas, e o Ensino Fundamental final com 5.261 (cinco mil duzentos e sessenta e um).

Tabela 3: Quantidade de aulas por nível de ensino

Nível de ensino	Número de aulas	Porcentagem
Ensino Fundamental Inicial	5.614	30,94%
Ensino Médio	5.358	29,53%
Ensino Fundamental Final	5.261	28,99%
Educação Infantil	1.638	9,03%
Educação Profissional	276	1,52%

Fonte: Portal do Professor do MEC³⁶

Pode ser encontrada também no site a quantidade de aulas produzidas por Unidades Federativas, ou seja, é disponibilizada a quantidade de aulas sugeridas por cada estado, conforme tabela abaixo.

³⁵ Acesso em 08 de novembro de 2020.

³⁶ Acesso em 08 de novembro de 2020.

Tabela 4: Quantidade de aulas por Unidade Federativa

UF	Número de aulas	Porcentagem
Minas Gerais	8.729	57,77%
Rio de Janeiro	1.588	10,51%
São Paulo	1.236	8,18%
Rio Grande do Norte	1.200	7,94%
Paraná	998	6,61%
Distrito Federal	603	3,99%
Santa Catarina	276	1,83%
Ceará	161	1,07%
OUTROS	144	0,95%
Rio Grande do Sul	115	0,76%
Mato Grosso do Sul	59	0,39%

Fonte: Portal do Professor do MEC³⁷

Diante dos dados da Tabela 4 percebemos que os estados que mais criaram Sugestões de Aulas no Portal são os que pertencem às regiões centro-oeste, sudeste e sul. Os dados demonstram que o alcance do Portal do Professor (uma política pública) é desigual entre as regiões brasileiras³⁸.

4.4.2 Dados estatísticos das sugestões de aulas para a EJA

As Sugestões de Aulas para a Educação de Jovens e Adultos são divididas em dois ciclos, sendo que o primeiro corresponde ao Ensino Fundamental e o segundo ao Ensino Médio.

No site existem dois filtros intitulados Componente Curricular e Tema. Ambos auxiliam em uma busca mais específica para as Sugestões de Aulas destinadas para a EJA.

Na tabela abaixo, se encontra a quantidade de Sugestões de Aulas para a EJA, especificando cada ciclo.

³⁷ Acesso em 08 de novembro de 2020.

³⁸ Os dados da Tabela 4 podem subsidiar discussões voltadas a ampliar a compreensão do alcance das políticas públicas nas diferentes regiões do Brasil.

Tabela 5: Quantidade de aulas por ciclos

Ciclos	Número de aulas
1°	1.029
2°	2.196

Fonte: Portal do Professor do MEC³⁹

Somando os dois ciclos, são 3.225 (três mil duzentos e vinte e cinco) Sugestões de Aulas que podem ser usadas na EJA, divididas entre *Componente Curricular* e *Temas*. Na tabela abaixo pode ser visualizado como ocorre a distribuição no site.

Tabela 6: Quantidade de aulas por componente curricular e tema no 1° ciclo

Componente Curricular	Tema	Número de aulas
Estudo da Sociedade e Natureza	Atividades Produtivas e as relações sociais	58
	Cidadania e participação	136
	Corpo humano e suas necessidades	74
	Cultura e diversidade cultural	155
	Educando e o lugar de vivência	48
	Seres humanos e o meio ambiente	159
	Língua Portuguesa	Análise linguística
Leitura e escrita de texto		391
Linguagem oral		207
Pontuação		8
Sistema alfabético e ortográfico		35
Matemática	Geometria	43
	Introdução à estatística	8
	Medidas	24
	Número e operações	40

Fonte: Portal do Professor do MEC⁴⁰

³⁹ Acesso em 08 de novembro de 2020.

⁴⁰ Acesso em 08 de novembro de 2020.

São 1.450 (mil quatrocentos e cinquenta) Sugestões de Aulas para o 1º ciclo da EJA distribuídas entre os três componentes curriculares.

Já no 2º ciclo são 2.995 (dois mil novecentos e noventa e cinco) Sugestões de Aulas distribuídas entre oito componentes curriculares, conforme tabela abaixo.

Tabela 7: Quantidade de aulas por componente curricular e tema no 2º ciclo

Componente Curricular	Tema	Número de aulas
Artes	Artes visuais: desenvolvimento da linguagem visual	10
	Artes visuais: diversidade e interculturalidade	14
	Artes visuais: leitura de imagens	13
	Música: desenvolvimento da linguagem musical	109
	Teatro: dimensões artísticas, estéticas, histórica e sociológica	6
	Dança: fazer, apreciar, contextualizar	4
Ciências Naturais	Dieta e consumo de alimentos	56
	Terra como espaço para a vida	138
	Visões de mundo	234
Educação Física	Atividades rítmicas e expressivas	18
	Conhecimento sobre o corpo	42
	Esportes, jogos, lutas e ginásticas	121
História	Cidadania e cultura contemporânea	184
	Migrações, cultura e identidades	83
	Relações de poder e conflitos sociais	354
	Trabalho e relações sociais	95

Língua Estrangeira	Compreensão auditiva e leitura	81
	Compreensão escrita	84
	Escrita e produção oral	88
Língua Portuguesa	Análise linguística	224
	Linguagem escrita: leitura e produção de textos	584
	Linguagem oral: escrita e produção de texto	239
Matemática	Estatística, probabilidade e combinatória	23
	Grandezas e medidas	55
	Proporcionalidade e equivalência	28
Outros	-----	108

Fonte: Portal do Professor do MEC⁴¹

É importante ressaltar que ao utilizar os filtros em uma busca na plataforma para as aulas da EJA, o próprio site repete algumas Sugestões de Aulas tanto nas do 1º ciclo, como para o do 2º ciclo, pois algumas dessas aulas são descritas como podendo ser utilizadas nos dois ciclos. Por isso, na somatória das tabelas 6 e 7, o quantitativo de aulas por ciclo/componente curricular/tema é maior que o contido na Tabela 5.

⁴¹ Acesso em 08 de novembro de 2020.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Segundo Minayo (2001), entende-se por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas.

Partindo disso

[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitem a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. Enquanto abrangência de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 2001, p. 16).

Desse modo, neste capítulo, buscamos demarcar o plano de investigação desenvolvido, procurando manter o foco, a consistência e a coerência necessária para um trabalho científico. Dessa forma, apresentaremos as escolhas que foram feitas ao longo do percurso da pesquisa, levando em conta, as aulas destinadas para a Educação de Jovens e Adultos publicadas no espaço Sugestões de Aulas do Portal do Professor e os Pressupostos Teóricos de Paulo Freire para essa modalidade de ensino. Assim, procurando compreender os significados da realidade investigada, nós optamos por uma abordagem qualitativa e, para isso, decidimos fazer uma pesquisa documental por meio das técnicas de análise de conteúdo.

5.1 O OBJETO DE ESTUDO E A PESQUISA DOCUMENTAL

O nosso campo de investigação é centralizado na análise das aulas destinadas ao 1º segmento da EJA postadas no espaço Sugestões de Aulas do Portal do Professor do MEC a partir dos Pressupostos Teóricos de Paulo Freire.

Tomando como objeto de estudo as Sugestões de Aulas do Portal designadas para a Educação de Jovens e Adultos, optamos por uma pesquisa documental como forma de abordagem da realidade investigada.

A pesquisa documental “é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4-5).

Segundo Ludke e André (1986), os documentos são uma fonte rica e estável de informações e a análise documental pode ser uma valiosa técnica de abordagem dos dados qualitativos, e segundo Bardin (2011), a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outra forma as informações contidas em um documento, utilizando de procedimentos de transformação.

O intuito da análise documental, ainda segundo Bardin (2011), é disponibilizar um armazenamento, para facilitar o acesso ao observador, de uma forma que ele possua o maior número de informações possíveis, além do máximo de pertinência, ou seja, é a representação condensada da informação dos documentos para consulta e armazenamento, portanto, a análise documental se constituiu a primeira fase desta pesquisa. Assim, o corpus documental desta pesquisa é o Portal do Professor e as Sugestões de Aulas para o 1º segmento da EJA, que através da análise documental, foram selecionadas no site do Portal do Professor.

Por causa do tempo disponível para conclusão desta investigação, foi seguida uma estratégia na seleção de documentos adequados à finalidade dessa pesquisa, portanto, optamos por uma seleção controlada (CALADO; FERREIRA, 2004).

Foram estabelecidos três critérios para a seleção das Sugestões de Aulas. O primeiro consistiu nas aulas destinadas ao 1º ciclo da EJA, já o segundo deveria fazer parte do componente curricular Estudo da Sociedade e Natureza e por último, ter como tema O educando e o lugar de vivência. Esses critérios de seleção foram retirados do próprio filtro de busca que o Portal disponibiliza, pois mais se adequaram para a solução da problemática desta pesquisa.

Nesta investigação também foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que consiste na utilização de referências teóricas já analisadas e publicadas, como livros, artigos, sites (FONSECA, 2002), assim, foram utilizadas as obras de Paulo Freire.

Fichas foram criadas para dividir suas obras entre aquelas que são a base da fundamentação de seus Pressupostos, além das que são a ampliação desses Pressupostos e nos livros que complementam a ampliação do pensamento de Freire. Essas fichas foram criadas para organizar os Pressupostos Teóricos do autor para a EJA.

De maneira a analisar as Sugestões de Aulas para a EJA sob a luz dos Pressupostos de Freire, recorreremos à técnica da análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2011), possui o objetivo de manipular os conteúdos e expressões desses conteúdos que são encontrados nesses documentos. E ainda reforçando a ideia do objeto da análise de conteúdo Bravo (1991, p. 287) escreveu que

El objetivo del análisis de contenido consiste concretamente en observar y reconocer el significado de los elementos que forma a los documentos (palabras, frases, etc.) y en clasificarlos adecuadamente para su análisis y explicación posterior.

Ou seja, essa análise se caracteriza como procedimento técnico e sistemático da investigação, que apresenta fases específicas. Bardin (2011) propõe três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos com a interpretação dos mesmos. Assim, inicia-se o tratamento dos dados na pré-análise, onde se define os procedimentos de organização dos documentos. É nessa fase que se organiza o material para que seja útil para a pesquisa.

A fase de análise ou exploração do material consiste na categorização do estudo, que é orientado pelas referências criadas na pré-análise. Já no tratamento do material se apresenta os resultados da análise para uma comparação com base a teórica. É nessa fase que se procura significados e é feita uma análise reflexiva e crítica.

Para melhor compreensão dos procedimentos adotados nesta pesquisa, abaixo está exposto um quadro com os procedimentos adotados, com base no que propõe Bardin (2011).

Quadro 1 - Fases das análises do conteúdo das Sugestões de Aula do Portal do Professor

FASES DA ANÁLISE		PROCEDIMENTOS ADOTADOS
Pré-análise	Leitura	- Contato com o Portal dos Professores e com as Sugestões de Aulas publicadas; - Leituras das obras de Freire.
	Escolha dos documentos	- Portal do Professor; - Obras de Freire; - Sugestões de Aulas para a EJA.
	Elaboração de critérios	- 1º segmento da EJA; - Componente curricular: Estudo da sociedade e natureza; - Tema: educando e o lugar de vivência; - Pressuposto - educação enquanto ato político: Posicionamento político do educador; Meios que possibilitam a reflexão crítica do educando; - Pressuposto - educação como ato dialógico: Discussões em sala que possibilitam o educando mostrar sua opinião; Utilização do conhecimento prévio do educando como ponto inicial para reflexão crítica; - Pressuposto - educação enquanto ato de conhecimento: Método de exposição do conteúdo; Forma de avaliação.
	Preparação do material	- Seleção das aulas e formulação de planilha de análise e fichas das obras de Paulo Freire
Exploração do material		- Planilha de avaliação relacionando as aulas com os Pressupostos
Tratamento dos resultados		- Descrição dos resultados obtidos

Fonte: Feito pela autora, 2021.

Como observado no Quadro 1, os primeiros procedimentos adotados foram as leituras e o contato com os documentos a serem analisados. Na sequência foram selecionadas as obras de Freire e as Sugestões de Aula para a EJA que seriam nosso objeto de estudo.

Para que os objetivos fossem alcançados e o problema da pesquisa respondido, além do tempo disponível para a pesquisa, critérios de avaliação foram criados. Sendo que os critérios 1º segmento da EJA; Componente curricular: Estudo

da sociedade e natureza e Tema: educando e o lugar de vivência, foram filtros disponibilizados pelo próprio Portal.

Já os critérios Pressuposto - educação enquanto ato político: Posicionamento político do educador; Meios que possibilitam a reflexão crítica do educando; Pressuposto - educação como ato dialógico: Discussões em sala que possibilitam o educando mostrar sua opinião; Utilização do conhecimento prévio do educando como ponto inicial para reflexão crítica; Pressuposto - educação enquanto ato de conhecimento: Método de exposição do conteúdo; Forma de avaliação, foram criados a partir das obras de Paulo Freire, conforme tabela abaixo.

Quadro 2 - Critérios para análise

Pressupostos	Critérios
Educação enquanto ato político	Posicionamento político do educador
	Meios que possibilitam a reflexão crítica do educando
Educação enquanto ato dialógico	Discussões em sala que possibilitam o educando mostrar sua opinião
	Utilização do conhecimento prévio do educando como ponto inicial para reflexão crítica
Educação enquanto ato de conhecimento	Método de exposição do conteúdo
	Forma de avaliação

Fonte: Feito pela autora, 2021.

Na preparação do material foi criado o Quadro 4 com as Sugestões de Aulas para a EJA após a utilização dos critérios de seleção, e o Quadro 5 com a análise das Sugestões de Aula do Quadro 3 segundo os Pressupostos Teóricos de Paulo Freire. No tratamento dos resultados, descrevemos quais Sugestões de Aulas se aproximaram (ou não) dos Pressupostos Teóricos de Freire.

