

A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA REFLETIRMOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ana Paula Abreu Mouraⁱ

Jaqueline Pereira Venturaⁱⁱ

Resumo: Este artigo traz a atualidade do pensamento de Paulo Freire, em especial de sua obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1968), para a construção de políticas públicas e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), entendendo-a como um direito. Para isso, discute conceitos centrais da obra do autor, como *dialogicidade* e *autonomia*, e reafirma o papel que as instituições educativas podem cumprir na defesa de projetos e concepções de *homem* e de *sociedade* que busquem a emancipação humana.

Palavras chave: EJA. Pedagogia do Oprimido. Políticas e Práticas.

LA ACTUALIDAD DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE PARA REFLEJARSE SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Resumen: Este artículo presenta la actualidad del pensamiento de Paulo Freire, en especial, de su obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1968), para la construcción de políticas públicas y prácticas pedagógicas en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), bajo la visión de ésta como derecho. Para eso, se discuten conceptos centrales de la obra del autor, como *dialogismo* y *autonomía*, y se refuerza el papel de las instituciones educativas en la defensa de los proyectos y de las concepciones de *hombre* y de *sociedad* que busquen la emancipación humana.

Palabras clave: EJA. *Pedagogia do Oprimido*. Políticas y Práticas.

Introdução

Às vezes, nós é que não percebemos o “parentesco” entre os tempos vividos e perdemos a possibilidade de “soldar” conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros. (Paulo Freire)

Passados cinquenta anos da *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1968), podemos reafirmar que, diante da conjuntura vigente, marcada pela destituição de direitos sociais historicamente conquistados e por ataques à liberdadeⁱⁱⁱ de ensinar e aprender, nunca a filosofia educacional proposta por Paulo Freire esteve tão atual.

Tal filosofia se constitui como uma referência para pensarmos as diferentes concepções de educação presentes na disputa de distintos projetos de sociedade e de homem e materializadas

em políticas públicas e práticas pedagógicas. Nesse sentido, o legado freireano traz elementos importantes para discutirmos a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do direito, com o intuito de buscarmos a transformação e a emancipação humana, que é o objetivo deste artigo.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos tem sido vista como sinônimo de erradicação do analfabetismo em nosso país. Considerado como um “mal”, o analfabetismo precisava ser sanado através de amplas campanhas emergenciais. Assim, no início do século XX, o Brasil construiu uma associação entre educação e desenvolvimento (associação essa, presente até hoje), em que o analfabetismo era identificado como o responsável pela situação de pobreza das pessoas e pela situação de subdesenvolvimento do país e em que o analfabeto era impedido de votar por ser considerado incapaz de escolher seus representantes. Condicionando, assim, o direito do voto à alfabetização.

Nesse contexto, com o fim da Segunda Guerra mundial, o avanço da Guerra Fria e a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para que houvesse educação de adultos nos países-membros, foram criadas algumas campanhas pelo Ministério da Educação.

A primeira foi a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CEAA), em 1947; na sequência, veio a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1952 e, por fim, a Campanha de Erradicação do Analfabetismo em 1958. Essas campanhas oficiais de alfabetização se desenvolveram em meio ao avanço da urbanização e da industrialização nacional.

A década seguinte foi marcada pela crítica a essas campanhas e, ao mesmo tempo, pela multiplicação de ações empreendidas ou influenciadas pelos movimentos sociais e populares, que lutavam pela educação no bojo pela luta por reformas de base para a sociedade. Esses movimentos dialogavam com várias áreas da cultura, como o cinema, o teatro e a literatura, pleiteando a relação entre cultura e educação popular, sempre com um cunho assumidamente político em seus projetos educativos.

Desse modo, o início dos anos de 1960 foi marcado pela emergência de novas ideias pedagógicas, e a educação passou a ser vista como instrumento de conscientização. Ganharam expressão as atividades de alfabetização de Paulo Freire e de outros que relacionavam o analfabetismo à situação de miséria a que estava submetida a população brasileira.

Dentre várias iniciativas relevantes, destacam-se: os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”. Essas experiências consideravam a cultura popular parte relevante e indissociável do processo de educação dos sujeitos.

Assim, sob a forma de experiências de Educação Popular, no sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo (SAVIANI, 2008), o saber popular –inclusive do analfabeto – passou a ser reconhecido e valorizado, o analfabetismo passou a ser considerado resultado da desigualdade social, sendo, portanto, consequência e não causa da situação econômica. Do centro de toda mobilização da época, emergiu “a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira” (SAVIANI, 2008, p. 317).

Na conjuntura 1960-1964, no cerne de uma crise de hegemonia da classe dominante e em um momento em que se verificam movimentos de ascensão política dos trabalhadores, confrontaram-se duas concepções de educação de adultos: uma que a percebia como “educação libertadora”, como “conscientização” e outra que a entendia como “educação funcional”, isto é, como treinamento de mão de obra para torná-la mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente. (VENTURA, 2011, p. 63)

Após o golpe civil-militar, os movimentos de educação e cultura popular foram perseguidos e, ao longo da ditadura – de 1964 a 1985 –, três ações principais marcaram o período: a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o ensino supletivo. O Mobral, exemplo mais expressivo desse período, retornou à ideia de que os analfabetos são os responsáveis pela situação de subdesenvolvimento do país.

