CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

O Lugar da Filosofia na Educação de Jovens e Adultos: Vivências, Reflexões e contribuições

Marco Antônio Beltri Alves

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em filosofia e ensino.

Orientador
Prof. Dr. Fábio Sampaio de Almeida

Co-Orientador
Prof. Dr. Leonardo Diniz do Couto

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2021

O Lugar da Filosofia na Educação de Jovens e Adultos: Vivências, Reflexões e contribuições

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em filosofia e ensino.

Marco Antônio Beltri Alves

Banca examinadora

Prof.ª Drª Luziana de M. Catta Preta

_____

Prof.º Drº Marcelo Guimarães

_____

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

A474 Alves, Marco Antônio Beltri
O lugar da Filosofia na Educação de Jovens e Adultos: vivências, reflexões e contribuições / Marco Antônio Beltri Alves – 2021.
70f : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2021.
Bibliografia : f. 69-70
Orientador: Fábio Sampaio
Co-Orientador: Leonardo Couto

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Didática. 4. Filosofia – Prática de ensino. I. Sampaio, Fábio (Orient.). II. Couto, Leonardo (Co-orient.). III. Título.

CDD 107

Elaborada pelo bibliotecário Leandro Mota de Menezes – CRB/7 nº 5281

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória de meus pais, Nelson e Wilma, por representarem para mim um exemplo de luta e resistência. Por terem me apresentado o valor do trabalho como forma de emancipação da consciência. Por terem cuidado de mim com um amor profundo e verdadeiro.

Dedico à minha esposa Andreza e minhas filhas Isabela e Giovana, pessoas que amo profundamente e que me inspiram e motivam a seguir sempre em frente. São elas que dão sentido à minha existência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por cada dia vivido.

Agradeço imensamente aos meus professores orientadores Fabio Sampaio e Leonardo Couto, por acreditarem que eu realmente conseguiria realizar este projeto, e por todos os esclarecimentos necessários para esta realização.

Também agradeço a todos os professores e colegas com quem pude “dialogizar” durante meu percurso no CEFET-RJ, sobretudo ao professor Marcelo Guimarães que me inspirou com suas dinâmicas de aula.

Agradeço, em especial, aos meus alunos do NEJA, com quem pude aprender a pensar uma nova forma de relação para sala de aula e ressignificá-la. Por estes jovens adultos, e suas histórias de vida, tenho grande carinho e respeito.

Epígrafe

Acho que na sociedade atual nos falta filosofia. Filosofia como espaço, lugar, método de reflexão, que pode não ter um objetivo determinado, como a ciência, que avança para satisfazer objetivos. Falta-nos reflexão, pensar, precisamos do trabalho de pensar, e parece-me que, sem ideias, não vamos a parte nenhuma".

José Saramago

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação de Filosofia e Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em filosofia e ensino

O Lugar da Filosofia na Educação de Jovens e Adultos: Vivências, Reflexões e contribuições

Marco Antônio Beltri Alves

Nesse trabalho consideramos, essencialmente, tomar como ponto central de nossas problematizações e reflexões, um entendimento de que a educação seja, por sua natureza, uma atividade política. Há no âmbito deste processo relações de poder, que se traduzem em formas de opressão e reprodução de abismos entre as classes excluídas e as classes que matem historicamente seus lugares de privilégios. É neste caminho que buscamos situar a Filosofia enquanto prática pedagógica emancipadora,que transcenda seu caráter tradicionalista de disciplina curricular e que possa ocupar os espaços das relações dialógicas construídas entre educadores e educandos, sempre tomando como referencial a Educação de Jovens e Adultos. Pensamos ser a Educação de Jovens e Adultos a modalidade de ensino que expressa de forma mais aparente as desigualdades sociais, econômicas e culturais que marcam historicamente o sistema público de Ensino em nosso país. Assim, para direcionar nossa proposta em seu sentido prático, aproximamos os caminhos apontados por Paulo Freire e Jacques Rancière.