6 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE PAULO FREIRE E AS SUGESTÕES DE AULAS

O intuito deste capítulo é aprofundar a análise que vem sendo apresentada através da perspectiva dos Pressupostos Teóricos de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que esse autor, é reconhecido por suas contribuições nas áreas evidenciadas em sua bibliografia com o objetivo de conscientizar tanto o educador na transformação de sua prática pedagógica, quanto os educandos em seu papel enquanto alunos, como seres conscientes. Por isso, passou a ser considerado um mentor da educação, e por isso recebeu o título de patrono da educação brasileira.

Assim, sob a luz dos Pressupostos de Freire, foram analisadas as Sugestões de Aulas para a EJA disponibilizadas no Portal do Professor do MEC, objetivando responder a problemática desta pesquisa.

Adiante se apresenta uma síntese do pensamento de Paulo Freire necessário para a análise proposta por essa pesquisa. Entretanto, ressaltamos que o pensamento freiriano é mais complexo e amplo e deve ser estudado em sua íntegra para melhor compreensão de sua totalidade.

6.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE PAULO FREIRE

Nesta pesquisa buscamos trazer à compreensão os Pressupostos Teóricos de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos, extraídos de suas obras, uma vez que o próprio educador entendia que seu método se tratava “[...] muito mais de uma Teoria do Conhecimento do que de uma metodologia de ensino, muito mais um método de aprender que um método de ensinar” (FEITOSA, 1999, p. 24).

Portanto, através de leituras de suas obras, foram construídas fichas de leituras que sintetizam as ideias expostas em seus livros para posteriormente serem compreendidos os Pressupostos que regem a prática educativa para a Educação de Jovens e Adultos.

Posteriormente as obras foram organizadas em um quadro demonstrativo (Quadro 3), onde foram expostas apenas as obras que são a base do pensamento de

Paulo Freire, segundo Patrocínio Freire (2010), e que foram a base de estudo para esta pesquisa.

Quadro 3 - Obras que são a base do pensamento de Paulo Freire

OBRA
BASE DA FUNDAMENTAÇÃO DO PENSAMENTO DE FREIRE
Educação e atualidade brasileira
Educação como prática da liberdade
Pedagogia do oprimido
AMPLIAÇÃO DO PENSAMENTO DE FREIRE
Ação cultural para a liberdade e outros escritos
Cartas a Guiné Bissau
A importância do ato de ler
Medo e ousadia
A educação na cidade
OBRAS QUE COMPLEMENTAM A AMPLIAÇÃO DO PENSAMENTO DE FREIRE
Pedagogia da esperança
Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar
Política e educação
Cartas a Cristina
À sombra desta mangueira
Pedagogia da autonomia

Fonte: Feito pela autora, 2021.

A partir da análise dessas obras, foram retirados três Pressupostos que são a gênese do pensamento de Paulo Freire sobre a prática educativa, conforme estabelece Patrocínio Freire (2010). Esses Pressupostos são: A educação como ato político; A educação como ato dialógico; A educação como ato de conhecimento.

6.1.1 A educação como ato político

Para realizar o ato de educar, deve-se ter consciência de que para acontecer, necessita passar pela estrutura educador-educando-tarefa educacional (RÖHR, 2006), e Freire em seus últimos livros escritos, demonstrou a relação desses elementos como sendo os Pressupostos necessários para a compreensão do ato de educar (FREIRE, 2010).

Paulo Freire ao ampliar com mais obras o seu pensamento, enfatiza que a prática pedagógica não deve apenas ser uma ação política, mas também um compromisso político, pois, segundo ele

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político [...]. Isto significa ser impossível, de um lado, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; do outro, uma prática política esvaziada de significação educativa [...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê* fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política (FREIRE, 1989, p. 15, grifo do autor).

A prática educativa, portanto, tem o papel de fazer com que o educando consiga se construir e se reconstruir continuamente sobre a sua realidade, se distanciando cada vez mais de uma educação neutra, onde os educandos são considerados ingênuos e, portanto, passíveis de serem submissos a ideologias dominantes.

Cabe ao educador propiciar os meios necessários para romper com um pseudo discurso de neutralidade, através de suas estratégias e metodologias de ensino. Assim, Freire escreveu

A alfabetização de adultos deve ser vista, analisada e compreendida desta forma. O analista crítico descobrirá nos métodos e nos textos usados pelos educadores opções valorativas que revelam uma filosofia do ser humano, bem ou mal esboçada, coerente ou incoerente, assim como uma opção política, explícita ou disfarçada. Somente uma mentalidade mecanicista, que Marx chamaria de "grosseiramente materialista", poderia reduzir a alfabetização de adultos a uma ação puramente técnica. Esta mentalidade ingênua não seria capaz, por outro lado, de perceber que a técnica, em si mesma, como instrumento de que se servem os seres humanos em sua orientação no mundo, não é neutra (FREIRE, 2002, p. 43).

Cabe ao educador, através do ato educativo, quebrar com esse pseudo discurso de neutralidade e auxiliar o educando a dominar suas ideias, mesmo que sejam impostas práticas desumanizadoras (FREIRE, 1989), sendo essas práticas aquelas que apresentam ideologias dominantes onde os educandos são apenas indivíduos que absorvem o que foi imposto. Para Freire, práticas humanizadoras são as que incluem na educação a praticidade, e as posições desumanizadoras são as que insistem na neutralidade do aluno.

Em sua experiência em Guiné Bissau, onde após o país ter conquistado a independência de Portugal auxiliou na criação de projetos de alfabetização para adultos, Freire traçou a prática pedagógica sob o princípio de que poderia construir um país livre. Ou seja, seu ato educativo estava pautado no ato político, porque ambos se associavam dialeticamente (FREIRE, 2010).

Segundo Patrocínio Freire (2010, p. 116-117),

Toda ação pedagógica pressupõe uma opção política e toda opção política pressupõe uma concepção própria de educação. A liberdade é mais que um acontecimento. É uma ação pressuposta pelo ato de educar um povo, pela consciência impressa neste ato e pelo processo de conscientização que imprime o caráter libertador e emancipador na afirmação de uma identidade de libertados, de pessoas livres para dizer e formular a “palavra”.

Essa liberdade é fruto de uma educação emancipadora que proporciona os meios para que o educando possa conseguir refletir e desenvolver sua criticidade, ou seja, é uma relação democrática entre educador e educando na busca de uma educação humanizadora, e através dela, o aluno passa a se ver como um sujeito criador e emancipado que se constrói e reconstrói, não sendo influenciado por ideologias.

Segundo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), não é pelo fato de a educação estar condicionada a lógica opressora da educação capitalista, com um processo educativo aligeirado e mecanicista, que nada deva ser feito na área educativa a favor da emancipação das pessoas oprimidas. Freire ainda escreveu que trabalhos educativos praticados por educadores podem ser realizados a favor da humanização dos homens.

A democratização da educação é importante porque reinventa uma nação, pois a transforma permitindo uma concepção jurídico-política de um povo (CHAUÍ, 2000).

Paulo Freire compreendia isso, e por este motivo defendia a reinvenção da educação e sua politicidade.

Essa educação nova, assim denominada por Freire, buscava reconstruir vidas e a própria nacionalidade. Segundo Patrocínio Freire (2010, p. 118, grifo do autor)

A práxis, portanto, promove a participação consciente e a consciência participante. Teoria e prática se entrelaçam ao ponto de formar uma unidade, negando a dicotomia e promovendo uma nova forma de viver a educação que é a forma de *pensar certo*.

De acordo com essa ideia, Paulo Freire (1989, p. 48) escreve que é necessário

[...] Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamenta na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo. Uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina. Uma educação política, tão política quanto qualquer outra educação, mas que tenta passar por neutra. Ao proclamar que não é neutra, que a neutralidade é impossível, afirma que a sua política é a dos interesses do nosso povo.

Todo esse processo de emancipação do indivíduo só será alcançado através da educação libertadora. A prática libertadora consiste em o educador se recusar a reproduzir ideologias dominantes e reinventar o seu fazer docente, colocando como prioridade principal os sujeitos que estão inseridos no processo educativo.

Esse reinventar dos processos educativos, não deve ser apenas nas técnicas e métodos dos educadores, necessita ser também na política que se estabelece na sociedade. Percebemos então, que o educador também é um ser político, pois é militante da causa em que acredita.

Sobre essa visão do educador enquanto ser político, Freire escreve

[...] não há um trabalhador do ensino, no Brasil ou em qualquer sociedade, como algo abstrato, universal. O trabalhador do ensino, enquanto tal, é um político, independente de se é, ou não, consciente disto. Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política da sua prática. Defina-se politicamente. Faça sua opção e procure ser coerente com ela (FREIRE, 1991, p. 49).

Ou seja, a politicidade está ligada ontologicamente⁴² à prática docente, e o educador deve se posicionar politicamente e viabilizar ao aluno exercer a reflexão e se tornar um ser político. Essa educação proposta por Freire tem caráter libertador que faz com que o indivíduo, tanto educador como educando, rompa com o comodismo. É uma educação que busca a humanização, que possibilita às pessoas a libertação. Isso oportuniza as pessoas a se sentirem competentes e com poder para ultrapassar um papel de espectadores acomodados, se tornando seres que interferem no percurso histórico.

Ainda sobre a educação libertadora, nela também cabe o acolhimento de novas mudanças para o aprimoramento dos meios educacionais, pois segundo Patrocínio Freire (2010), não podemos deixar de aceitar as inovações técnicas como mecanismos de um *quefazer* educacional, pois

A educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela [...] Acho que o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa [...]. Depende de quem usa, a favor de quê e de quem e para quê” (FREIRE, 1991, p. 94).

Portanto, para uma educação como ato político, o educador deve reinventar seu fazer pedagógico, se posicionando politicamente. Ele deve também estimular meios que possibilitem a seus educandos se tornarem sujeitos críticos e emancipados, que transcendem a neutralidade. Ainda que seja necessário o uso da tecnologia para que essa educação libertadora aconteça, é fundamental que esta possa ser entendida como instrumento libertador.

⁴² A ontologia aqui tratada, diz respeito à construída por Paulo Freire, uma ontologia universal, que se refere aos seres vivos como inacabados, incompletos e inconclusos. Inacabados porque são imperfeitos; inconclusos porque estão em evolução; e incompletos porque necessitam uns dos outros. Dessa ontologia universal surge a ontologia humana, onde os seres humanos se distinguem dos demais seres porque possuem a consciência de seu inacabamento, inconclusão e incompletude. Por causa dessa consciência agimos diferente dos demais seres, pois vivemos na constância entre “ser” e “ser mais”. Assim, a ontologia humana é a esperança de “ser mais” (ROMÃO, 2008).

6.1.2 A educação como ato dialógico

O diálogo constitui-se em outro ponto que serve como base do pensamento freiriano para a prática educativa. Ele está atrelado à busca da humanização dos indivíduos e objetiva o aumento da visão de mundo do educando.

Essa proposta educativa de Freire “pressupõe respeito ao aluno, à sua dignidade e percepção do papel da educação na busca pelo ‘ser mais’” (ROCHA, 2017, p. 123). E ainda, de acordo com Patrocínio Freire, “não se pode fazer educação sem a afirmação de sujeitos que, por assim serem reconhecidos, imprimem a marca da comunicação consigo, com os outros e com o mundo” (2010, p. 131). Ou seja, o diálogo é primordial para a educação, pois os sujeitos dialogantes passam a decodificar e descodificar a realidade na qual estão inseridos, passando a se reconhecerem como protagonistas da sua história.

Essa comunicação inserida no processo educativo, acontece conforme os alunos vão se expressando, e essa articulação está diretamente ligada a sua compreensão da realidade. Podemos compreender melhor esse ponto quando Freire escreve sobre o ensino de camponeses, que “ao descodificarem a codificação, com a participação do educador, os camponeses analisam sua realidade e expressam em seu discurso, os níveis de percepção de si mesmos em suas relações com a objetividade” (FREIRE, 2002, p. 31). Portanto, percebemos que o ponto inicial da prática educativa é o diálogo com a visão de mundo que os educandos já possuem.

Cabe aqui informar que esse diálogo não é apenas uma conversa, nem um comunicado, ou aula dissertativa, onde os ouvintes não são protagonistas e possuem atitude de passividade, e sim um momento motivado pela consciência de que existe a horizontalidade no diálogo. É essa percepção que torna educadores e educandos, na medida que vão desenvolvendo uma relação pedagógica, a serem ao mesmo tempo educadores e educandos (FREIRE, 2002).

Em *Medo e ousadia*, Freire e Shor (2001, p.123), nos explicam melhor sobre o diálogo:

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres críticos comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre a realidade tal como fazem e a refazem.

A percepção da horizontalidade do diálogo é exposta na primeira carta a Guiné Bissau feita por Freire, onde escreve como será sua participação com aquele povo: “[...] iremos a Guiné-Bissau como camaradas, como militantes, curiosa e humildemente, e não como missão de técnicos estrangeiros que julgasse possuidora da verdade e que levasse consigo um relatório de sua visita” (FREIRE, 1978a, p. 93).

Freire como educador militante, deixou claro que não estava na Guiné-Bissau para exercer um papel dominante, impondo métodos e um projeto político-pedagógico, mas buscava estar com os guineenses e colaborar na recriação do país através de uma nova educação. Esse programa, que viria a existir, deveria ser fundamentado no diálogo, e que segundo ele, nasceria em Guiné-Bissau: “em diálogo com os nacionais, em torno de sua realidade, de suas necessidades e de nossas possibilidades” (FREIRE, 1978a, p. 23). Essa experiência na Guiné-Bissau deixa claro a importância atribuída por Freire à práxis dialógica como matriz da prática educativa.