No início da Nova República, o Mobral foi encerrado, e uma parte da sua estrutura foi transformada na Fundação Educar. Esta teve seu breve período de existência (1986-1990) marcado por um processo de esvaziamento das políticas e do financiamento público no governo federal. Com o seu fechamento, no governo Collor de Melo, a maior parte das atividades de EJA do governo federal ficou suspensa.

Na década de 1990, no contexto de aprofundamento das reformas neoliberais da educação, ocorreu uma clara desresponsabilização da União pela educação de adultos, acentuando o lugar secundário que a EJA ocupava nas políticas educacionais, sobretudo devido às orientações neoliberais que marcaram tais reformas. Conduzidas sob o discurso da globalização, tais políticas reafirmaram a relação de subordinação do país.

Nesse cenário de retirada do Estado e de apelo à ação da sociedade civil, destacou-se o Programa Alfabetização Solidária (PAS). Seguiu-se um processo de redefinição e de construção de uma nova identidade da EJA, caracterizada pela fragmentação e pela baixa indução e coordenação da sua política educacional pelo Ministério da Educação (MEC) e do destacado papel assumido pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). O Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR) pode ser considerado o principal exemplo do que se construiu para a EJA até o início dos anos 2000.

Esse resistente movimento de negação e rejeição da própria modalidade ignora até mesmo a legislação. Sob o aspecto legal, pelo menos desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação de Jovens e Adultos é reconhecida como um dever do Estado e um direito do cidadão.

Nessa perspectiva, ocorreram mudanças que atribuíram, no plano conceitual, uma nova configuração à EJA no âmbito do sistema educacional. Merecem destaque, também, as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – e as normatizações do Conselho Nacional de Educação (CNE), em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA) e o Parecer CNE/CEB, de 11 de maio de 2000 (BRASIL, 2000).

A atual LDB^{iv} estabelece a expressão Educação de Jovens e Adultos, preceituando ser essa uma modalidade da educação básica. Essa nova concepção indica, sob o aspecto legal, o rompimento com a lógica compensatória e certificatória que constituía a marca do supletivo.

Trata-se, pois, da mudança na lei de uma concepção em que predominava a noção de adaptação do currículo do ensino regular, com redução de tempo e conteúdo, como concebia o ensino supletivo. A inserção da EJA na LDB representa uma ruptura com uma concepção que a entende como suplência, e dá sustentação para discuti-la na esfera do direito, formulando um processo de escolarização que, de fato, atenda às especificidades dos alunos.

Assim, segundo o art.37, §1º da lei 9.394/96, “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho”. (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, a partir de 2003 até os dias atuais, desenvolveu-se um expressivo número de projetos e programas no âmbito da EJA. Todavia, algo equivalente a uma política pública de educação básica, no âmbito das redes públicas de ensino, que visasse a universalização da educação básica e o fim do analfabetismo funcional nunca foi implementado no país.

Ao tratarmos da EJA, dois programas não podem deixar de ser mencionados entre as várias iniciativas hoje em curso feitas pelo governo federal: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ambos objetivando elevação da escolaridade e formação profissional.

Embora bastante distintos quanto a formato, conteúdos e metas, “a lógica que preside ambos os programas reeditam o mesmo viés discriminatório que tem orientado essa modalidade

de ensino ao longo da sua história. Perpetuam-se ainda, nos anos 2000, as ações focais e em caráter de parceria, insuficientes para universalizar a educação básica no Brasil (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 40).

Esse breve resumo do percurso nos ajuda a compreender a atual situação da EJA na sua historicidade. Não por acaso,

É perceptível em sua trajetória histórica, que a EJA sempre foi tratada pelo Estado como uma educação de segunda classe, que nunca assegurou o acesso e a permanência na escola, nem as condições de acesso ao conhecimento científico e tecnológico. [...] O desafio histórico da EJA continua sendo o de romper com o caráter compensatório e assistencialista na educação de jovens e adultos trabalhadores (denominados de desvalidos, pobres, excluídos, em risco social etc.). Ao mesmo tempo, na perspectiva contra-hegemônica, o desafio é avançar na luta pela superação da dualidade estrutural da educação brasileira. (VENTURA, 2011, p. 92-93).

As políticas e práticas desenvolvidas em nosso país, somadas à visão preconceituosa e estigmatizada que marca as pessoas não alfabetizadas e/ou com baixa escolarização em nossa sociedade, levam-nos a indagar sobre a função das instituições educativas para esses sujeitos e o quanto elas realmente contribuem para que eles possam avançar na perspectiva da emancipação humana, na busca do *ser mais*, tão defendido por Freire.

A consciência do inacabamento e a busca do *ser mais*

Para Paulo Freire, *ser mais* é uma vocação para a humanização, que traz para o homem a consciência de seu inacabamento enquanto sujeito histórico e o coloca num movimento constante de busca, ampliando seu conhecimento de si e do mundo. Contudo, “essa busca do *ser mais* não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 1987, p. 75).

No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo *Ser mais*. E, se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge aos que oprimem e aos oprimidos, não vai ceder, como já afirmamos, aos primeiros, que se encontram desumanizados pelo fato de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu *ser menos* a luta pelo *ser mais* de todos. (FREIRE, 1987, p. 19).

A discussão acerca da possibilidade de o sujeito gerar, de seu *ser menos*, o *ser mais* de todos traz à tona a ideia de que todo ser carrega em si a potencialidade de transformação, que pode ser condicionada por diferentes fatores, mas nunca marcada apenas pelo determinismo. Isso se entendermos os sujeitos como históricos e produtores de cultura, que se colocam no permanente movimento de busca.