Palavras-chave: Filosofia; Educação de Jovens e Adultos; emancipação

ABSTRACT

The placeofPhilosophy in the Young peopleandAdultsEducation: Experiences, ReflectionsandContributions

Marco Antônio Beltri Alves

In thisworkweconsider, essentialy, takelike a central point aboutourproblematizationsandreflections, theunderstandthattheeducacionbe, for yourownnature, a politicalactivity. There are Power relations in thescopeofthisprocess, thatmeansformsofoppressionandreproductionofabyss in betweentheexcludedsocial classesandthe classes whohistorically preserve thereprivilegespaces. In thiswaywe look for situatethePhilosophylikeanemancipationpedagogicalpractice, thattranscendhistradicionalistcharacterlike a curricular subject, andcanoccupythespacesofdialogicalsrelationsconstructs in betweenstudentsandaducators, evertakinglike a referentialtheyoungpeopleandadults. WebelievethattheEducacionof Young peopleandadultsbeoneteachingmodalitythat Express themostapparentform os the social, economicsand cultural differencesthatmarkshistoricallythepublicschool system in our country. So, todirectourstudyproposed in hispracticesense, we approach thedirectionsappointedsby Paulo Freie and Jacques Rancière.

Key words: Philosophy; Emancipation; Young peopleandadultsEducation

SUMÁRIO

Introdução e objetivos 10

Capítulo 1: Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil 15

1.1: A criação do NEJA (Nova Educação de Jovens e Adultos) no RJ: nova estrutura, velhos problemas 21

1.2: A matriz curricular do NEJA no RJ 23

1.3: Currículo Mínimo e o componente Filosofia (apresentação) 25

Capítulo 2: O lugar da Filosofia na Educação de Jovens e Adultos.....29

2.1: BNCC, Ciências Humanas e Sociais aplicadas 29

Capítulo 3: Paulo Freire e Jacques Rancière: uma aproximação pertinente 34

Capítulo 4: Considerações sobre a realidade do NEJA no RJ 51

Capítulo 5: O Fórum de Educação de Jovens e Adultos no RJ.....56

Capítulo 6: O aluno do NEJA: vivências e percepções.....59

6.1: Violência, Biopoder e Estado de Exceção: a escola no espaço de interseção.....63

Capítulo 7: Produto Didático - O Lanchinho coletivo: "Você tem fome de quê? 67

7,1: Temática central: Trabalho e Liberdade: Uma proposta emancipadora.....69

7.2: Colocando o"lanchinho em sala": proposta prática 71

Considerações finais.....74

Referências Bibliográficas 76

Introdução e objetivos

O desenvolvimento do presente trabalho está ancorado em uma perspectiva que compreende a educação como uma prática transformadora e, portanto, de caráter político. Entendemos a relação entre educador e educando como elemento fundamental desse processo transformador, ao qual a educação deve se comprometer,já quedeve ser pensada por uma perspectiva democrática e, sobretudo,dialógica.

Toda a proposta que este trabalho apresenta, foi, principalmente, motivada a partir de minha vivência nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde pude lecionar a disciplina de Filosofia, experimentando um ambiente desafiador, mas ao mesmo tempo instigante e provocador. Foi nesse ambiente tão diverso e plural, onde muitas histórias de vida se entrecruzam, que pude desenvolver inúmeros questionamentos, os quais me trouxeram até aqui. Conviver com os dilemas e anseios destes jovens e adultos, ouvir suas histórias, suas mágoas em relação à escola, e os motivos que os levaram ase afastaremdela, foram experiências profundas que me transformaram enquanto educador e ainda continuam me transformando, como um processo inesgotável de mudança. Foi assim que vi minha vida também naquelas salas, se embaralhando com as histórias daqueles sujeitos. Euprecisava fazer algo. Sempre acreditei que deveriafazeruma aula muito além damera exposição de conteúdos. Mas o que poderia ser feito, afinal?

Certamente não pretendo apresentar respostas para todas aquelas questões que me incomodavam, mas neste trabalho pretendemos contribuir para construção de novos caminhos, que viabilizem mudanças. Buscaremos, assim, desenvolver reflexões pertinentes não sóa partir dessa vivência, mas também de análises bibliográficas que nos permitam produzir ferramentas necessárias para pensarmos sobre esse universoda Filosofia na EJA, além de propor ideias que possam contribuir com professores de Filosofia em sua difícil e importante tarefa com esse tipo de educação.