Sobre o diálogo de Freire, Patrocínio Freire (2010, p. 135), escreve

Diálogo, aqui, implica a consciência de época e de sujeitos. Isto quer dizer que o professor e o aluno quando se relacionam precisam instaurar uma nova linguagem em que, tanto um quanto o outro, são considerados a partir da linguagem e da realidade que lhe são próprias. Trata-se da instauração de um processo democrático no processo de expressão em sala de aula. Essa mesma experiência gera uma dupla confiança: a dos professores nos alunos, possibilitando-lhe a aprendizagem de que não sabe tudo e de que, ao ser professor, transforma-se em educador que, sendo-o, de repente aprende; e a confiança dos alunos nos professores, dando-lhes a possibilidade de perceber que, sendo alunos, de repente ensinam e que, por ensinarem aprendendo, não mais alimentam o medo de serem repreendidos por aceitarem a aventura do conhecimento.

Percebemos que a dialogicidade de Freire faz parte, portanto, de uma educação libertadora que é “uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem [...]” (FREIRE; SHOR, 2001, p. 46).

Para essa educação libertadora, é necessário que exista uma postura de cumplicidade entre educando e educador, e essa parceria deve ser iniciada pelo professor. Ele deve ser um “[...] facilitador de um itinerário rigoroso que possibilita a participação dos alunos. A participação, portanto, é uma aprendizagem de quem, ensinando, de repente aprende” (FREIRE, 2010, p. 136).

Essa prática da dialogicidade se torna uma relação democrática onde o educador está sempre à disposição da aprendizagem através do diálogo com os educandos, pois para Freire (1992, p. 166), “enquanto relação democrática, o diálogo

é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento”.

Cabe salientar, que o diálogo proposto por Freire não é simplesmente funcional, mas é um momento de desafiar o educando a construir suas próprias respostas. Ou seja, ele propõe uma dialogicidade crítica. Sobre isso Freire (1991, p. 83) escreve

[...] proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo.

Não podemos confundir, ao nos referirmos à Freire, a sua defesa de que a prática pedagógica deve partir das experiências de mundo do educando, como sendo a aceitação do senso comum. Sobre isso Freire (1992, p. 86) explica em sua obra *Pedagogia da Esperança*,

Respeitar esses saberes, de que falo tanto, para ir mais além deles, jamais poderia significar - numa leitura séria, radical, por isso crítica, sectária nunca, rigorosa, bem feita, competente, de meus textos - deve ficar o educador ou educadora aderida a eles, os saberes de experiências feitas.

As experiências de mundo sendo o ponto de partida dos educadores, possibilita aos educandos uma reflexão crítica sobre a sua realidade. A experiência dialógica, que na sala de aula intervém como mediadora, possibilita a produção de novas compreensões. “O caráter dialógico gera o pensamento autêntico, que acontece quando outros não são interditados de pensar” (FREIRE, 2010, p. 140).

Ainda na defesa do diálogo Paulo Freire (1992, p. 118) escreve,

O diálogo entre professores ou professoras e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas [...]. A diferença entre eles ou faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que autoritarismo rompe ou não permite que se constituía [...]. Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender [...]. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos.

Compreendemos, portanto, que a relação dialógica é muito importante para que o sujeito se reconheça, e assim consiga reformular a sua compreensão de mundo. E a relação entre educador e educando, por sua vez, é o elemento fundamental para o ato educativo, pois possibilita que os diferentes sujeitos se expressem através da palavra. Não podemos, entretanto, dizer que “[...] se trata de um ato automático. Trata-se, sobretudo, de um ato pressuposto pela identificação de elementos que fazem parte da natureza própria das relações entre educadores e educandos” (FREIRE, 2010, p. 141).

Em reafirmação sobre a formação de sujeitos conscientes e críticos de suas possibilidades de interferências no contexto social em que estão inseridos, envolve a relação dialógica “[...] enquanto prática fundamental, de um lado à natureza humana e à democrática; de outro, como exigência epistemológica” (FREIRE, 2006, p. 74).

Podemos concluir que, para Freire, os educadores necessitam estar atentos para dialogar, viabilizando a dialogicidade, e assim, por consequência, a consciência dos educandos da necessidade de serem sujeitos ativos. Portanto, a consciência crítica é imprescindível para o ato de educar, assim como educador e educando precisam ser sujeitos de comunicação, além de superarem a pseudo neutralidade.

6.1.3 A educação como ato de conhecimento

Ao estudarmos a proposta de educação de Freire, nos deparamos com uma educação como ato de conhecimento. E sobre o ato de conhecimento Patrocínio Freire escreve (2010, p. 145),

Trata-se de uma característica da educação sem a qual seria impossível o ato pedagógico. É o conhecimento o elemento que perpassa todas as formas de conceber a educação: passa pela organicidade social, penetra na concepção de liberdade, torna-se pensamento crítico e libertador, possibilita a politicidade na educação e a educabilidade na política e, por fim, torna-se parceiro da dialogicidade.

Compreendemos assim, que o conhecimento é a base do ato de educar. E desde o início da construção da teoria de educação problematizadora, Freire apresenta que é necessário o conhecimento para as fases de codificação e

descodificação da realidade, pois ele torna os sujeitos conscientes e capazes de se reconhecer como cognoscentes⁴³.

Segundo Oliveira (2012, p. 514), essa gnosiologia⁴⁴ encontrada na teoria de Freire é

[...] fundamentada numa concepção dialética e histórica do conhecimento, na noção de “consciência como intencionalidade” e no aspecto dialógica e intersubjetivo das relações entre os sujeitos no ato de conhecer. Com essas influências, a epistemologia de Freire busca superar as clássicas dicotomias subjetivismo/objetivismo, consciência/mundo, teoria/prática, ação/reflexão. Não há lugar, como vimos, para uma concepção estática de conhecimento.

Em seu livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (2002), Freire enfatiza a questão de que o conhecimento não é estático e a consciência humana não é vazia. O sujeito por si só, cria ideias ou percepções sobre um objeto ou realidade, ou seja, ele possui seu próprio processo de apreensão, “[...] então é possível afirmar que este objeto não é apreendido senão por uma metodologia delineada pelo próprio sujeito” (FREIRE, 2010, p. 146).

Mesmo que o indivíduo tenha seu próprio processo de percepção da realidade, ele necessita, entretanto, de uma metodologia que proporcione o reconhecimento de que além da percepção da realidade, ele necessita criar “[...] novas estruturas que sustentam a relação sujeito-objeto” (FREIRE, 2010, p. 146), e só assim ele irá construir conhecimento.

Sob sua visão Freire (2002, p. 58) descreve o processo de alfabetização

[...] como ação cultural para a liberdade, é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizandos dela emergem para nela inserirem-se criticamente.

Então Freire nos faz entender que a simples relação entre sujeito cognoscente e objeto não são suficientes para a criação de conhecimentos. Portanto, é necessário

⁴³ A cognoscência aqui tratada, diz respeito à construída por Paulo Freire. Para ele o ato cognoscente é a autopercepção do sujeito no mundo em que se encontra, é o indivíduo que vive na busca do “ser mais” (BOUFLEUER, 2008a).

⁴⁴ A gnosiologia aqui tratada, diz respeito à construída por Paulo Freire. Para ele, a educação gnosiológica é aquela em que educador e educando são coparticipativos, superando posturas pedagógicas que prescrevem de uns para os outros, ou a transferência ou transmissão do saber. Essa educação gnosiológica é aquela que necessita de sujeitos cognoscentes e de objetos cognoscentes que os mediatizam (BOUFLEUER, 2008b).

que se tenha uma relação de comunicação entre os educandos e o educador, sendo que ambos são “[...] sujeitos que direcionam a aprendizagem [...]” (FREIRE, 2010, p. 146). Essa relação entre educador e educando, “[...] não pode existir fora do diálogo e da dialeticidade do pensar dos sujeitos em torno do objeto” (OLIVEIRA, 2012, p. 514).

Ainda sobre essa construção do conhecimento entre os sujeitos, Freire e Shor (2001, p. 124) escrevem,

O objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo. No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva do professor, que concebe o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objetivo a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta [...]. O contato prévio do educador com o objeto a ser conhecido não significa, no entanto, que o professor tenha esgotado todos os esforços e todas as dimensões no conhecimento do objeto.

Dessa forma, os sujeitos não podem pensar sem a co-participação de outros sujeitos, e assim, compreendemos que é primordial a relação entre cognoscência e a comunicação/diálogo (FREIRE, 1985).

Nessa perspectiva, outro ponto que se deve entender sobre o conhecimento adquirido no processo educativo, é que ele necessita ser uma compreensão crítica, onde os educandos ultrapassem as opiniões ingênuas e atinjam uma compreensão epistemológica. É um processo de se conhecer a realidade, ou seja, de entender as estruturas que estão por trás dessa realidade, e quais as ideologias que movem esse sistema educacional. “Quando se conhece a realidade, também se conhece as suas implicações, os alicerces sobre os quais ela está alicerçada, o projeto de sociedade que está nela afirmado, etc.” (FREIRE, 2010, p. 149).

É importante que o professor tenha consciência de que “[...] a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática [...] momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo” (FREIRE; SHOR, 2001, p. 146). Esse educador é o responsável por ser o mediador

na formação de conhecimento dos seus educandos, pois é ele que dá início ao que vai ser estudado na educação formal⁴⁵.

Pelo fato de o educador ser o responsável por apresentar o objeto a ser estudado pelos educandos, ele necessita ensinar seus alunos a pensar certo através do saber certo (FREIRE, 1991). Por isso, é primordial que o professor saiba o que ensina.

A própria compreensão do que é ensinar, do que é aprender e do que é conhecer tem conotações e fins - diferentes para um e para outro. Como também o tratamento dos objetos a serem ensinados e a serem apreendidos para poderem ser aprendidos pelos alunos, quer dizer, os conteúdos programáticos. Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma "leitura crítica" da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do "pensar certo" desligado do ensino dos conteúdos (FREIRE, 1991, p. 29).

Segundo Freire, para essa educação como ato de conhecimento ocorrer, é necessário um professor progressista, que busca ensinar os conteúdos e mostrar a razão de ser daqueles problemas. Isso desafia os educandos a perceber que o mundo está em constante mudança, e que por isso pode ser mudado e reinventado (FREIRE, 1991).

É necessário que os professores possuam a preocupação em relação a qual conhecimento produzir, quais saberes ou conteúdos ensinar, além de que pra quem e pra quê esse conhecimento está sendo gerado. Segundo Patrocínio Freire (2010), a curiosidade epistemológica do educando só será aguçada se o projeto de educação der atenção ao aspecto gnosiológico do educando, uma vez que Paulo Freire (1991) disse que a prática educativa é naturalmente gnosiológica. Percebemos assim, a importância do papel do professor na educação enquanto ato de conhecimento.

Paulo Freire também nos faz compreender a importância do processo avaliativo no ato de conhecimento. Essa avaliação é uma prática que deve ser programada, mas que pode ser refeita no decorrer do processo. Ou seja, implica programar e avaliar essa prática (FREIRE, 1991). Essa programação se dá na preparação de como será

⁴⁵ Tratamos de educação formal, porque compreendemos que existem outras formas de educação. Então, a educação formal se refere aquela desenvolvida em ambiente escolar, com conteúdos previamente demarcados.

feita a avaliação desses educandos, do progresso de cada um, porém, deve ser considerada a evolução individual de cada sujeito.

A concepção de que os indivíduos aprendem de formas e tempos diferentes é resgatada por Freire de François Jacob onde diz que “somos programados a aprender” (FREIRE, 1991, p. 93-94). Isso nos faz compreender que o ser humano é direcionado à aprendizagem, entretanto, não determinado, ou seja, cada indivíduo possui um processo próprio de aprendizagem.

Podemos concluir, portanto, que a prática educativa, antes de tudo, sendo um ato de conhecimento, necessita ser composta por três elementos,

[...] a) Presença de sujeitos: o sujeito que, ensinando, aprende e o sujeito que, aprendendo, ensina. Educador e educando; b) Objeto de conhecimento a ser ensinado pelo professor (educador) e a ser apreendido pelos alunos (educandos) para que possam aprendê-los. Conteúdos; c) Objetivos mediatos e imediatos a que se destina ou se orienta a prática educativa (FREIRE, 1993, p. 68).

Assim, toda prática educativa deve ser guiada por objetivos mediatos e imediatos, além da sua relação gnosiológica entre educador e educando no ensino dos conteúdos.

6.2 AS SUGESTÕES DE AULAS

No Espaço da Aula, após a utilização dos critérios de seleção disponibilizados pelo próprio Portal, foram identificadas 48 (quarenta e oito) Sugestões de Aulas para a EJA, que estão expostas no quadro abaixo.