No que tange à Educação de Jovens e Adultos, esse movimento exige ainda mais de seus sujeitos, pois a brutal desigualdade social em nosso país faz com que os alunos da classe trabalhadora enfrentem inúmeros desafios para acessar e permanecer na escola. São muitas as questões intra e extraescolares que eles atravessam e que, por vezes, impossibilitam a conclusão de seu processo de escolarização.

Os alunos jovens e adultos que não tiveram seu direito à educação garantido na infância e na adolescência, na maioria das vezes, também não tiveram efetivados outros direitos sociais básicos, como saúde, moradia, transporte e lazer. Essa reflexão nos remete à fala de Seu Augusto, um aluno de 65 anos de uma classe de alfabetização, que reforça a ideia de que os trabalhadores que buscam *ser mais* estão sempre na contramão: “O pobre vevi de teimoso”. Paulo Freire endossa as palavras de Seu Augusto quando coloca que: “Só a custa de muita teimosia se consegue tecer a vida com sua quase ausência ou negação – com carência, com ameaça, com desespero, com ofensa e dor”. (FREIRE, 2000, p. 77).

Diante de tantas dificuldades, os sujeitos que chegaram à idade adulta sem ter autonomia com a leitura e a escrita foram obrigados a construir diferentes saberes de *experiência feito* (FREIRE, 1992), nessa *escola chamada vida* (FREIRE; BETTO, 1998). Saberes que os possibilitam driblar as regras excludentes de nossa sociedade e avançar no movimento de *ser mais*.

Rotulados socialmente pela negação, eles são vistos como aqueles a quem falta algo, aqueles que não sabem, aqueles que não têm. Contudo, “Quando suas vozes são ouvidas, é possível perceber nelas os conhecimentos que eles utilizam no dia a dia, e que muitas vezes são tratados como expressão dos que nada sabem” (MOURA, 2004, p. 4). Assim, cotidianamente, é negado a eles o lugar de sujeitos produtores de cultura e de agentes de construção do nosso mundo.

A vida, contudo, impôs a esses sujeitos a necessidade de construir conhecimentos para que pudessem se desembaraçar em distintas redes de forças e representações estabelecidas e ocupar lugares instituídos por outros. Porém, os saberes que apresentam não parecem ser apenas funcionais, adaptativos ou instrumentais, pelo contrário, muitas vezes, mostram-se interpretativos, explicativos e marcados por formulações críticas e inquietações sociais.

No cotidiano escolar, isso nos coloca frente à seguinte tensão: como construir uma interação dialógica entre a produção criativa de novos conhecimentos pelos alunos e a produção de conteúdos considerados legítimos em nossa área de formação? Para Paulo Freire:

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo. (FREIRE, 1992, p. 86)

A discussão da legitimidade de uns conhecimentos e da desqualificação de outros nos remete às inúmeras situações trazidas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos: a forma como elaboram cálculos mentais, sem recorrer à sistematização, os conhecimentos que utilizam para construir edificações, sem recorrer à leitura de projetos e/ou plantas, e a utilização de plantas medicinais no tratamento de diferentes doenças. É necessário considerar, contudo, que a legitimação ou a desqualificação dos conhecimentos estão intrinsicamente ligadas ao binômio saber-poder e têm por objetivo segregar, diferenciar e delegar comando a determinados grupos, pessoas ou instituições.

Entre políticas e práticas

A reflexão acerca das políticas e práticas da Educação de Jovens e Adultos nos remete a uma situação presenciada por uma das autoras deste artigo ao visitar uma escola municipal, que tem um programa de EJA para atender o aluno trabalhador. Haviam-se passado dois minutos das 18h 30min, quando uma senhora apareceu correndo pelo pátio da escola em direção ao portão que dava acesso às salas de aula. O servidor responsável pela portaria observava a correria daquela senhora e, lentamente, fechava o portão.

Quando a senhora finalmente alcançou o portão, ele já estava fechado. Nervosa, ela explicou que um caminhão capotou na Avenida Brasil e provocou um enorme engarrafamento, causando seu atraso. O porteiro disse que, infelizmente, ela havia ultrapassado o horário de tolerância e não poderia assistir à aula naquele dia.

Ela insistiu, alegando seus dois minutos de atraso, e o servidor imediatamente a corrigiu, dizendo que ela havia chegado 32 minutos atrasada, pois 30 minutos já eram de tolerância. E completou dizendo que nem com a blusa do uniforme escolar ela estava, o que impossibilitava de vez que ela pudesse entrar na escola.

Cada vez mais nervosa, a senhora explicou que, naquele dia, estava vindo direto do trabalho e que, por isso, pediu que uma amiga levasse a blusa do uniforme para lavar e a entregasse na hora da entrada, mas que, infelizmente, não conseguiu chegar a tempo de pegar a roupa com a amiga.

Como numa cena de filme, a amiga apareceu correndo na rampa de acesso à sala de aula, com a blusa passada e dobrada. E, diante do portão fechado, jogou a blusa pela abertura da

grade. Ao alcançar o portão, a amiga pediu desculpas ao porteiro e disse à senhora que demorou a trazer sua blusa, pois estava aguardando a autorização da professora para sair de sala de aula. A senhora imediatamente colocou a blusa do uniforme e implorou que o porteiro a deixasse entrar, argumentando que não poderia faltar naquele dia, porque a professora daria matéria nova, que cairia na prova.