Desenvolver qualquer tipo de trabalho sobre a EJA é uma tarefa desafiadora, pois se trata de uma modalidade de ensino que está em uma posição extremamente crítica de todo nosso excludente e falho sistema educacional. Crítica, por ser constantemente ameaçada por reformas educacionais e por não ser contemplada com investimentos e políticas educacionais eficientes, isto é, que viabilizem um equilíbrio, reduzam os abismos e ampliem as oportunidades.

A EJA, por carecer de políticas públicas estáveis, representa um grande imbróglio da educação básica brasileira. Estatísticas recentes revelam o quanto esta situação histórica tem apresentado sinais de piora no cenário nacional e, sobretudo, no NEJA, como é chamada a Nova Educação de Jovens e Adultos da redeestadual de ensino do Rio de Janeiro.

Sendo assim, consideramos importanteexpor inicialmenteum breve levantamento da história dessa modalidade de ensino no nosso sistema educacional.Ressaltamos algumasdas principais mudanças a que foi sendo submetida em função das diferentes propostas pedagógicas, impostas por diversas políticas públicas que afetam a educação brasileira, igualmentesubjugada aos interesses de diferentes tipos de governo que disputam seus espaços de poder.

Dando sequência à nossa proposta, procuramos contextualizar a educação de jovens e adultos a partir da reforma do ensino médio e, sobretudo, como a Filosofia está inserida nesse novo contexto, situando-a na EJA. A partir de minha vivência em sala de aula com turmas de NEJA, na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, pensamos em alguns questionamentos que norteiam esta proposta de trabalho, considerando como um importante referencial a proposta pedagógica de Paulo Freire, na medida em que esta toma como elemento central a relação professor-aluno (ou aluno-professor) de uma forma dialógica e, sobretudo, democrática. Outra característica de Freire diz respeito aos aspectos concretos da realidade de vida na qual, em nosso caso,os alunos integrantes do NEJA estão inseridos.

Na sequência do trabalho, apresentamos uma análise pautada em uma aproximação das metodologias propostas por Paulo Freire e Jacques Rancière. Para fundamentar essa relação entre aos autores citados e suas concepções filosófico-pedagógicas, foi utilizado o conceito de práxis, tal qual defendido por Marx em seus escritos, por entendermos ser essa concepção o ponto de partida de qualquer processo emancipador.

Compreendemosque tal aproximação nos permite desenvolver uma estratégia para práticas transformadoras de sala de aula, dialogando com as realidades vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, indo além dos espaços físicos em que a instituição Escola está situada.

Neste trabalho, consideramos que a Filosofia, por ser em sua própria origem um conhecimento questionador, provocador e transformador, possa efetivamente ocupar um lugar, um espaço, desenvolvido a partir de uma prática pedagógica democrática e dialógica. Acreditamos que nesse lugar simbólico, que ao mesmo tempo deve configurar-se como espaço de práticas pedagógicas concretas, a Filosofia possa contribuir com algo muito além

dos conteúdos engessados e das fundamentações teóricas impostos pela educação tradicional. A Filosofia, a partirda maneira como o professor constrói uma relação com seus alunos, deve representar um caminho de emancipação para os sujeitos envolvidos nesse processo transformador, em que o professor também pode se transformarao mesmo tempo. Apresentamos, portanto, como estrutura deste trabalho,formas de pensar erefletir sobre como a Filosofiana EJA pode constituir-se como um espaço ou lugar a ser ocupadoe, assim, efetivamente se constituir como prática emancipadora.

Nesse sentido, a contribuição efetiva da Filosofia para uma educação de caráter libertário deverá constituir-se em maneiras de instrumentalizar os alunosdaquela modalidade de ensino,pois, sendo estes oprimidos e historicamente excluídos, devem se reconhecer como tale desenvolver novas interpretações de mundo, igualmente pelo reconhecimento doprotagonismo de suas próprias vidas e do mundo social em que estão inseridos. Sendo assim, estaremos levantando alguns elementos e fatores referentes à história das políticas públicas,às iniciativas que foram direcionadas à EJA, bem como às mudanças decorrentes da reforma do ensino médioe da BNCC, e como a Filosofia está inserida nessas alterações, sobretudo na modalidade da EJA.