Quadro 4 - Sugestões de Aulas após a utilização dos critérios de seleção

CRITÉRIOS	
1º CICLO DA EJA	
COMPONENTE CURRICULAR ESTUDO DA SOCIEDADE E NATUREZA	
EDUCANDO E O LUGAR DE VIVÊNCIA	
Identificação das aulas	Título
A1	O texto científico
A2	Projeto de paz nas escolas
A3	A criação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN
A4	UCA – museus e arquivos como espaços de preservação da memória
A5	Museus e arquivos como espaços de preservação da memória
A6	A escrita da história do município: a importância das fontes históricas
A7	A organização das associações e instituições em minha comunidade
A8	O lugar onde vivo e convivo
A9	Fatos e histórias da minha comunidade
A10	Feriados, fins de semana, datas: explorando o calendário
A11	Os espaços públicos como espaços de preservação da memória: nomes de ruas, praças e monumentos
A12	As fontes históricas e o trabalho do historiador
A13	Fontes históricas: diferentes tipos
A14	A leitura de manuais de instrução
A15	Tradições locais e a riqueza de suas manifestações
A16	Crônica e suas características textuais
A17	Trabalhando os adjetivos práticos e naturalidade: um recurso para aprender geografia
A18	Receita culinária: um texto gostoso para explorar em sala de aula
A19	Texto e quadro informativo: economia doméstica e a conscientização do desperdício
A20	O que é geografia?
A21	Deficiência física: corpo e solidariedade
A22	Os sentimentos vivenciados pelos alunos em situações de erro.
A23	Corpos diversos
A24	O estado brasileiro

A25	Discutindo gênero: conceito, discriminação e movimento feminista
A26	FGSTS, CPF, RG, CEP: o que são essas siglas?
A27	Voleibol de praia: de pé na areia!
A28	Identidade: estudando documentos pessoais
A29	Igualdade perante a diversidade cultural: desconstruindo o racismo na escola
A30	Noções de equilíbrios, estável, instável e indiferente
A31	Zona urbana ou zona rural: uma difícil escolha
A32	O aproveitamento das águas em nosso planeta
A33	Mapeando o entorno da escola: um projeto de lazer para a comunidade escolar (aula 3)
A34	Mapeando o entorno da escola: um projeto de lazer para a comunidade escolar (aula 4)
A35	Espaço de vivência
A36	Atitudes antienvelhecimento
A37	Mudar de hábitos para não mudar de planeta
A38	Alagados, não! População atingida por barragem
A39	As ações humanas sobre as paisagens naturais brasileiras
A40	Meio ambiente agradece ao cidadão consciente
A41	Vamos à luta: uma campanha de combate ao desperdício de alimentos
A42	Onde moram os mortos
A43	O sertão vai virar mar?; transposição do rio São Francisco
A44	Migração, imigração e emigração, o que são?
A45	Como é o Brasil?
A46	Recriando o futuro
A47	História de vida – traçando perfis
A48	Planejamento via tema gerador: “o pessoal vive de bico para sobreviver porque não tem emprego nesse país. a sobrevivência está devagar. A gente passa até necessidade”.

Fonte: Feito pela autora, 2021.

Essas Sugestões de Aulas expostas no Quadro 4, possuem algumas temáticas semelhantes, entretanto se diferem a partir dos métodos que são propostos para utilização de desenvolvimento do conteúdo na sala de aula

Essas Sugestões de Aulas serão sistematizadas na seção seguinte, através de uma planilha que será utilizada para as análises.

6.3 ANÁLISE DAS SUGESTÕES DE AULAS SEGUNDO OS PRESSUPOSTOS DE PAULO FREIRE

Crerios para análise das Sugestões de Aula para a EJA foram criados com base nos Pressupostos Teóricos de Paulo Freire apresentados na seção 6.1, objetivando responder ao problema de pesquisa. Sendo eles:

- Educação enquanto ato político: Posicionamento político do educador; Meios que possibilitam a reflexão crítica do educando;
- Educação como ato dialógico: Discussões em sala que possibilitam ao educando mostrar sua opinião; Utilização do conhecimento prévio do educando como ponto inicial para reflexão crítica;
- Educação enquanto ato de conhecimento: Método de exposição do conteúdo; Forma de avaliação.

Nas seções seguintes serão apresentados os dados obtidos na análise interpretativa das Sugestões de Aulas através dos Pressupostos Teóricos de Paulo Freire que constam no Quadro 5.

Quadro 5 - Análise das Sugestões de Aulas segundo os Pressupostos Teóricos de Paulo Freire

<i>Ident. das aulas</i>	PRESSUPOSTOS					
	ATO POLÍTICO		ATO DIALÓGICO		ATO DE CONHECIMENTO	
	Posicionamento Político do Educador	Meios que possibilitam a reflexão crítica do educando	Discussões em sala que possibilitem o educando mostrar sua opinião	Utilização do conhecimento prévio do educando como ponto inicial para uma reflexão crítica	Método de exposição do conteúdo	Forma de avaliação
A1	*	Pesquisar nos periódicos da CAPES para posterior produção de texto científico.	Solicitar que os educandos apresentem suas ideias sobre o que é o texto científico.	*	*	A avaliação é um processo contínuo e deve abranger todas as atividades. A participação e o comprometimento dos educandos com as atividades propostas deverão ser avaliados. Em relação aos aspectos quantitativos, a produção do texto de divulgação científica deve ser avaliada. As produções dos educandos servirão de referências para que o educador possa analisar as aproximações e distanciamentos em relação à temática.
A2	*	Análise crítica de um projeto exposto em um blog que trata sobre bullying.	Inicialmente é feita uma discussão entre os educandos sobre	Utilizar os conceitos de paz e violência expostos pelos educandos, além	Após investigar sobre o que os alunos sabem sobre a temática o professor os colocará	Avalie o quanto os educandos conseguem desenvolver a pesquisa de forma autônoma bem como o envolvimento dos

			o que seria paz e violência.	de suas reflexões, para posterior criação de seus próprios projetos de combate ao bullying.	para pesquisarem em dicionários; Exibição de filme sobre a temática e leituras de projetos sobre o tema estudado.	mesmos. Avalie a aprendizagem da construção dos instrumentos de pesquisa bem como a construção dos conceitos de paz e violência para além do senso comum. Avalie a qualidade do material apresentado em sala sempre primando pela boa organização dos dados com vistas a prepará-los para a pesquisa científica.
A3	*	Os educandos devem debater sobre as ideias de preservação do patrimônio histórico e artístico nacional com o Movimento Modernista Brasileiro.	Instigar os educandos a identificar bens patrimoniais em sua região/cidade que eles acreditem que devem ser vistos como patrimônios histórico-culturais.	Fazer com que os educandos, a partir dos bens identificados, criem um projeto de tombamento para cada item escolhido.	*	<p>Durante a primeira aula, deverão ser avaliadas a participação dos educandos no debate e a sua capacidade de argumentar os temas propostos durante a discussão.</p> <p>No relatório produzido na segunda aula, deverá ser avaliada a capacidade de síntese e argumentação dos educandos em relação aos temas discutidos nas duas aulas.</p> <p>Para o Projeto final, deverão ser avaliadas as diferentes etapas de realização do trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A capacidade de justificar a escolha do grupo em relação ao patrimônio a ser apresentado; - A pesquisa de levantamento histórico sobre o patrimônio; - A criatividade do grupo em propor sugestões para a revitalização de suas escolhas;

						<ul style="list-style-type: none"> - A capacidade argumentativa e de síntese, baseadas no conteúdo ministrado nas aulas anteriores, demonstrada nestas propostas; - A produção dos slides; - A apresentação; - A capacidade de cada educando de avaliar a si e seus colegas de grupo.
A4	*	Incentivar a reflexão sobre a necessidade de criar ou não espaços de preservação de memória em seu município.	Questionar aos educandos após a apresentação inicial da temática e, posteriormente, construção de respostas coletivas.	*	*	*
A5	*	Refletir sobre a necessidade de existência de espaços públicos de preservação de memória.	Elaborar campanha para preservação da memória, onde o educando decidirá como a mesma será dirigida e para o que se destina.	*	*	*
A6	*	*	*	Produção de textos sobre o que aprenderam sobre a História de Uberlândia através das fontes usadas.	*	*
A7	Descrever para os educandos a importância da existência de órgãos de	Incentivar a construção de sugestões para melhoria do funcionamento e	*	Construção individual de um quadro onde cada educando escreverá o que	Após investigar sobre o que os alunos sabem sobre a temática, o professor os irá apresentar imagens e	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades. O

	administração e serviços (públicos, privados e comunitários).	atendimento dos órgãos estudados para posterior entrega aos órgãos.		acredita que seja o órgão apresentado e onde o mesmo pode ser encontrado.	textos que são exemplos de órgãos públicos, privados e comunitários.	desempenho dos educandos durante a aula, a realização das tarefas propostas, as observações e intervenções do educador, a auto avaliação do educador e do educando serão elementos essenciais para verificar se as competências previstas para a aula foram ou não desenvolvidas pelos educandos. Avaliar se os educandos apropriaram-se das funções principais dos órgãos ou instituições que mais utilizam em seu cotidiano, como por exemplo, a previdência social.
A8	Apresentar aos educandos a possibilidade de mudança no seu bairro através de reivindicações.	Orientar a produção de um manifesto que alerte e proponha ações para melhoria do bairro e que deverá ser fixado no mural da associação de bairro.	Discussões para os educandos manifestarem suas opiniões sobre as melhorias que seu bairro necessita ter.	A partir do levantamento das melhorias necessárias para seu bairro, o educador orienta os educandos a procurar meios para reivindicar as melhorias.	Exposição inicial da temática para que os educandos consigam identificar e descrever, posteriormente sozinhos, formas de ocupação social dos espaços.	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades. O desempenho dos educandos durante a aula, a realização das tarefas propostas, as observações e intervenções do educador, a auto avaliação do educador e do educando serão elementos essenciais para verificar se as competências previstas para a aula foram ou não desenvolvidas pelos educandos. O educador deverá avaliar se o educando consegue localizar-se espacialmente, sobretudo durante a atividade que terá de representar em desenho o

						caminho entre a moradia e a escola.
A9	*	Questionar por que aconteceram as mudanças em suas cidades, se elas foram benéficas para a comunidade e quem são os responsáveis por essas mudanças.	Convidar os educandos a fazer um relato sobre os impactos causados em suas vidas por causa das mudanças em sua cidade.	Os educandos devem relatar, antes de fazer as entrevistas com os moradores dos bairros, sobre as mudanças que de antemão sabem que ocorreram em sua comunidade.	Exposição inicial de fotos de cidades ao longo dos anos, para que os educandos consigam identificar as mudanças visíveis de cada lugar, para que, posteriormente, lhes seja solicitado que investiguem sobre as mudanças ocorridas em sua cidade, através de relatos orais com os membros da comunidade,	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades. O desempenho dos educandos durante a aula, a realização das tarefas propostas, as observações e intervenções do educador, a auto avaliação do educador e do educando serão elementos essenciais para verificar se as competências previstas para a aula foram ou não desenvolvidas pelos educandos. Nesta aula é importante que os educandos consigam resgatar a história de sua comunidade ou bairro e que possam identificar as mudanças trazidas pelo passar do tempo e modernização, como carros no lugar de bondes e grandes edifícios em lugar de casas residenciais.
A10	*	*	Propor que cada educando exponha os novos conhecimentos adquiridos após a apresentação da temática.	Questionamento inicial sobre o que os educandos já conhecem sobre a temática apresentada.	Levantamento inicial dos conhecimentos prévios do educando, para posteriormente apresentar os termos próprios da temática estudada.	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades. O desempenho dos educandos durante a aula, a realização das tarefas propostas, as observações e intervenções do educador, a

						<p>auto avaliação do educador e do educando serão elementos essenciais para verificar se as competências previstas para a aula foram ou não desenvolvidas pelos educandos. O educador deverá estar atento às manifestações de aprendizagem referentes ao funcionamento do calendário. É importante que os educandos aprendam com essa aula a se localizarem no tempo, conseguindo consultar o calendário em suas atividades cotidianas.</p>
A11	<p>Apresentar e questionar a perspectiva de privilégio de alguns personagens na preservação da memória.</p>	<p>Incentivar que os educandos analisem criticamente o porquê da homenagem a alguns sujeitos e fatos históricos em detrimento de outros.</p>	<p>Após a leitura do texto, o educando deve refletir e apresentar para a turma sua opinião sobre quais pessoas realmente deveriam ser homenageadas por serem fundadoras da cidade.</p>	*	<p>Inicialmente, apresenta-se um questionamento para a turma sobre as memórias dos monumentos de sua cidade e para que os educandos possam respondê-los, sendo necessário uma investigação, e quando encontrarem a resposta, devem apresentar a turma. Em seguida, o educador apresenta textos sobre a temática, para reflexão da turma.</p>	*