Mesmo diante de toda a argumentação da aluna, o servidor se recusou a abrir o portão, insistindo que, apesar de uniformizada, ela continuava atrasada, pois haviam passado dois minutos do horário de tolerância. Já aos prantos, a senhora que deveria estar próxima dos sessenta anos, explicou novamente que teve um acidente na Avenida Brasil, que ela trabalha muito longe e que estuda naquela escola porque fica mais perto do morro onde ela mora. No auge do desespero, ela pediu que ele ligasse o rádio, pois aquela notícia estava sendo transmitida a todo momento e, assim, ele saberia que sua justificativa era real.

O porteiro “ignorou solenemente” todas as argumentações da aluna e falou que se ela quisesse tentar entrar na escola naquela noite seria melhor procurar a direção, pois ele só estava fazendo seu trabalho e cumprindo ordens. Em seguida, ele se voltou para a amiga que havia trazido a blusa e esperava o desenrolar da situação e pediu que ela voltasse para a sala. A senhora se dirigiu, então, para a secretaria da escola e, depois de advertida, pôde assistir à aula daquela noite.

No caso relatado, podemos identificar, numa política pública de atendimento à Educação de Jovens e Adultos, uma reprodução de práticas institucionais que já seriam questionáveis para o atendimento a crianças e adolescentes, mas no caso dos alunos jovens e adultos, ganham uma dimensão ainda pior.

O esforço para chegar à escola no horário era facilmente identificado nos argumentos da aluna que tentava assistir à aula. Sabendo da regra de utilização do uniforme da escola e da impossibilidade de cumpri-la, ela pediu auxílio a uma amiga, que levasse a blusa para lavar. Diante do horário limite de entrada na escola, ela reuniu todas as suas forças e correu para conseguir entrar. Porém, todos os seus esforços foram em vão na tentativa de convencer o servidor.

Era visível, por sua vez, a satisfação do porteiro ao olhar para a aluna correndo e ao fechar o portão lentamente. Ali, ele ocupava a posição de poder. Estava nas mãos dele decidir sobre aquele momento da vida da aluna, e ele optou por interditar sua entrada, mostrando toda a aderência à postura opressora. Segundo Freire, a aderência à realidade opressora não possibilita que o oprimido tenha consciência de si mesmo, nem a consciência de classe oprimida. Para o educador:

A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade. (FREIRE, 1987, p. 32).

A imersão na realidade opressora pelos oprimidos acaba por provocar a internalização e a reprodução da ideologia dominante que os coloca como seres inferiores. Os oprimidos tentam, dessa forma, reproduzir o modelo de homem considerado superior. O novo homem é ele mesmo encarnando ainda com mais dureza a postura de “patrão”. Assim, buscam semelhança através do modo de agir, adotando posturas intolerantes, autoritárias e discriminatórias.

Contudo, essa relação de opressão não é construída apenas por um dos polos. Se direcionarmos o olhar para as posturas das alunas, podemos identificar também a imersão na realidade opressora, ambas adotando posturas de submissão. A amiga que veio trazer a blusa esperou a autorização da professora para sair de sala e obedeceu prontamente ao porteiro quando ele ordenou que voltasse para a classe. A senhora que estava atrasada, diante da posição do porteiro, aceitou seu poder momentâneo e se colocou no lugar subalterno, justificando-se e buscando a compreensão dele a partir de seus argumentos.

Apesar de ambos estarem falando, não era possível identificar diálogo ali. Não havia escuta, tampouco interação. A comunicação, característica fundamental do diálogo, ficou reduzida à transmissão de informações. O servidor falava *para* a aluna, enquanto a aluna tentava falar *com* ele, buscando sensibilizá-lo através da apresentação de justificativas. Diante do impasse e da ausência de diálogo, a resolução da situação foi delegada a uma outra instância de poder, a direção.

A situação relatada nos possibilita inúmeras reflexões sobre a luta dos trabalhadores pelo direito à educação, que envolve a criação e a efetivação das políticas públicas e também a transformação de práticas institucionais e ações educativas para que respeitem a realidade do aluno trabalhador.

Instituições educativas: espaço de falar *com* e não *para* os educandos

Nas ações educativas, enfrentamos o desafio de construir experiências que valorizem e incorporem os conhecimentos dos educandos. O que nos coloca frente à necessidade de uma interação dialógica e faz com que, cotidianamente, tenhamos que nos confrontar com a concepção bancária de educação (FREIRE, 1987), presente não só nesse espaço, mas também na representação que muitos dos alunos da EJA têm do que é o processo educativo.

Com Freire, vemos que, na concepção bancária, a relação educador-educando está muito marcada por uma prática narrativa e dissertadora. De acordo com essa concepção, o professor é a pessoa autorizada a falar em sala de aula, pois a ele cabe a “transmissão” do conteúdo socialmente reconhecido como válido, resvalando frequentemente num verbalismo vazio e sem sentido para os alunos.

As atividades se pautam na transmissão e na fixação dos conteúdos por parte do professor com exercícios como: copiar, repetir, memorizar. Ao aluno cabe estar presente às aulas, prestar atenção e falar pouco, de preferência só quando solicitado. A fala, principalmente se acompanhada de questionamentos, é tida como sinônimo de indisciplina. As conversas, os risos, as trocas entre alunos também são classificadas da mesma forma, criando a imagem de uma escola sisuda, em que a alegria não tem espaço e o dever estará sempre acima do prazer.