Para dar suporte às reflexões e à compreensão do papel da Filosofia, assim comopara desenvolvermos a concepção simbólica de *lugar*nesta modalidade de ensino, procurei utilizar como referencial teórico, a proposta pedagógica de Paulo Freire e sua concepção de Educação, relacionando essa perspectivafreiriana às ideias de Jacques Rancière em sua obra *O mestre ignorante* (2007).

Nesse sentido, consideramos de grande relevância a necessidade de compreender e de refletir sobreo perfil do aluno do NEJA,a partir da dinâmica de vida na qual ele está inserido, tanto quanto de suas relações com fatores externos à escola.Essas questões serão consideradas a partir de uma perspectiva amparada em minha experiência concreta como docente, ou seja, em minha vivência de sala de aula, como professor de Filosofia nessa modalidade de ensino desde 2015. Além disso, buscarei dados empíricos (com base em pesquisas já realizadas) que possam colaborar com minhas percepções em relação às mudanças, questionamentos e problemas aqui levantados.

Como já haviaantecipado,todas as reflexões e propostas que pretendemos discutir neste estudo, sobre o qual nos debruçamos e nos dispusemos realizar, têm sua origem em minha percepção fundamentada pela vivência e práticas em sala de aula, a partir de um contato mais direto com muitos alunos do NEJA desde 2015, onde pude compreender a

relação entre as realidades e experiências de vidas às quaisseu desempenho escolar e seus anseios estão constantemente submetidos. Tal fato tem contribuído cada vez mais para alimentar meu grande interesse em relação à educação de jovens e adultos, pois fui percebendo suas especificidades e também as restrições que essa modalidade de ensino enfrenta nos espaços das unidades escolares. Percebi, sobretudo, as transformações que essa experiência com o NEJA promoveu sobre mim, sobre a relação entre minha humanidade e minha profissão.Assim, pensamos o quanto a Filosofia, por suas características próprias, está entrelaçada com essa realidade, e o quanto elaatravessa todo este contexto, não apenas como tradicional campo de conhecimento, mas também como prática da liberdade que constitui o próprio ser humano.

Ao longo dos seis anos de experiências com o NEJA, constatei situações de abandono e exclusão no espaço escolar por conta da incapacidade de construçãode vínculos pautados em significados importantes aos alunos, para que pudessem se sentir integrados. O que a escola representa para eles? Como seria possível desenvolver uma relação entre o aluno e a escola, de modo quese sintam parte dela? Minha vida foi também inevitavelmente compartilhada com a desses sujeitos e, por diversas vezes me percebia ali, como eles, e também me sentia “fora”. Dialogamos e desenvolvemos práticas pedagógicas que, na maioria das vezes, se confrontavam com a realidade da escola: sem material didático, sem planejamentos adequados, sem uma qualificação apropriada para essa modalidade de ensino,ausência somadasà violência cotidiana no entorno da escolae no percurso para ela,igualmente nos seus locais de moradia, na maioria deles moradores de favelas das redondezas.

As relações interpessoais em turmas dessa modalidade de ensino também apresentam um caráter diferenciadoem que há visivelmente um processo maior de construção de laços afetividade, mais agregador e humanizador e menos individualizante.E foi assim, por meio da minha vivência, que pude perceber uma receptividade extremamente positiva em relação às aulas de Filosofia, principalmente quandoas abordagens dos temas propostos estavam relacionadas às suas experiências concretas de vida, quando as temáticas discutidas se mostravam sempre relevantes para pensarem sobre suas próprias vidas, seus dilemas, suas dificuldades e suas expectativas. Nesses momentos, o envolvimento de muitos era sempre maior.

Nossa pretensão, portanto,é contribuir para pensarmos um lugar para a Filosofia na EJA. Lugar para uma prática pedagógica emancipadora, e que possíveis futuros estudosmais detalhados em relação à EJAsejam realizados para refletirmos sobre os caminhos e as

possíveis contribuições da Filosofia para a formação desse grupo de estudantes que, em algum momento, foi segregado do ensino regular por conta de diferentes fatores. Entendemos que tais fatores, embora diferentes para cada um, nos leva a uma origem comum a todos eles: desigualdades. .