A12	*	Levar o educando a compreender através da reflexão dos questionamentos levantados em sala de aula, que existe a possibilidade de se escrever diferentes histórias sobre os mesmos acontecimentos, conforme as fontes coletadas e interpretadas.	*	Solicitar aos educandos relatos sobre o que sabem sobre fontes históricas ou que criem hipóteses.	Desenvolver através das discussões para resolução dos questionamentos a respeito das fontes históricas, os significados de cada um para que, posteriormente, os educandos se utilizem dessas fontes na produção de um texto.	*
A13	*	*	Após a exposição, cada educando deverá apresentar para a turma a classificação e conceituação das fontes históricas. O educador deverá guiar, após as classificações, na construção coletiva dos conceitos de fontes históricas.	*	Desafiar cada educando a contar sua história de vida através de objetos, imagens, sons e escritos que deverão ser apresentados para a turma através de exposição, para que consigam compreender as diferentes fontes históricas.	A avaliação da aprendizagem deve ser realizada através da análise da participação de cada educando nas atividades 1, 2 e 3, observando se ele conseguiu identificar e classificar os diferentes tipos de fontes históricas, conceituar fonte histórica e criar nomenclaturas para identificar cada tipo de fonte histórica.
A14	*	*	*	*	Apresentar exemplos de diferentes manuais para que os educandos consigam compreender do que se trata cada um, e para que possam	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades. O desempenho dos educandos durante a aula, a realização das

					construir o seu próprio manual.	tarefas de leitura dos textos em dupla, a criação de texto em grupos (manuais), a discussão das questões apresentadas pelo educador, somadas às intervenções dele, a auto avaliação do educador e do educando serão elementos essenciais para verificar se as competências previstas para a aula foram ou não desenvolvidas pelos educandos.
A15	*	*	Pedir para o educando apresentar para a turma as semelhanças e diferenças percebidas nas festividades relatadas nos textos, com as que acontecem na localidade em que vivem.	Após apresentar imagens que representam tradições locais, pedir para que os educandos falem o que sabem sobre as imagens	Apresentação de imagens de festas culturais para posteriormente, estudarem seus significados através de textos explicativos.	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades. O desempenho dos educandos durante a aula, as discussões, a realização da montagem do painel, a produção das narrativas e as ilustrações criadas para o painel, as intervenções do educador, a auto avaliação do educador e do educando serão elementos essenciais para verificar se as competências previstas para a aula foram ou não desenvolvidas pelos educandos.
A16	*	*	Hipóteses levantadas pelos educandos a respeito do significado das palavras ditas na encenação.	*	Encenação de uma crônica para que compreendam o gênero textual.	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades. O desempenho dos educandos

						durante a aula, a realização das tarefas da dramatização do texto, da leitura oral dele, da discussão do significado das palavras desconhecidas, somadas às intervenções do educador, a auto avaliação do educador e do educando serão elementos essenciais para verificar se as competências previstas para a aula foram ou não desenvolvidas pelos educandos.
A17	*	*	Após a leitura da poesia e da tirinha, incentivar os educandos a criar hipóteses sobre os questionamentos levantados pelo educador sobre cada item.	Permitir que os educandos exponham o que sabem sobre mapas.	Roda de conversa onde se apresenta a temática a ser estudada; Brincadeira para fixação do tema estudado; Montagem de quebra-cabeças de mapas; Leitura de poesia e tirinha.	A avaliação proposta, tem como principal critério a observação, tendo em vista que utilizamos a manipulação de material, atividades lúdicas e atividade no Laboratório de Informática. Utilize os registros escritos, as produções, as leituras e as hipóteses dos educandos, como recursos para coleta de dados e análise do aprendizado deles com relação aos objetivos propostos. Faça um relatório ou anote em seu caderno de plano o que percebeu no decorrer das atividades.
A18	*	Apresentar textos e receitas para a turma, para que assim consigam refletir sobre o desperdício de alguns alimentos e que possam criar	Socialização entre os educandos sobre o que os mesmos fazem com alguns alimentos.	Solicitar, antes da apresentação da temática que será estudada, que os educandos apresentem para a turma como	Roda de conversa onde cada educando apresenta sua opinião sobre os alimentos, e posteriormente, o educador disponibiliza textos e receitas que trazem uma outra	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades. O desempenho dos educandos durante a aula, a realização da montagem do texto, da reescrita

		outras formas de reaproveitamento.		utilizam alguns alimentos.	visão sobre os alimentos.	do gênero receita, a produção dos cartazes, as intervenções do educador, a auto-avaliação do educador e do educando serão elementos essenciais para verificar se as competências previstas para a aula foram ou não desenvolvidas pelos educandos.
A19	*	Após a leitura dos textos referentes aos desperdícios, os educandos devem construir mandamentos que achem pertinentes para o combate ao desperdício de água, energia e alimento.	O educador propõe aos educandos que manifestem suas opiniões sobre a conscientização do desperdício.	Inicialmente, apresentar à turma algumas palavras que remetem a temática que será estudada, para que o educador avalie os conhecimentos prévios dos educandos sobre o tema a ser estudado.	Apresentação inicial do tema, através da socialização na turma dos conhecimentos prévios de cada um, além da produção de tirinhas sobre a temática e leituras de textos que ampliem a visão do educando sobre o desperdício.	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades. O desempenho dos educandos durante a aula, a realização das tarefas de produção da tirinha, do cartaz e dos dez mandamentos do não ao desperdício, somados às intervenções do educador, a auto avaliação do educador e do educando serão elementos essenciais para verificar se as competências previstas para a aula foram ou não desenvolvidas pelos educandos.
A20	*	*	Após a leitura do texto, os educandos são convidados a coletivizar o seu entendimento sobre os itens necessários para o estudo da Geografia.	Inicialmente, os educandos são instigados a relatar sobre o que acreditam ser Geografia. Logo após lhes é apresentado um texto sobre Geografia, para que	Após os alunos exporem o que acreditam ser Geografia, o professor irá conduzi-los a leitura de textos para compreensão da temática. Após entenderem do que se trata a Geografia, os	O educador, no decorrer das atividades deve observar se os educandos conseguiram avançar em suas hipóteses sobre o conceito de GEOGRAFIA, para isso verifique as suas hipóteses e o conceito elaborado por eles posteriormente. Deve ser verificado também se já conseguem localizar informações

				ao final da aula, os educandos consigam comparar o que acreditavam ser Geografia com o que aprenderam com os textos.	educandos devem desenhar a paisagem em torno de suas casas para confecção de um mural na escola com todos os desenhos, e posteriormente, comparar as semelhanças e diferenças entre as paisagens.	no texto. Deve ser registrado no caderno de plano ou de relatórios os avanços e as dificuldades apresentadas pelos educandos para que possam retomar em outras atividades. O trabalho com a leitura e a escrita deve permear todos os conteúdos.
A21	O educador apresenta para a turma a ideia de que a maioria das escolas só criam adaptações para as pessoas com deficiência por causa da lei.	Criar situações que motivem os educandos a refletir sobre as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência e a necessidade da solidariedade.	*	*	O educador cria situações para que os educandos vivenciem a realidade de pessoas com deficiência.	*
A22	*	Sugerir que os educandos, em duplas, criem situações-problemas sobre um determinado tema estudado e que a respondam de forma incorreta, para que essa resposta seja passada para outra dupla e ela consiga	Exposição de uma imagem como o objetivo de ser o ponto de partida para o aprofundamento do debate sobre os sentimentos experimentados pelos educandos em situações de erros vividos na escola.	*	O educador propõe, inicialmente, um jogo para que a partir dele, os educandos entendam a dinâmica da atividade seguinte, que se trata da criação de situações-problemas. Posteriormente, é exposta uma imagem para que cada educando opine.	A avaliação deverá ser contínua, processual, diagnóstica. Auto avaliação dos alunos (oral ou por escrito): Participação individual e grupal nos momentos da aula propostos pelo educador. Avaliação dos educandos pelo educador: Respeito aos momentos de fala e de escuta e às opiniões dos colegas. Envolvimento e participação dos educandos nas atividades propostas. O educador deverá

		refletir para identificar onde está o erro.				verificar se os educandos conseguiram identificar o erro nas várias situações de aprendizagem; reconhecer e expressar por meio de recursos da arte, os próprios sentimentos experienciados em situações de erro; participar ativamente de todos os momentos relativos à proposta de oficinas de jogos de "Caça aos erros".
A23	O educador expõe, após a brincadeira, a necessidade da solidariedade para que exista justiça social.	Brincadeira onde o educando reflita a importância de atitudes que nos aproximem uns dos outros.	O educador propõe, após a leitura de um texto sobre a temática, que os educandos criem uma definição para a palavra "solitário" e que socializem com a turma.	*	Brincadeira que demonstra que as limitações encontradas por pessoas com deficiência podem ser amenizadas com a solidariedade, além da leitura de textos sobre a temática.	*
A24	*	*	*	*	*	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades. O desempenho dos educandos durante a aula, a realização das tarefas propostas, as observações e intervenções do educador, a auto avaliação do educador e do educando serão elementos essenciais para verificar se as competências previstas para a aula foram ou não desenvolvidas pelos educandos.

A25	O educador expõe aos educandos os problemas causados pela desigualdade de gênero.	O educador convida os educandos a apresentar atributos masculinos e femininos que são definidos pela sociedade; O educador convida os educandos a refletir sobre a desconstrução do pensamento de atributos exclusivos de apenas um gênero apenas.	Após a dinâmicas, o educador levanta questões sobre a forma como as pessoas são tratadas, sobre a desigualdade de gênero e a discriminação.	*	Dinâmica para introdução da compreensão sobre a discriminação de gênero, que são socialmente construídas.	A avaliação poderá ser feita em todos os momentos das atividades propostas, sendo considerada a participação e o envolvimento dos educandos nos debates e na realização das atividades solicitadas.
A26	O educador deve apresentar para os educandos seus direitos políticos e sociais garantidos pela constituição, além dos principais direitos trabalhistas e previdenciários garantidos pela legislação brasileira.	Após a explanação do educador sobre os direitos sociais e trabalhistas dos educandos, o educador inicia um debate entre os educandos sobre a relevância social desses direitos.	Debate entre os educandos para que exponham sua opinião sobre a temática estudada.	Apresentar algumas siglas contidas no dia a dia dos educandos, para que sejam instigados a compartilhar o que sabem sobre elas.	Inicialmente, apresentar fichas que contenham a descrição de determinada sigla, na qual os educandos devem identificar sobre qual sigla os textos explicativos tratam; Explanação dos documentos que serão estudados; Os educandos serão ensinados a preencher formulários para solicitação dos	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades. O desempenho dos educandos durante a aula, a realização das tarefas propostas, as observações e intervenções do educador, a auto - avaliação do educador e do educando serão elementos essenciais para verificar se as competências previstas para a aula foram ou não desenvolvidas pelos educandos. Os educandos que compõem turmas de alfabetização de jovens e adultos,

					documentos estudados.	na maioria das vezes desconhecem siglas, documentos, direitos civis e trabalhistas essenciais em sua convivência social. O objetivo dessa aula é trazer essas informações de forma sistematizada para a sala de aula. O educador deverá explorar e retomar esse assunto todas as vezes que se fizer necessário. Em específico, nesta aula, o educador deverá observar os conhecimentos prévios dos educandos a respeito das siglas e os impactos das informações trazidas nas aulas para os alfabetizados.
A27	*	O educador propõe que os educandos escrevam cartas com argumentos convincentes para que as propostas criadas por eles mesmos sejam implantadas na escola.	*	*	*	*
A28	*	*	*	Disponibilizar documentos pessoais que já são conhecidos dos educandos para, posteriormente, inserir novos	Apresentar diferentes documentos pessoais e, posteriormente, solicitar aos educandos que identifiquem aspectos de seu conteúdo;	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades. O desempenho dos educandos durante a aula, a realização das

				documentos que eles ainda desconhecem.	Em seguida apresentar uma situação em que demonstra a utilização desses documentos.	tarefas propostas, as observações e intervenções do educador, a auto - avaliação do educador e do educando serão elementos essenciais para verificar se as competências previstas para a aula foram ou não desenvolvidas pelos educandos. Alguns educandos das classes populares podem desconhecer alguns documentos pessoais ou até não tê-los mesmo na fase adulta. Esta aula traz a possibilidade de informar aos educandos os conteúdos desses documentos e a função social dos mesmos. O educador precisará avaliar se os educandos conseguiram compreender o que significa cada um desses documentos, se aprenderam em que situação usar cada um deles e conseguiram ler e entender as informações contidas neles.
A29	Apresentar aos educandos como a política, economia e a história interferem na construção do racismo.	Levar os educandos a refletir, a partir dos vídeos e textos sobre discriminação racial, quais são os outros fatores sociais que também	Solicitar aos educandos que criem campanhas de publicidade contra a discriminação étnico-racial, para posteriormente, socializarem em sala e em conjunto	*	*	A avaliação deve ser orientada pelos objetivos da atividade. Nesse sentido, é importante nessa avaliação retomar os objetivos das atividades propostas. Nesse contexto, poderá ser feita em todos os momentos das atividades, sendo considerada a participação e o envolvimento

		são discriminados socialmente, além da reflexão de como os fatores econômicos, políticos e históricos interferem de maneira direta na concepção e percepção do racismo na sociedade.	escolherem a melhor campanha criada.			dos/as educandos/as nos debates e na realização das atividades solicitadas. Dessa forma, o processo avaliativo ocorrerá a partir da participação e produção dos/as educandos/as. Sugerimos os seguintes critérios a serem observados pelo/a educandos/a durante o processo avaliativo: <ul style="list-style-type: none"> • Participação efetiva nas discussões e reflexões acerca do vídeo; • Colaboração durante os trabalhos em grupo; • Envolvimento nas atividades necessárias; • Auto avaliação com seriedade no tratamento das questões abordadas.
A30	*	*	*	*	*	*
A31	*	*	Após o contato inicial com o conteúdo a ser estudado, convidar os educandos a socializar quais os pontos negativos e positivos que acreditam existir em morar na zona rural e na urbana.	*	Fazer um passeio, com os educandos, para identificar alguns elementos da estrutura da cidade para, posteriormente, o educador introduzir a explanação sobre a temática que estudarão.	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades. O desempenho dos educandos durante a aula, a realização das tarefas propostas, as observações e intervenções do educador, a auto - avaliação do educador e do educando serão elementos essenciais para verificar se as

						competências previstas para a aula foram ou não desenvolvidas pelos educandos. A participação dos educandos nas atividades que envolvem a oralidade e a entrevista serão os instrumentos utilizados pelo educador para avaliar o desempenho e aprendizagem dos educandos.
A32	*	*	Questionar aos educandos a respeito da temática, para que construam coletivamente as respostas no quadro.	*	*	*
A33	*	*	*	*	*	*
A34	*	*	Utilizar técnica de brainstorming para a construção coletiva do planejamento de um evento esportivo.	Utilização da experiência de alguns educandos para organização de eventos, para planejar um evento com a temática que será estudada.	Inicialmente, construir um projeto esportivo para que posteriormente, os educandos criem estratégias de divulgação do evento e em seguida colocá-lo em prática.	*
A35	*	*	Construção coletiva de um texto sobre o perfil de origem dos educandos da turma, onde todos possam interagir e sugerir modificações.	Utilização dos argumentos dos educandos sobre os motivos dos deslocamentos populacionais, para que, posteriormente,	O educador conduz a turma para que todos se apresentem, relatando sobre seu local de nascimento. Em seguida, o educador deve chamar atenção às diferentes	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades. O desempenho dos educandos durante a aula, a realização das tarefas propostas, as observações

				seja construído um quadro informativo sobre os deslocamentos e anexado no mural da escola.	origens dos educandos para que eles possam discutir em sala de aula sobre os motivos dos deslocamentos populacionais.	e intervenções do educador, a auto - avaliação do educador e do educando serão elementos essenciais para verificar se as competências previstas para a aula foram ou não desenvolvidas pelos educandos. O relato escrito será o instrumento utilizado pelo educador para avaliar o desempenho e aprendizagem dos educandos.
A36	*	*	Os educandos serão convidados a comentar se concordam com o texto e quais itens eles adicionariam no texto.	*	Expor para os educandos um texto que relata atitudes que previnem o envelhecimento precoce e que aumenta a expectativa de vida.	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades. O desempenho dos educandos durante a aula, a realização das tarefas propostas como o preenchimento do quadro de atitudes individuais e da turma, bem como o desenho livre, as observações e intervenções do educador, a auto - avaliação do educador e do educando serão elementos essenciais para verificar se as competências previstas para a aula foram ou não desenvolvidas pelos educandos.
A37	*	*	*	Através da estratégia de tempestade cerebral, os educandos deverão informar todas as	Inicialmente, os educandos são orientados a responder um questionário para que, posteriormente,	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades.