Assim, é estabelecida uma relação vertical, na qual a voz do professor se encontra acima e a dos alunos abaixo. A estes é reservada a posição de ouvintes, ficando suas falas restritas ao momento de esclarecer suas dúvidas ou mostrar que memorizaram conteúdos. É possível perceber a expectativa dessa representação de escola nas falas, nos gestos e nos olhares dos próprios alunos da EJA, que, por vezes, sentem-se incomodados com as falas dos colegas quando elas aparecem em meio a alguma explicação do professor.

Essa expectativa também aparece nos pedidos de tarefas envolvendo a cópia, a repetição de atividade e a memorização por parte dos alunos. Essa é a escola que “os evadiu”, mas também é a escola que eles conheceram e que formou muitos doutores. Ao se depararem com uma aula lúdica ou com a utilização de linguagens audiovisuais, não raro, ouvimos dos alunos a frase “Hoje foi legal, pena que a gente não estudou”.

Vemos que, na concepção bancária, o conhecimento é concebido não só como algo externo, que independe da interação entre os sujeitos, mas também como algo dissociado da alegria e do prazer, ficando restrito ao dever. Guardando semelhança com os depósitos feitos nos bancos. Acredita-se, pois, que o professor deposita noções e conteúdos na mente dos alunos.

As diferentes provas e testes preservam uma analogia com o extrato bancário, em que é possível identificar se o depósito consta nos “registros”. O conhecimento é constituído de informações e de fatos transferidos do “detentor do saber” para o aprendiz. Sendo assim, a existência do conhecimento independe das pessoas envolvidas no ato pedagógico, e o ensino seria, então, a forma de suprir a carência, a ignorância dos alunos. Com Freire, vemos que:

Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de

alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 33).

Romper com a concepção de educação bancária nos leva a perceber que a prática educativa não é algo estático, pelo contrário, tem movimento, dinamicidade, diferenças, conflitos, criatividade. E, acima de tudo, guarda em si um potencial para estimular homens e mulheres a intervirem na realidade, podendo provocar modificações, confirmações e ampliações da leitura de mundo que trazem.

Nas classes de Educação de Jovens e Adultos, na maioria das vezes, encontramos educandos em diferentes níveis de aprendizagem. Alguns nunca chegaram a frequentar a escola, outros sentiram o amargo da repetência durante anos. E ainda há aqueles que trazem a comprovação de escolaridade, mas dizem não se lembrar de muita coisa do que aprenderam.

Esse último caso apresenta para nós o movimento de “certificação vazia” (KUENZER, 2015). Trata-se do certificado que alguns alunos trabalhadores conseguem, mas que não vem acompanhado do conhecimento que eles foram buscar no espaço escolar. Isso faz com que, novamente, eles sejam culpabilizados pela não aprendizagem, reforçando o discurso de que o papel do Estado de certificação foi cumprido: se o aluno não consegue avançar, a responsabilidade é dele. Enfim, “modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência” (KUENZER, 2015, p. 93).

A heterogeneidade no espaço escolar é outra característica da Educação de Jovens e Adultos marcada não só pelos diferentes níveis de aprendizagem, mas também pela relação intergeracional (uma vez que a EJA atende educandos a partir de 15 anos, sem limite de idade). Esta relação intergeracional traz uma grande riqueza para as discussões e debates e, também, o desafio de construção de uma prática educativa que dialogue com adolescentes, jovens, adultos e idosos, atenda as suas necessidades e respeite as diferentes culturas e *leituras de mundo* (FREIRE, 1992).

Sendo os alunos sujeitos singulares e estando em diferentes níveis de aprendizagem, na dinâmica de sala de aula, essa multiplicidade também deveria existir, e o planejamento das atividades deveria contemplar essas diferenças. Contudo, sabemos que, não raro, o tempo passado fora do espaço escolar é chamado por muitos de “tempo perdido”, assim como os conhecimentos produzidos em outros tempos/espacos fora da escola, não são reconhecidos, tampouco legitimados.

Por vezes, o educador sente dificuldades para trabalhar com tamanha diversidade, pois cada educando requer um tipo de atenção. Isso aumenta a necessidade de se ter um número

reduzido de alunos em sala de aula, para que, a partir de um tema gerador, sejam desenvolvidas diferentes atividades de maneira a atender o educando, a ajudá-lo a avançar no que ele já sabe, e a respeitar os diferentes conhecimentos já construídos em outros espaços/tempos. Buscando, assim, romper com a concepção bancária e ter o educando como sujeito do processo de aprendizagem e não como objeto.

O contato com a Educação de Jovens e Adultos nos apresenta sujeitos que trazem, além de ricas experiências de vida, conhecimentos criados a partir da necessidade de responder a inúmeras situações existenciais opressoras. Em sala de aula, essas questões se manifestam, e a compreensão das diferentes lógicas que elaboraram – como pensam, como tecem sua existência – apresenta-se como um desafio. E se mostra, também, como um importante elemento para que a prática educativa não caia num esvaziamento ou numa reprodução mecânica de conteúdos, mas respeite e valorize a cultura dos alunos e a incorpore ao processo pedagógico.

A relação dialógica se coloca como fundamental à natureza humana bem como à democracia. E se apresenta como um forte elemento para se contrapor à concepção bancária e estabelecer uma outra dinâmica em sala de aula. Lugar onde falar necessita ser *com* o outro e não *para* o outro, onde as diferentes vozes possam ser ouvidas, trazendo distintas formas de viver e construir esse mundo.