1 Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil

Não é tarefa fácil analisar as políticas públicas direcionadas à educação de jovens e adultos no Brasil, porque existe uma grande lacuna de estudos e pesquisas a respeito da Filosofia nessa modalidade da nossa educação. Definida pelo artigo 37 da LDB (lei nº9394/96) como modalidade de ensino que será "destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria". Tal modalidade de ensino apresentou, ao longo da história da Educação brasileira, uma trajetória repleta de modificações bastante significativas, relacionadas diretamente com as estruturas de Estado e disputas por poder que marcam até hoje o cenário nacional.Além disso, não podemos dissociar essa modalidade de ensino do mercado de trabalho, já que seu público principalse apresenta em um contexto de necessidade de ingresso ou reingresso em um mercado de trabalho que exige, minimamente, o tradicional diploma de ensino médio.

Na educação brasileira, a existência de uma modalidade de ensino que propusesse atender adultos excluídos socialmente e, portanto, segregados da escola, data dos anos de 1940, mais especificamente, no contexto pós-Segunda Guerra Mundial. Embora já mencionada na Constituição de 1934 do período varguista, a escolarização voltada para adultos como política governamental só começaria a ganhar consistência ao final dos anos 1940 e nos anos de 1950.

Segundo Maria Clara Di Pierro, seria pertinente, para uma contextualização histórica, citar a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha da Educação de Adultos (1947), e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). Havia, nesse aspecto, uma preocupação em relação ao enfrentamento do analfabetismo, que compreendia essa questão de forma integrada, ou seja, a escolarização de adultos implicariatambém uma melhora na Educação infantil. Com intensa participação no Movimento Escola Nova – durante o Estado Novo –, o educador e pedagogista brasileiro Lourenço Filho, destacava esse efeito positivo da educação de adultos sobre a educação das crianças, entendendo ambas como partes de um mesmo processo de elevação cultural dos cidadãos brasileiros.

A partir da Campanha Nacional de Educação de Adultos, comandada por Lourenço Filho em 1947, iniciaram-se também, algumas reflexões em relação aos efeitos psicossociais produzidos pelo analfabetismo. Entretanto, é a partir dos anos 1960 que a questão ganha maturidade com a emergência das reflexões e ideias de Paulo Freire, fundamentadas em um

posicionamento de caráter emancipador. A proposta de alfabetização de adultos pensada por Paulo Freire ancorava-se em um sentido crítico, porquanto identificava a alfabetização com um processo de conscientização preocupada com a transformação social e, especialmente, como uma forma de ler e entender o mundocom objetivo de o desnaturalizar. Com a crescente projeção de seu trabalho pedagógico, Freire ficou encarregado pelo Governo Federal, em 1963, de desenvolver o Programa Nacional de Analfabetismo e elaborar um Plano Nacional de Alfabetização. A educação ganhava novos contornos nesse contexto. De acordo com Soares (1996), nascia uma ideia de que o processo educativo pudesse,por meio de uma educação de base,interferir efetivamente na estrutura social que produzia o próprio analfabetismo. Esse processo deveria estar pautado em uma perspectiva crítica que considerasse a realidade existencial dos educandos:

> O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. (SOARES, 1996, apud PORCARO, 2007, p. 2).

Entretanto, com a chegada dos regimes militares com seus mecanismos e aparelhos de repressão instaurados a partir de 1964, todas as experiências fundadas em uma ideia de educação libertária, sobretudo aquelas propostas com base nas ideias de Paulo Freire, foram desestruturadas ou desapareceram sob a atuação opressora dos sucessivos governos militares.

Acusado de subversão e preso em 1964 por 72 dias, Paulo Freire partiu para o exílio no Chile, onde trabalhou por cinco anos no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária. Sua militância junto aos trabalhadores do campo teria sido fundamental para a construção de suas obras. Nesse período, escreveu sua obra *Pedagogia do oprimido*(1968), como ainda, passando por Estados Unidos e Suíça, Freire prestou consultoria para governos de países pobres do continente africano.Em 1969, em pleno Regime Militar, um ano após o fechamento do Congresso Nacional devido à edição do Ato Institucional 5 (AI-5) de dezembro de 1968, que intensificou as perseguições e a repressão, o Governo Federal organizara o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa de alcance nacional, voltado a promover alfabetização a uma grande parcela da população analfabeta. O funcionamento do Mobral estava atrelado à Fundação Mobral e era presidido pelo economista Mário Henrique Simonsen, que posteriormente viria a substituir Delfin Neto na pasta da Economia no governo Geisel (1974/1979).