				<p>palavras que eles acreditam ter relação com o tema do aquecimento global.</p> <p>Os educandos serão convidados a socializar com a turma o que eles sabem sobre o aquecimento global.</p>	<p>sejam analisados pela turma coletivamente.</p> <p>Após isso, o educador apresenta para a turma um texto sobre o aquecimento global para que, em seguida, produzam um mural informativo sobre o tema estudado.</p>	<p>O desempenho dos educandos durante a aula, a realização das tarefas propostas, as observações e intervenções do educador, a auto - avaliação do educador e do educando serão elementos essenciais para verificar se as competências previstas para a aula foram ou não desenvolvidas pelos educandos.</p>
A38	*	*	*	<p>Solicitar que os educandos façam um texto sobre as impressões pessoais sobre o vídeo exposto sobre o tema estudo, e a partir desse texto, o educador desenvolve o conteúdo.</p> <p>O educador deve complementar as informações, dúvidas, contribuições, preconceitos, equívocos que os educandos colocaram em seus textos.</p>	<p>Mostrar, inicialmente aos educandos, um vídeo sobre pessoas que foram atingidas por barragem para que, posteriormente, a temática seja explicada mais profundamente.</p>	<p>Será feita durante todo o processo a partir de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. participação nas atividades – apresentação de opiniões, de perguntas, de contribuições. 2. elaboração do texto 1: apresentar coerência de ideias; 3. elaboração do texto 2: apresentar mais consistência que o texto 1 e apresentar coerência de ideias.

A39	*	*	Propor aos educandos uma discussão e análise das ações e impactos observados na paisagem, e que eles indiquem possíveis soluções para as mesmas.	*	Os educandos devem buscar imagens em jornais e revistas de paisagens naturais que sofreram interferência humana e, a partir disso, apresentar um vídeo sobre aquecimento global.	A avaliação deverá acontecer durante as discussões e análises dos educandos no decorrer da aula.
A40	*	*	*	Inicialmente, questionar aos educandos sobre o que sabem a respeito das palavras chaves da temática que será estudada para, posteriormente, ser apresentado um vídeo para que consigam comparar as respostas que deram com as informações contidas no vídeo.	Apresentar à turma um vídeo para comparação do conhecimento que os educandos já possuíam sobre o tema. Posteriormente, apresentar um texto sobre o tema para introduzir outras percepções e, por fim, os educandos podem responder a um questionário de auto avaliação como seres ecológicos.	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades.
A41	*	O educador propõe aos educandos a criação de uma campanha educativa para conscientização dos desperdícios de alimento.	O educador questiona cada educando para que opine e justifique suas escolhas	*	Exposição de fotos que demonstram desperdícios e, após isso, os educandos devem criar uma campanha educativa.	A avaliação é processual e contínua, devendo ser realizada oral e coletivamente, enfocando a dinâmica do grupo, identificando avanços e dificuldades. O desempenho dos educandos durante a aula, a realização das tarefas propostas, as observações

						e intervenções do educador, a auto - avaliação do educador e dos educandos serão elementos essenciais para verificar se as competências previstas para a aula foram ou não desenvolvidas pelos educandos.
A42	O educador tem a preocupação de que os educandos percebam as diferenças sociais nos cemitérios.	O educador levanta questões para que os educandos possam refletir sobre a organização dos espaços dos cemitérios.	*	O educador faz algumas perguntas a respeito do tema para identificar os conhecimentos que os educandos já possuem sobre o tema e, posteriormente, o educador explana sobre outros pontos do tema.	Inicialmente é apresentado à turma um vídeo sobre cemitérios; O educador explana sobre o tema e expõe imagens para compreensão do que foi tratado; Os educandos utilizam a internet para que possam pesquisar sobre os cemitérios locais e observar sua localização e entorno.	A avaliação deve ser feita no decorrer dos encontros, considerando: a) participação na discussão a partir dos slides/álbum seriado; b) participação com contribuições no decorrer da instrumentalização; c) realização da atividade no laboratório de informática; d) pertinência nas considerações apresentadas pelo grupo.
A43	*	O educador apresenta um vídeo sobre o Rio São Francisco para nortear as discussões sobre a transposição do mesmo. Posteriormente, solicita que procurem mais informações sobre a transposição para	Os educandos são levados a analisar em conjunto do que trata a música Asa Branca.	*	Apresentar a música Asa Branca aos educandos e, posteriormente, apresentar mapas para identificar o Rio São Francisco, além da exibição de um vídeo sobre o rio.	*

		que consigam identificar as consequências (positivas e negativas) desta ação.				
A44	*	*	Em um momento de discussão em sala, os educandos serão levados a contribuir com o assunto relatando suas próprias experiências, ou de outras pessoas que migraram, emigraram ou imigraram.	*	Inicialmente é exibido um vídeo que fala sobre migração, emigração e imigração. Posteriormente, o educador pede para que os educandos façam uma pesquisa profunda sobre migração, emigração e imigração.	Os educandos deverão ser avaliados em todos os momentos das aulas, sobretudo durante a realização da atividade 3, em que os educandos sistematizarão o que aprenderam sobre: Migração, Imigração e Emigração, bem como a diferença que existe entre tais conceitos, além de desenvolverem a competência da língua escrita, por meio de um tipo de gênero textual.
A45	*	*	Levantar questionamentos para que os educandos digam suas opiniões.	*	*	*
A46	*	Propor atividades em sala de aula que faça com que os educandos reflitam sobre polêmicas da sociedade, como crise econômica, política, aquecimento global, desmatamento etc.	O educador levanta alguns questionamentos para que todos os educandos opinem.	*	*	*

A47	*	*	*	*	*	*
A48	O educador apresenta suas reflexões acerca do atual sistema mundial (neoliberal, globalização, competitividade), além da sua reflexão sobre a relação da escravidão e do desemprego.	O educador apresenta aos educandos algumas reportagens de jornais e textos sobre a escravidão, dominação e exploração no Brasil, bem como sobre o desemprego, para que, em seguida, consigam relacionar o desemprego com o contexto histórico e social.	Os educandos discutem coletivamente sobre causas, consequências e soluções para o desemprego.	É proposto que seja estudado a realidade dos educandos, fazendo questionamentos sobre o que sabem sobre o desemprego no Brasil, se algum deles está desempregado e sobre como uma pessoa desempregada sobrevive ou se algum deles sobrevive de bico etc..	Serão feitas perguntas aos educandos sobre a sua realidade com o desemprego, para que se sintam mais próximos da temática estudada. Textos e reportagens sobre a temática serão apresentadas e, a partir delas, palavras são selecionadas para serem trabalhadas. Posteriormente, os educandos farão, individualmente, um quadro sobre causas, consequências e soluções para o desemprego.	Processo formativo.

Fonte: Feito pela autora, 2021.

Legenda: * - Não identificado.

6.3.1 Análise das Sugestões enquanto ato político

Como exposto na seção 6.1.1, Freire através de suas obras nos mostra a educação enquanto ato político, através da promoção de uma educação crítica, emancipadora e que ultrapassa a neutralidade, pois segundo ele, não existe neutralidade nas práticas educativas (FREIRE, 1978b).

Nessa educação como ato político, o educador é instrumento de ação política no âmbito de sua prática educativa. Cabe a ele possibilitar caminhos para que esse educando supere a pseudo neutralidade (FREIRE, 1989). A atuação desse educador também está comprometida com questões que vão além da sala de aula, pois segundo Freire (2008, p. 34-35)

Não há situação educativa que não aponte objetivos que estão mais além da sala de aula, que não tenha a ver com concepções, maneiras de ler o mundo, anseios, utopias. Do ponto de vista técnico, esta instância, em filosofia da educação, recebe o nome de direcionalidade da educação. Muita gente confunde direcionalidade com dirigismo, com autoritarismo. No entanto, a direcionalidade pode viabilizar tanto a posição autoritária como a democrática, da mesma maneira que a falta de direcionalidade pode viabilizar o espontaneísmo. É justamente a direcionalidade que explica essa qualidade essencial da prática educativa, que pode ser chamada de politicidade da educação. A politicidade da prática educativa não é uma invenção dos subversivos como pensam os reacionários. Ao contrário, é a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político. O educador não é um ser político porque quer e sim porque sua condição de educador o impõe. Isto não significa ser partidário deste ou daquele partido, ainda que se considere que todo educador deva assumir uma posição partidária. A politicidade é então inerente à prática educativa. Isto significa que o professor deve ter suas opções políticas próprias e claras, seus sonhos. "Porque, afinal, o que é que nos move, nos dá alento como professores, se ganho tão pouco, se estou tão desprestigiado nesta sociedade de mercado? Que sonho tenho para sonhar, para discutir com os meus alunos?".

Assim, o educador deve expor aos seus alunos suas opiniões, não pode se mostrar neutro, pois ele é exemplo para gerar opiniões. Entretanto, deve-se ter o cuidado de ao compartilhar seus pensamentos o educador se encaminhe para a problematização e não para a reprodução de ideologias que acabe favorecendo a alienação de sua turma.

Dizer que a educação é um ato político, não é dizer que ela seja político-partidária, mas sim que gera mudanças. Sobre isso Freire (2008, p. 73) nos diz que

Toda educação é política, não pode deixar de sê-lo. O que não significa que os educadores imponham as linhas do seu partido aos educandos. Uma coisa é a politicidade da educação e outra coisa é a opção partidária do educador. Eu não tenho o direito de impor aos educandos e educandas a preferência pelo meu partido no Brasil, de maneira nenhuma. Mas tenho o dever de dizer aos educandos qual é o meu partido. Isto de dizer que o educador deve manter uma distância para não influir nos educandos para mim é profundamente falso. Eu não tenho dúvida de que o grande respeito que tenho pelos educandos manifesta-se no testemunho que lhes dou sobre a força com que luto pelos meus ideais. Isto é educativo. Agora, ao mesmo tempo, devo respeitar profundamente as idéias deles e delas, ainda que contrárias às minhas, porque se eu me afirmo e proíbo que eles se afirmem, então eu sou autoritário, incoerente e minha pedagogia é hipócrita.

O educador, portanto, é mediador nos processos de transformações, e possui um compromisso ético-político que ao se posicionar em sala cria os meios necessários para que seus educandos se tornem críticos.

Sobre esse ponto, do posicionamento político do educador, nas 48 (quarenta e oito) Sugestões de Aulas para a EJA analisadas⁴⁶, somente 10 (dez) orientam os educadores a apresentarem um posicionamento que não seja neutro, emitindo opinião, sendo portanto, o ponto de partida para uma reflexão crítica de seus educandos. São essas aulas: A7, A8, A11, A21, A23, A25, A26, A29, A42 e A48.

As demais Sugestões de Aulas não orientam os educadores a se posicionarem em sala de aula. Sabemos que o professor ao emitir opinião é um exemplo para seus alunos, e não o fazendo, deixa de ser uma das formas de motivá-los assim, a criticidade.

Sobre esse posicionamento Freire nos orienta:

[...] eu não tenho porque esconder as minhas posições para os meus alunos: eles ou elas não me respeitariam, pensariam que tenho vergonha de dizer as coisas pelas quais luto [...] o professor não pode escondê-las e precisa dizer aos estudantes [...] (FREIRE, 2008, p. 123).

Além de se posicionar politicamente, o educador deve criar caminhos para que seus educandos formem uma consciência crítica. Essa

[...] conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980, p. 30).

Mas para isso, é necessário que o educador tenha consciência da importância de uma educação libertadora, e que tenha o compromisso de contribuir para que o

⁴⁶ Vide Quadro 5.

educando se torne sujeito de seu próprio desenvolvimento, criando meios para que essa emancipação aconteça. Essa criticidade surge através da reflexão, que por sua vez desenvolve as potencialidades dos educandos.

Nas Sugestões de Aulas foram identificadas 24 (vinte e quatro) dentre as 48 (quarenta e oito), que condizem com o Pressuposto de Freire de uma prática educativa política que crie meios que possibilitem a reflexão crítica do educando. São elas⁴⁷: A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A18, A19, A21, A22, A23, A25, A26, A27, A29, A41, A42, A43, A46 e A48.