Na dialogicidade defendida por Freire, percebemos o quanto o papel do professor é importante, construtivo e transformador. Haja vista que o momento em que o educador anuncia a palavra com verdade e não a palavra pela palavra, refletindo sobre ela e incorporando-a, é o momento mesmo em que seu educando pode pronunciar, problematizar e agir com a verdade não só dita, mas corporificada pelo professor.

A prática dialógica nos auxilia a construir a curiosidade epistemológica e a abordagem crítica, que concebe a produção do conhecimento e não a mera reprodução. O diálogo permite que nosso olhar para o mundo e para a nossa existência identifique que ambos estão em processo, inacabados e, portanto, em permanente transformação.

Nessa perspectiva, o diálogo mostra sua potencialidade para impulsionar o pensamento crítico, que parte de uma concepção problematizadora sobre o homem e seu estar no mundo. Através do dele, podemos construir distintas interpretações do mundo. A palavra, assim, mais do que servir para dizer o mundo, assume o sentido de fazer o mundo, comprometida com o processo de humanização, que implica a ação e a reflexão dialeticamente construídas. Com Freire, vemos que:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e

humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987 p. 79).

Em sala de aula, desenvolver uma prática dialógica a partir dessa perspectiva possibilita ao educador não só falar e ser ouvido, mas também ouvir. Isso implica romper com o que o autor chama de *cultura do silêncio*, a que são ideologicamente submetidos. “Cultura do silêncio em que as classes se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser”. (FREIRE, 2001, p. 59).

Contudo, precisamos interpretar o silêncio dos educandos, pois, muitas vezes, é através dele que expressam insatisfação, concordância ou mesmo negação ao que está sendo exposto. Afinal, como nos lembra Freire “Dou a impressão de que aceito hoje a condição de silenciado para bem lutar, quando puder, contra a negação de mim mesmo”. (FREIRE, 2001, p. 79).

Estimular a fala, a expressão de opiniões, nem sempre é uma tarefa fácil, pois, no cotidiano escolar, muitas vezes, eles resistem a tomar a palavra, afinal, tiveram e têm sua voz negada e, com ela, seus conhecimentos, sua cultura. Aprenderam que, na escola, existe uma pessoa autorizada a falar e outras destinadas a ouvir, obedecer a ordens e fazer dever.

Eles só libertam a voz quando sentem segurança no espaço de sala de aula, quando percebem que serão ouvidos. Suas vozes vêm alimentar o diálogo necessário não só à prática educativa, mas também à existência. Quando os alunos rompem com o silêncio, é necessário ouvir e compreender não só o que falam verbalmente, mas também o que é possível interpretar a partir de suas faces, seus gestos e suas atitudes, na construção de um processo educacional que auxilie os educandos na busca por emancipação.

Esse processo educacional se dá na *práxis*, ou seja, na sistemática inter-relação entre teoria e prática, na ação que se estabelece a partir da interpretação da realidade e da vida, que envolve não só o modo de pensar, mas sua estreita relação com o modo de agir, opondo-se, assim, à ideia de alienação e de domesticação, tão presente na educação bancária. Segundo Freire:

A diferença entre os dois, entre o animal, de cuja atividade, porque não constitui “atos-limites”, não resulta uma produção mais além de si e os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal realizada sem práxis não implica criação, a transformação exercida pelos homens a implica. (FREIRE, 1987, p. 92).

Nesse sentido, a necessidade de problematizar o mundo se funda no pressuposto de que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”

(FREIRE, 1987, p. 78), uma vez que a ação que decorre da compreensão possibilita uma intervenção transformadora, imprimindo um movimento de ação-reflexão-ação.

Segundo o autor, tanto a reflexão, quanto a ação precisam estar sustentadas na verdade, na palavra que anuncia o que é autêntico a todos, sem distinção de classes sociais. Nessa perspectiva, os educandos não podem ser privados de conhecimentos, mas instigados a questionar, a refletir sobre a realidade em que vivem e a não naturalizar as situações presenciadas no cotidiano.

A reflexão sobre as políticas e as práticas da Educação de Jovens nos leva a reafirmar a atualidade do pensamento de Freire e nos remete à discussão da autonomia como princípio educativo na busca de uma emancipação humana, que tem como tarefa libertar o homem de um determinismo histórico e reconhecer a história não como algo dado, mas como um tempo de possibilidades.

Autonomia como princípio educativo

A prática pedagógica, ao assumir a autonomia como princípio, busca propiciar condições para que o educando desenvolva a subjetividade, crie suas próprias representações de mundo de acordo com suas concepções, construa argumentos e defenda um modelo de sociedade democrático. Para Freire, na relação educador-educando, o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor. Esse respeito permite que o educando se perceba como sujeito do processo histórico e responsável pela sua condição social individual e também coletiva.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1992, p. 59-60).

A autonomia figura, assim, como construção cultural a partir da relação do homem com os outros e destes com o conhecimento, pautada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade. Em suma, a ideia de autonomia dialoga com a ideia de que é o sujeito que constrói a história. Sendo próxima, portanto, do conceito de emancipação política e humana. A palavra *autonomia*^v está ligada à liberdade e à possibilidade de exercer plenos direitos.

No legado de Freire, é enfatizado que autonomia é um processo. Ela precisa ser contextualizada, uma vez que ela é uma construção cultural e não natural. Então, a não autonomia não é a negação da autonomia, mas a ponderação de que existem pressões influenciando e determinando o rumo do exercício dos direitos, entre eles, o direito pleno à Educação.

Se, por um lado, a autonomia designa um estado de autodireção de um indivíduo ou um grupo, o seu desenvolvimento e sua realização não dependem exclusivamente de debates no plano teórico, mas de condições objetivas da sociedade contemporânea. Afinal, na sociedade burguesa, o estatuto jurídico “permite” ao homem a autonomia para exercer seu papel de *homo economicus* no capitalismo. E, desse modo, o ser humano é livre para vender sua força de trabalho ao preço de mercado ou é livre para morrer de fome. Em resumo, não adianta dizer “sou autônomo” se as condições objetivas (material e histórica) não estão dadas.

A democracia formal baseia-se em uma ideia superficial de participação e na ilusão de igualdade de escolhas no campo econômico e político; é uma pretensa liberdade, tendo em vista que as supostas escolhas ocorrem, na realidade, em condições desiguais e submissas ao capital.

Ao longo do século XX, a crise do liberalismo e o avanço do socialismo exigiram dos países do núcleo central do capital a ampliação dos direitos sociais, sob a tutela do Estado, aspirando constituir uma face supostamente humanizada do capitalismo. (HOBBSAW, 1995).

As contrarreformas neoliberais do último quartel do século XX recaíram exatamente sobre essa tentativa de humanização do capital. O novo Estado surgido daí ressignificou o seu papel no que tange aos direitos sociais. Ao fazer isso, limitou o conceito de autonomia, de cidadania, de participação, de parceria, entre outros, ao suposto egoísmo nato dos indivíduos e aos pragmáticos interesses de mercado; distanciando-os da perspectiva de lutas de classe, fundamento das relações sociais nas sociedades desiguais.

Constatamos, atualmente, que a noção de *autonomia* – como princípio político social e econômico – perdeu a sua dimensão coletiva, tendo sido recuperada por uma visão que privilegia a perspectiva individual. “Transformou-se numa questão de mentalidade, como uma maneira de ser e não como uma forma de contrapor-se à organização elitista do poder na sociedade”. (CATTANI, 1997, p. 27).

É importante lembrar que a autonomia vinculada ao individualismo é um fenômeno que está na gênese da sociedade capitalista. Todavia, agudiza-se, cada vez mais, a perspectiva individualista e utilitarista em detrimento da autonomia de classe, tecida no terreno popular, com os movimentos sociais, visando uma outra sociedade, ou seja, a autonomia tem sido

ressignificada de um sentido coletivo (classe social) para um sentido individual (indivíduos e grupos). Segundo Fontes (2006, p. 345), houve uma

alteração da concepção de autonomia, que experimentaria importante deslizamento de sentido. De autonomia de classe, isto é, capacidade de produzir uma contra-hegemonia, de forjar uma visão de mundo para além dos limites corporativos, que se expressam como interesse, passava a expressar a “autonomia” de uma enorme variedade de grupos organizados em torno de demandas específicas. A autonomia, de forma abstrata, era enfatizada e sobrevalorizada.

Essa ressignificação ocorrida com a autonomia, de uma dimensão coletiva para a dimensão do individualismo e da mercantilização, acentuou-se consideravelmente com o aprofundamento do neoliberalismo. E, analisando o contexto histórico atual, em que o mercado atua em todas as frentes e âmbitos da sociedade brasileira, percebe-se a dificuldade crescente da concretização dessa autonomia de classe.

Levando-se em conta essas questões, revisitar a obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) e reafirmar o seu compromisso com os oprimidos, com uma educação libertadora é urgente e necessário diante de tantos ataques que temos sofrido, advindos de setores conservadores, descomprometidos com os direitos adquiridos dos trabalhadores.

Em suma, nesse cenário de retrocessos, a educação para autonomia no sentido freireano é atualíssima. Seu legado nos inspira a denunciar os usos abstratos e individualistas de conceitos que foram centrais em sua obra, como *dialogicidade*, *autonomia*, entre outros.

Tais conceitos podem contribuir para a luta em prol da construção de políticas e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva do direito. A fim de ilustrar o que dissemos, iremos situar, brevemente, em conclusão, o sentido de *autonomia* utilizado pelas políticas públicas atuais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos.

Considerações Finais

As discussões e reflexões trazidas ao longo do texto mostram que, embora passadas cinco décadas da clássica obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1968), o pensamento de Paulo Freire, mais do nunca, ajuda-nos a ler o mundo e a compreender a realidade educacional vivida hoje, numa conjuntura marcada por tantos retrocessos no campo dos direitos sociais historicamente construídos.

Nesse contexto, discutir a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do direito à educação com as contribuições do legado freireano, remete-nos ao papel transformador que as instituições educativas podem cumprir. Construindo práticas que estimulem a dialogicidade, a

curiosidade epistemológica, a autonomia e o pensamento crítico, para a produção e a democratização do conhecimento em nossa sociedade.

Considerando tudo o que foi exposto, gostaríamos de chamar a atenção, a título de exemplo, para a justificativa utilizada para definir as necessidades no campo da EJA atualmente. Elas se apoiam, na maioria das vezes, em referenciais da economia liberal/neoliberal que acabam por reduzir sua noção a uma “manifestação individual”, decorrente de uma necessidade do mercado, principalmente a de certificação, para que os trabalhadores possam assumir diferentes postos.

Nesse horizonte, as políticas voltadas para a EJA, especificamente, quando tratam sobre a oferta dessa modalidade de ensino nos municípios e estados, pautam-se, em geral, na lógica do mercado de demanda e oferta e na ideia de autonomia do público (jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora) de requerer ou não essa educação.