De acordo com os dois critérios criados para analisar as Sugestões de Aulas enquanto educação como ato político, as únicas Sugestões contempladas em ambos critérios são: A7, A8, A11, A21, A23, A25, A26, A29, A42 e A48. Já as A2, A3, A4, A5, A9, A12, A18, A19, A22, A27, A41, A43 e A46 se inserem em apenas um item.

Dentre as 48 (quarenta e oito) Sugestões de aulas, 24 (vinte e quatro) não atendem nenhum dos dois critérios, sendo elas: A6, A10, A13, A14, A15, A16, A17, A20, A24, A28, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A44, A45 e A47.

6.3.2 Análise das Sugestões enquanto ato dialógico

Na seção 6.1.2, se expõe a educação enquanto ato dialógico, onde se entende que através do diálogo homens e mulheres pronunciam o mundo e criam novas significações para ele. Essa prática da dialogicidade se caracteriza como sendo uma relação horizontal entre as pessoas, em que todos os sujeitos participantes, e aqui nos referimos a educador e educandos, ao apresentarem suas opiniões defendem suas identidades, mas estão abertos a crescerem em suas relações (FREIRE, 1992).

Dessa forma, o diálogo não é um simples bate-papo, que não possui sentido, ou uma discussão polêmica, onde pessoas impõem suas opiniões. Ele é uma intercomunicação entre sujeitos que entendem seu inacabamento, e portanto, se tornam inquietos, se abrem à curiosidade epistemológica, desenvolvem um senso crítico, e que fazem perguntas sabendo o por que fazem, pois estão preocupados em apreender a razão de ser do objeto que os mediatiza (FREIRE, 1987).

⁴⁷ Vide Quadro 5.

O diálogo é um instrumento que auxilia no pensamento crítico. Sobre isso Freire (1985) escreve que é através da relação dialógica educador e educando, que surge uma organização de pensamento correto em ambos. Portanto, diante das questões que mostram a importância da dialogicidade em sala de aula, percebe-se a necessidade de discussões entre educador e educando, onde ambos demonstram suas visões e assim constroem um pensamento crítico.

Sobre esse ponto, das discussões em sala que possibilitam ao educando mostrar sua opinião, nas 48 (quarenta e oito) Sugestões de Aulas para a EJA analisadas⁴⁸, 33 (trinta e três) orientam os educadores a estimularem a dialogicidade no momento de apresentação do conteúdo estudado. São essas aulas: A1, A2, A3, A4, A5, A8, A9, A10, A11, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A22, A23, A25, A26, A29, A31, A32, A34, A35, A36, A39, A41, A43, A44, A45, A46 e A48⁴⁹.

Nessa educação enquanto ato dialógico, Freire ainda nos apresenta a importância do respeito a visão de mundo do educando, sobre isso ele escreve:

A priorização da "relação dialógica" no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão de mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras (FREIRE, 1991, p. 82).

O educador deve desenvolver em sala de aula ações que se articulem com o conhecimento que o aluno já possui, para que se transforme em aprendizagem. Ele deve planejar e criar intervenções que proporcionem a construção do conhecimento sistematizado, ou seja, o professor deve partir do conhecimento prévio do aluno para uma reflexão crítica.

Essa necessidade de relacionar a prática pedagógica com o conhecimento prévio dos alunos, permite que eles tracem suas próprias discussões, ações e reflexões, além de contribuir para que consigam transformar a sua realidade. Assim, o fazer pedagógico deve respeitar as suas singularidades, suas linguagens e culturas.

Nas Sugestões de Aulas foram identificadas 22 (vinte e duas) dentre as 48 (quarenta e oito), que condizem com o Pressuposto de Freire de uma prática educativa que utiliza o conhecimento prévio do educando como ponto inicial para uma reflexão

⁴⁸ Vide Quadro 5.

⁴⁹ Vide Quadro 5.

crítica. São elas⁵⁰: A2, A3, A6, A7, A8, A9, A10, A12, A15, A17, A18, A19, A20, A26, A28, A34, A35, A37, A38, A40, A42 e A48.

De acordo com os dois critérios criados para analisar as Sugestões de Aulas enquanto educação como ato dialógico, as únicas Sugestões que atendem ambos critérios são: A2, A3, A8, A9, A10, A15, A17, A18, A19, A20, A26, A34, A35 e A48. As demais se inserem em apenas um dos itens.

Dentre as 48 (quarenta e oito) Sugestões de aulas 7 (sete) não atendem nenhum dos dois critérios, sendo elas: A14, A21, A24, A27, A30, A33 e A47.

6.3.3 Análise das Sugestões enquanto ato de conhecimento

Na seção 6.1.3, se expõe a educação enquanto ato de conhecimento, que se entende como o ato de transformação do educando em um sujeito crítico através da relação dialógica com o educador em sala de aula, ou seja, para o processo de conhecimento é necessária uma relação de interação e troca, sendo construído através da relação com o outro.

Para Freire (2002, p. 79) “[...] o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo”. Ele não é algo acabado, mas um processo social que aponta a ação transformadora dos sujeitos sobre o mundo, que o faz através da reflexão. O conhecimento não pode ser transferido, é criado, através da reflexão e ação sobre a realidade. Agindo e refletindo sobre o mundo/realidade é que o educando constrói conhecimento.

Assim, o educador possui um papel importante no processo de construção de conhecimento. Ele deve ter a capacidade de relacionar os conteúdos com significados culturais e sociais dos educandos, portanto, deve partir do conhecimento cotidiano do aluno, para posteriormente ultrapassá-lo, alcançando o conhecimento científico.

Mesmo que a ação educativa aconteça na relação entre educador e educando, ela é movida pela curiosidade, que possibilita a aprendizagem com significado.

Diante disso, as Sugestões de Aulas foram analisadas segundo o critério de método de exposição de conteúdo, e dentre as 48 (quarenta e oito) aulas, 35 (trinta e cinco) orientam os educadores através de uma relação dialógica em sala, a construir um conhecimento significativo, partindo de um ponto que os educandos

⁵⁰ Vide Quadro 5.

tenham conhecimento, para posterior apresentação de um conhecimento mais crítico e reflexivo, e a exporem seus conteúdos com significado para seus educandos. São essas aulas: A2, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A28, A31, A34, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A41, A42, A43, A44, e A48⁵¹.

Ainda sobre a educação como ato de conhecimento, Freire trata sobre os processos avaliativos, e como eles não dão conta de “medir” os conhecimentos dos educandos. “[...] Em lugar de avaliar para melhor formar, avaliamos para punir [...]” (FREIRE, 1997, p. 11).

A avaliação para Freire é um processo que faz parte da aprendizagem, que deve se preocupar com o desenvolvimento individual de cada educando, pois cada indivíduo possui sua singularidade, portanto, aprendem de formas diferentes e em tempos diferentes. Assim, é necessário ressignificar as práticas e processos avaliativos, pois elas devem ser uma mediação entre o processo de ensinar e o de aprender.

Com base nisso, a forma de avaliação foi analisada nas Sugestões de Aulas. Diferente dos demais critérios investigados dos outros Pressupostos por quais as Sugestões passaram por uma interpretação para se identificar as aproximações (ou não) com os Pressupostos de Freire, este item já era identificado nas aulas, portanto, estão apresentados no Quadro 5 em sua íntegra.

Foram 32 (trinta e duas) das 48 (quarenta e oito) Sugestões de Aulas que apresentaram uma forma de avaliação que condiz com o Pressuposto de Freire. São elas: A1, A2, A3, A7, A8, A9, A10, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A22, A24, A25, A26, A28, A29, A31, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A41, A42, A44 e A48.

De acordo com os dois critérios adotados para analisar as Sugestões de Aulas enquanto educação como ato de conhecimento, as únicas Sugestões em conformidade com ambos critérios são: A2, A7, A8, A9, A10, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A22, A24, A25, A26, A28, A31, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A41, A42, A44, e A48. As demais se inserem em apenas um dos itens.

Dentre as 48 (quarenta e oito) Sugestões de aulas, 9 (nove) não atendem a nenhum dos dois critérios, sendo elas: A4, A5, A6, A27, A30, A32, A33, A46 e A47.

⁵¹ Vide Quadro 5.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho buscando compreender a proposta do Ministério da Educação executada no Portal do Professor para a Educação de Jovens e Adultos. Nossa aspiração era compreender o Portal como um instrumento de apoio à prática pedagógica da EJA, e principalmente entender como são organizadas as aulas dessa modalidade, além de como os professores organizam o processo de ensino e aprendizagem para ela.

Assim, ao analisarmos o Portal, buscamos entender de que forma o site estabelece a estrutura das aulas para a EJA e como os professores organizam as aulas neste espaço virtual para essa modalidade. A partir destes pontos buscamos identificar se esta organização é coerente com os Pressupostos Teóricos de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que ele é referência na trajetória dessa modalidade no Brasil.

Para criarmos uma base de conhecimento na qual pudéssemos alicerçar a análise dos dados, buscamos compreender o trajeto histórico do ensino de jovens e adultos no Brasil até sua definição como modalidade de ensino, amparada por lei, bem como o itinerário de Paulo Freire no campo da educação até se tornar referência na EJA.

Após esse momento, nos debruçamos sobre o Portal do Professor para compreender como ele funciona e quais mecanismos disponibiliza para seus usuários. Depois dessa averiguação, nos direcionamos para as Sugestões de Aula para EJA.

Nessa exploração do Portal, identificamos que ele foi criado apenas para atender aos professores do ensino regular, ou seja, a EJA não era contemplada inicialmente. A Educação de Jovens e Adultos passou a receber Sugestões neste Portal após os docentes criarem suas aulas e sugerirem que pudessem ser usadas nessa modalidade.

Isso se reflete em como as aulas são pensadas e preparadas, pois entre as 48 (quarenta e oito) aulas analisadas nesta pesquisa para a EJA, 25 (vinte e cinco) são apenas cópias das aulas planejadas para o ensino regular, sendo apenas sugerido que podem ser usadas na EJA. Somente 5 (cinco) das Sugestões de Aulas que são destinadas para o ensino regular e sugeridas para a EJA possuem notas sobre como podem ser feitas as adaptações para utilizá-las na EJA.

Sobre isso, percebemos o nível de importância que essa modalidade tem recebido desta plataforma e dos professores que criaram as aulas, pois segundo informado pelo site, quando os docentes terminam a elaboração das aulas, antes da publicação, passam por uma equipe de avaliação do Portal que aprova seu envio, assim, a equipe gestora do Portal garante que nenhuma aula seja disponibilizada para os usuários sem passar por uma análise.

Um ponto que não podemos deixar de analisar sobre o Portal é o apoio do setor empresarial na fundação dessa plataforma. A participação de outros atores na criação de políticas públicas educacionais deve ser vista com estranheza, uma vez que a educação pode ser um instrumento de governabilidade, portanto, o Portal do Professor pode ser usado como instrumento para direcionar processos de formação de professores da EJA e práticas pedagógicas que atendam a interesses privados.

Como esse site está disponível para professores de qualquer estado brasileiro, pode se tornar assim, facilmente um aparelho de reprodução de conhecimentos, concepções e práticas que podem estar vinculados a interesses divergentes da classe trabalhadora atendida pela EJA. Também, é válido ponderar qual pode ser o retorno do setor empresarial ao “investir” na educação pública, que pode ser beneficiado de várias maneiras, desde a isenção de impostos até o direcionamento de formação de um perfil para os jovens e adultos que irão compor ou já compõem a mão de obra necessária a reprodução do sistema capitalista.

Diante disso, cabe refletirmos sobre as ideologias que podem estar por trás deste Portal, que influenciam direta e indiretamente o material que é disponibilizado. Mesmo que a plataforma seja uma oportunidade de inserir as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na sala de aula, cada material deve ser analisado criteriosamente.

Ainda sobre o Portal, as Sugestões de Aulas disponibilizadas para a EJA possuem uma estruturação que corresponde ao ensino regular e não contempla a Educação de Jovens e Adultos. Essa modalidade necessita de uma orientação e uma organização de trabalho pedagógico diferenciados, que contemplem as necessidades e singularidades próprias dessa modalidade.

Pensando nisso, utilizamos os Pressupostos Teóricos de Paulo Freire para analisar as Sugestões de Aulas, pois Freire trouxe grandes contribuições para a EJA no Brasil, e por seus Pressupostos serem base para muitos estudos. Por exemplo,

apontam as contribuições de Freire para EJA, a pesquisadora Maria Rita Nascimento Pereira (2014) que em sua tese de doutorado trata da contribuição de Freire para a formação dos professores no Brasil, especialmente na EJA; como também Sônia Couto Souza Feitosa (1999) que em sua dissertação de mestrado explicita a contribuição de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos, dentre outros autores.

Dessa forma os Pressupostos freirianos, identificados em suas obras, podem ser utilizados como orientadores da Educação de Jovens e Adultos para a formação de um educando consciente, crítico e participativo. Há que se destacar que os Pressupostos são indissociáveis para que cumpram o que Freire propõe para a EJA.

Na análise das aulas a partir desses Pressupostos, foi constatado que somente 3 (três), das 48 (quarenta e oito) aulas, contemplam os três Pressupostos de Freire ao mesmo tempo, sendo elas: A8, A26 e A48. A análise interpretativa feita nas Sugestões de Aulas realizada foi apresentada no Quadro 5, para que pudéssemos identificar quais as aproximações e distanciamentos dessas Sugestões de Aulas com os Pressupostos teóricos de Freire.

Constatamos que o ato político na maioria das aulas foi negligenciado, possui muitas aproximações com o entendimento de educação como ato dialógico e o ato de conhecimento se limitou a avaliações padronizadas em quase todas as aulas, como também um desenvolvimento escasso do senso crítico dos educandos. Entretanto, cabe ressaltarmos que analisamos somente documentos que orientam a prática docente, e que o professor tem a opção de seguir exatamente como as Sugestões de Aulas indicam ou promover as adequações necessárias na sua prática, aproximando-a mais da proposta freiriana. Assim, podem ser desenvolvidas em sua prática o ato político, o ato dialógico e o ato de conhecimento, mesmo que as Sugestões de Aulas tomadas como base, não alcance esses Pressupostos, em sua versão originária.