Nota-se, assim, que o termo *autonomia* rompe com a dimensão coletiva, proposta por Freire, em que é concebido como uma construção cultural, a partir da relação do homem com os outros, pautada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, e é direcionado para uma perspectiva do desejo individual.

De acordo com a visão mercadológica, as explicações predominantes para a não garantia do direito à educação têm apresentado traços em comum: a redução do sujeito à objetivação da demanda e a responsabilização deste pela oferta, ou seja, a responsabilização do sujeito pela não oferta do que lhe é direito. Com isso, são desconsiderados os processos que podem fazer com que os diferentes sujeitos entendam a educação como um direito e possam requerê-lo.

Nesse sentido, a utilização dos meios de comunicação para realizar chamadas públicas, enfatizando o direito à educação de qualquer pessoa, independentemente da idade, e informando onde elas podem encontrar instituições educativas, certamente, faria com que a procura pelo processo de escolarização aumentasse.

Nem seria preciso dizer que olhar a necessidade de oferta da EJA apenas pela lógica econômica é insuficiente para captar os elementos constituintes dessa categoria, tornando a demanda uma abstração. Algo subjetivo e individual descolado do contexto social no qual as pessoas reais estão inseridas. Sendo este o principal limite para apreender a realidade na complexidade de suas relações.

Assim, concluímos que as políticas e as práticas direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores estão em permanente disputa, que se constroem cotidianamente, nas relações sociais, políticas econômicas e culturais, e expressam diferentes projetos e concepções de *homem* e de *sociedade*. Nesse sentido, a Filosofia Educacional de Paulo Freire nos convida a

não temer o desvelamento do mundo, o diálogo com o povo, a construção da autonomia, e sim a nos comprometer com uma Pedagogia do Oprimido.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.
- _____. Ministério da Educação. *Parecer CEB/CNE nº 11, de 10 de maio de 2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.
- CATTANI, Antonio Davi. (Org.). *Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997. 292 p.
- FONTES, Virgínia. Sociedade civil, classes sociais e conversão mercantil-filantrópica. *Observatório Social de América Latina, Argentina*, v. VII, n. 19, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110328112411/42Fontes.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. (Coleção Leitura)
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Fac-símile (manuscrito). [S.l.: s.n.], 1968.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada Vida*. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 9. ed. São Paulo: Ática, 1998. 96 p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. In: _____ (Org.). Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.
- GRAMSCI, Antonio. *Caderno do Cárcere*. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.
- MOURA, Ana Paula. *Virando massas, descobrindo palavras, misturando saberes*. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt18/t182.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.
- PINHEIRO, R. As práticas do cotidiano na relação oferta e demanda dos serviços de saúde: um campo de estudo e construção da integralidade. In: PINHEIRO R.; MATTOS, R. A. (Orgs.). *Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde*. Rio de Janeiro: IMS-UERJ, 2001.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007, UFPR 29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/04.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memórias da educação).

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Liber Livro; Niterói: Editora UFF, 2011.

ⁱ Professora do departamento de didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora de Extensão Universitária da Faculdade de Educação da UFRJ. Pesquisadora do Laboratório de Investigação, Ensino e EXTensão em Educação de Jovens e Adultos. Pesquisa as seguintes temáticas: Formação Docente, Educação de Jovens e Adultos, Extensão Universitária e Estágio Supervisionado.

ⁱⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Trabalho e Educação e Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas de educação de jovens e adultos, formação docente para a educação de jovens e adultos e mundo do trabalho e educação básica e profissional de jovens e adultos trabalhadores. Atualmente, é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Núcleo de Estudos Documentação e Dados em Trabalho e Educação (Neddate/UFF). Vice líder do Grupo de Pesquisa/CNPq Trabalho e Educação-Neddate e vice líder do Grupo de Pesquisa/CNPq Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores - EJATRAB.

ⁱⁱⁱ Embora a Constituição Federal garanta a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988), há, hoje, uma grave ameaça à liberdade dos professores dentro da sala de aula, protagonizada pelo movimento Escola Sem Partido, que vem incitando projetos de leis que ferem a Constituição Brasileira, interferem nos conteúdos abordados nas escolas, além de buscar criminalizar e punir o professor. Sobre essa questão, ver: Frigotto, 2017.

^{iv} A lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi pouco inovadora com a EJA, ao contrário dos consensos que vinham sendo estabelecidos ao longo dos oito anos de sua tramitação e que tinham por horizonte uma concepção expressa de que a modalidade se referia à educação básica de jovens e adultos trabalhadores, reconhecidos como possuidores de uma prática social e de um modo específico de conceber a realidade (projeto Octávio Elísio, que constituiu referência para o Substitutivo de Jorge Hage). A lei aprovada estreitou os horizontes pensados, além de tratar a EJA de forma sucinta e contraditória. Contraditória porque, por um lado, conferiu a ela uma nova identidade, nomeando-a como uma modalidade da educação básica (ainda que genericamente), mas, por outro, manteve a nomenclatura “supletivo” no art. 38 e, com isso, a possibilidade de oferecimento da EJA na forma de cursos e exames supletivos (VENTURA, 2011).

^v A etimologia da palavra autonomia é do grego *autonomía*, *auto* e *nomos*, ou seja, capacidade de gerir a si mesmo. Em seu significado usual, refere-se a “governar-se por si mesmo” e à “liberdade ou independência moral ou intelectual”.