Com as reflexões apresentadas, esperamos reavivar o olhar para a relevância da EJA, ressaltar a necessidade de se pensar em aulas destinadas especialmente para essa modalidade no Portal do Professor, além de problematizar as lacunas identificadas nas Sugestões de Aulas já expostas na plataforma.

A EJA em sua trajetória histórica se ressentiu de momentos de ações descontinuadas e desamparo governamental, e não haver um espaço no Portal próprio para a EJA, com uma orientação clara no sentido de se considerar suas

especificidades reforça a exclusão dessa modalidade das iniciativas criadas pelo governo para a educação.

A falta de Sugestões de Aulas pautadas em práticas pertinentes a EJA pode contribuir para a disseminação do pensamento de que o processo de aprendizagem na EJA é igual ao do ensino regular, portanto, não sendo necessária uma prática pedagógica que se preocupe com as singularidades dessa modalidade.

A preocupação com esta disseminação se mostra pertinente ao analisarmos que o Portal possui um número de acessos significativo, especialmente entre os professores das regiões centro-oeste, sudeste e sul. Portanto, a utilização indiscriminada das Sugestões de Aulas que foram feitas para o ensino regular e indicadas para serem usadas na EJA sem nenhuma adaptação, pode gerar impactos negativos, uma vez que as orientações dessas Sugestões não foram pensadas a partir das necessidades da EJA. Esses impactos podem ser desde o educador não conseguir colocar em prática o que foi sugerido, até a evasão do educando da escola.

Cabe salientar que apesar das críticas existentes nesta investigação sobre a falta de atendimento apropriado para EJA no Portal do Professor, é necessário refletir sobre o uso dessa plataforma nas salas de aulas da EJA. É importante que seja superada a ideia de que essa TDIC possa ser uma ferramenta pedagógica que garante a aprendizagem. Ela deve ser vista como um instrumento que auxilia o educador a inserir o educando da Educação de Jovens e Adultos no meio digital, e assim, com essa inclusão digital, possibilitar aos socialmente excluídos o acesso à cultura digital e suas possibilidades de uso.

Por fim, buscamos nesta pesquisa contribuir para o avanço da compreensão de que o educador fundamentado nos Pressupostos de Freire (educação como ato político, dialógico e de conhecimento), consegue atender todas as necessidades e singularidades que a EJA possui.

Cabe aqui dizer que o texto não está pronto e acabado, pois apresenta resultados de reflexões mediadas por diálogos com Freire e outros autores que tratam do mesmo tema. Acreditamos que abrimos espaço para novas reflexões de aspectos que ainda necessitam ser adentrados, como questões sobre os impactos e influências geradas pelo Portal do Professor nas salas de aulas da EJA, bem como do alcance de propostas educacionais na EJA, entre outras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. de; CORSO, A. M. **A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais.** Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf> Acesso em: 08 mai. 2019.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhLHgKqgt/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 08 set. 2021.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n.11, abr. 2001.

ASSUMPÇÃO, R. et al. Leitura de mundo na perspectiva freiriana: desafios contemporâneos da educação popular. In: Raiane (org.). **Educação Popular na perspectiva freiriana.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009, p. 75-92.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BECKER, F. Epistemologia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire.** São Paulo: Autêntica Editora, p. 152-155, 2008. Disponível em: <<http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/Dicionario-Paulo-Freire-versao-1.pdf>> Acesso em: 09 set. 2021.

BIELSCHOWSKY, C. E.; PRATA, C. L. Portal Educacional do Professor do Brasil. In: **Revista de Educación**, n. 352, Mai-Ago de 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013_441.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2019.

BEISEGEL, C. R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos.** São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire.** Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção educadores).

BELUSO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação, Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, p. 196-209, 2015.

BOUFLEUER, J. P. Cognoscente (Ato). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica Editora, p. 199-202, 2008a. Disponível em: <<http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/Dicionario-Paulo-Freire-versao-1.pdf>> Acesso em: 09 set. 2021.

BOUFLEUER, J. P. Gnosiológica (Situação). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica Editora, p. 199-202, 2008b. Disponível em: <<http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/Dicionario-Paulo-Freire-versao-1.pdf>> Acesso em: 09 set. 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. 26 ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

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

_____. **Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura**. Decreto n.º 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Brasília, 1964a.

_____. **Revoga o Decreto n.º. 53.465, de janeiro de 1964, que institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura**. Decreto n.º 53.886, de 14 de abril de 1964. Brasília, 1964b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília, 2000.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei n° 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

_____. **Lei nº4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2020.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11 de, 10 de Maio de 2000**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de julho de 2000** – Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 03, de 26 de julho de 1998** – Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010** – Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2010.
BRAVO, R. S. **Técnicas de investigación social**: Teoria e ejercicios. 7 ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

CALADO, S. dos S; FERREIRA, S.C dos R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>> Acesso em: 03 out. 2020.

CARVALHO, M. E. G.; BARBOSA, M. das G. C. Memórias da educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas (Angicos/RN, 1963). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 66-77, set. 2011.

CHAUÍ, M. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

COSTA, M. A. A. da. As contribuições do movimento de cultura popular (MCP) para a educação brasileira. **Revista Expedições**: Teoria & Historiografia. v. 6, n. 2, p. 365-378, ago-dez, 2015.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 170-184, jan/dez, 2019.

FEITOSA, S. C. S. **Método Paulo Freire**: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

FIGUEIREDO, D. A. História da Educação Popular: uma leitura crítica. In: ASSUMPÇÃO, R. (org.). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009, p. 55-74.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: EUC, 2002.

FREIRE, P.; ILLICH, I. **Diálogo**. In: Seminario Invitación a Concientizar y Desescolarizar: Conversación permanente, Ginebra, 1974. Atas. Buenos Aires, Busqueda- Celadec. 1975, 109 p.

_____. **Cartas a Guiné Bissau**: registros de uma expressão em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978a.

_____. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro? **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1978b.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança**: reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____; NOGUEIRA, A. **Quefazer**: teoria e prática em educação popular. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **Política e Educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____; SHOR, I. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**; – 10 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

_____. **À sombra da mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

_____. **Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular**. São Paulo: Villa das Letras, 2008.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

_____. Alfabetizar e Politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Seminário – RISA**, Angicos, RN, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan./jun. 2013. Edição Especial. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/risa/article/view/3150/pdf_8> Acesso em: 07 abr. 2021.

_____. Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. Disponível em:

<<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8246FB74BF0146FC10A8A14E0E>> Acesso em: 06 set. 2021.

GARCÉS, D., M. Educação Popular e movimentos sociais IN: BRASIL. **Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas**. — Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.

GERMANO, J. W. As quarenta horas de Angicos. **Revista Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, p. 389-393, ago. 1997.

GERMANO, J. W.; PAIVA, M. Educação popular no Rio Grande do Norte: 1958-1960. **Secretaria de Estado da Educação da Cultura e dos Desportos**, Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, Natal, n. 2, p. 3-16, 2006.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação Brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, H. L. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas para além da sala de aula**. 2014. Disponível em: <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/avaliacao-na-educacao-eja-desafios-e-perspectivas-para-alem-da-sala-de-aula/57211>> Acesso em: 11 set. 2020.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 108-30, mai./jun./jul./ago. de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200007&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 20 abr. 2020.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94**. São Paulo, ago.1994, p.22.

Haidar, M. de L. M.; TANURI, L. M. A Educação Básica no Brasil: dos primórdios até a primeira lei de diretrizes e bases. In: MENESES, J. et al. (Org.) **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. 2. ed. Pioneira, 1999. p. 59-101.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

LINS, M. A. C. **As atividades do Portal do Professor e o desenvolvimento do letramento digital**: uma análise de sugestões de aulas de gêneros digitais. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan-dez. 2008. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/133/235>> Acesso em: 06 nov. 2020.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MANCINI, A. P. G.; MONARCHA, C. A escola rural no Brasil (1930-1950): o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. **Cadernos de História da educação**, v.16, n.3, p.700-715, set-dez. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322375677_A_escola_rural_no_Brasil_19301950_O_Oitavo_Congresso_Brasileiro_de_Educacao/fulltext/5a56d27d0f7e9bf2a536d598/A-escola-rural-no-Brasil-1930-1950-O-Oitavo-Congresso-Brasileiro-de-Educacao.pdf> Acesso em: 03 set. 2021.

MANFREDI, S. M. **Política**: educação popular. São Paulo: Editora Símbolo, 1978. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3377>> Acesso em 27 de abr. de 2021.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Alfabetização reinventada: o método sociolinguístico – consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. **Acolhendo a Alfabetização Nos Países De Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 89-107, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v1i1p89-107>> Acesso em: 28 de abr. 2021.

NASCIMENTO, M. Do N. **Educação de Jovens e Adultos EJA, na visão de Paulo Freire**. 2013. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: métodos e técnicas de ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, 2013.

NEGREIROS, F. et al. Análise psicossocial do fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 1-11, jan.-jun. 2017. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/318558222_Analise_psicossocial_do_fracasso_escolar_na_Educacao_de_Jovens_e_Adultos> Acesso em: 28 mai. 2019.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira**: 500 anos de história, 1500-2000. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

OLIVEIRA, E. C. de. Alfabetização como ato de conhecimento em Freire: escrita e leitura de mundo. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 37, p. 505-527, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3998/3666>> Acesso em: 12 de jul. 2021.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PALUDO, C. Educação Popular. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica Editora, p. 139- 141, 2008. Disponível em: <<http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/Dicionario-Paulo-Freire-versao-1.pdf>> Acesso em: 09 set. 2021.

PATROCÍNIO FREIRE, S. **Pedagogia da práxis**: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PELANDRÉ, N. L. **Efeitos a longo prazo do método de alfabetização de Paulo Freire**. 1998. Tese (Doutorado em Letras) - Curso de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

PEREIRA, F. F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 40, p 72-89, dez. 2010.

PEREIRA, M. R. N. **A contribuição de Paulo Freire e Enrique Dussel para a formação de professores no Brasil**- a Educação de Jovens e Adultos - EJA como ilustração. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, jul. 1993. Disponível

em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 out. 2020.

RIBEIRO, L. L. **Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: Projeto para o Futuro?** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

RIBEIRO, M. Formação de educadores de jovens e adultos do campo: quase tudo por fazer. **Revista Perspectiva**, v. 31, n. 2, p. 479-504, maio/ago. 2013.

RIOS, J. A. A C.N.E.R: uma experiência em administração pública. **Revista do serviço público**. p. 299-319, maio 1956. Disponível em: <<file:///home/chronos/u-0cfacd9353602257715f9fc308ddca6d1171e770/MyFiles/Downloads/4372-Texto%20do%20Artigo-13782-1-10-20200212.pdf>> Acesso em: 03 set. 2021.

ROCHA, M. A. **A Educação Pública antes da Independência**. São Paulo: UNESCO, p. 2015.

ROCHA, S. de F. M. et al. Contribuições dos Quefazeres de Paulo Freire para a educação do campo hoje. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 58, p. 949-973, jul./set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23594>> Acesso em: 13 set. 2020.

ROCHA, S. de F. M. **A interdisciplinaridade em Freire como práxis de leitura de mundo**: uma proposta de educação concebida como formação humana. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

RODRIGUES, R. O. A História da EJA do Brasil Colônia até a atualidade: o avanço da legislação na educação de adultos In: OLIVEIRA, Sebastião Monteiro (org.). **A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Incertezas**: debates contemporâneos. São Paulo: Soul, 2019.

RÖHR, F. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da educação. **Revista de Educação - Pro-Posições**, n. 1 (52), v. 18, jan./abr. de 2006.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMÃO, J. E. Ontologia (Freiriana). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica Editora, p. 292-294, 2008. Disponível em: <<http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/Dicionario-Paulo-Freire-versao-1.pdf>> Acesso em: 09 set. 2021.

ROMÃO, J. E. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 3, n. 4, p. 45 - 55, jul. 2014.

ROSAS, A. da S. **Criatividade em educação popular**: um diálogo com Paulo Freire. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

ROSADO, L. O. **O trabalho com a leitura nos anos iniciais do ensino fundamental divulgado no “Portal do Professor” do MEC**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. O legado educacional do “Breve século XIX” Brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XIX**. Campinas, SP – Editora Autores Associados, 2006. p. 7 – 32.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SCOCUGLIA, A. C. **A História das Ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 1997.

SILVA, D. N.; ALCÂNTARA, V. C.; ELEUTÉRIO, P. F. da S. A educação de jovens e adultos e sua trajetória na SECD. **Secretaria de Estado da Educação da Cultura e dos Desportos, Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos**, Natal, n. 10, p. 6-12, 2006.

SILVA, J. B. da. **Políticas educacionais da EJA e a formação do educador de jovens e adultos no município de Curitiba, de 1996 a 2012, à luz da visão de**

docência de Paulo Freire. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

SOUZA, F. S. A cultura popular de Arraes. **Revista História Unicap**, v. 5, n. 10, p. 440 - 456, jul./dez. 2018.

SPIGOLON, N. I. Pensamentos e práxis freiriana: contribuições político-pedagógicas de Elza Freire para a convivência humana. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 3, n. 5. p. 35-56, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1717/pdf> Acesso em: 09 set. 2021.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**, 1997. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_ação=&co_obra=14433&co_midia=2 Acesso em: 03 out. 2020.

VALE, M. J. et al. **Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico.** São Paulo: Mercado Cultural, 2005.