O decreto-lei nº 1124, assinado pelo então Presidente da República, General Emílio Garrastazu Médici, estimulava, por meio de incentivos fiscais, investimentos do setor privado no Programa de alfabetização, além de permitir “deduções no imposto de renda de pessoas jurídicas para fins de alfabetização”. Com isso, o Governo prometia erradicar o analfabetismo do Brasil num prazo de dez anos, no tempo em que o país tinha aproximadamente 18 milhões de adultos analfabetos.

Por intermédio de uma campanha intitulada “Você também é responsável”, o Mobral tentava mobilizar a população e conseguia se estender a todos os municípios da Federação. Segundo o caráter ideológico imposto na propaganda do Governo, bastaria ao cidadão obter o diploma do MOBRAL e a carteira do INPS para ter seu futuro garantido. Fica evidente que o modelo de Educação proposto tinha como finalidade central a adequação aos padrões do mercado de trabalho que visavam atender uma demanda compondo um contingente de mão-de-obra não qualificada, e, portanto, barata. O sentido crítico que o modelo freireano propunha daria lugar a um modelo que viria a atender as demandas relacionadas ao “milagre econômico” prometido pelos militares.

Extinto em 25 de novembro de 1985 no Governo de José Sarney, no contexto da redemocratização do paíse com uma durabilidade de 15 anos, o Mobral revelou-se um dos maiores fracassos da educação brasileira. Apenas 15 milhões, do total de 40 milhões de brasileiros que passaram por suas salas, conseguiram o diploma, e o índice de analfabetismo foi reduzido em apenas 2,7% em todo o país. Após 20 anos de ditadura militar e um modelo de educação deficitário e mercadológico, em 1988, com a Constituição Cidadã, um avançado documento na garantia de direitos sociais, consolidava-se o direito dos jovens e adultos à Educação pública e gratuita. Vale ressaltar que, em um contexto internacional, emergiam diversas conferências impulsionadas pela ONU (Organização das Nações Unidas), no sentido de defender e reivindicar a ampliação de direitos sociais, contando com ampla participação da sociedade civil.Assim, as Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos, promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) desde 1949, procuram construir ações que estejam em conformidade com as diferentes realidades socioculturais que cada país apresenta.

Foi somente a partir da Constituição Federal de 1988, portanto, que o direito mais amplo à educação básica seria estendido aos jovens e adultos. Isso se deve bastante às mobilizações de setores progressistas que reivindicavam a ampliação de direitos sociais, pressionando o Estado a promover políticas de assistência aos grupos sociais mais pobres.

Embora nesse contexto da Constituinte o ensino supletivo já existisse em todo território nacional, este se dava de forma bastante heterogênea, o que contribuía para seu fracasso em nível nacional. Segundo Siqueira, Freitas & Haddad (1988), a insuficiência desse alcance decorria de problemas de ordem política, administrativa, financeira e pedagógica. Visando à redução de custos de funcionamento, essa modalidade oferecia o ensino à distância na maioria das vezes, o que proporcionava baixíssima interação entre professor e aluno.

Assim, foi somente em 1996, quando surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (nº 9.394/96), que se reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e o dever público de garantir sua oferta gratuita, estabelecendo responsabilidades aos entes federados através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência (BRASIL, 1996). Em 2003 o Governo Federal criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, lançando então o Programa Brasil Alfabetizado, nele incluídos o Projeto Escola de Fábrica (voltado para cursos de formação profissional), o PROJOVEM, quese apresentou com enfoque central na qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias, e o Programa de Integração da Educação Profissional ao ensino médio para Jovens e Adultos (PROEJA) (VIEIRA, 2004). Já em 2007 o Ministério da Educação (MEC) aprova a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), passando, todas as modalidades de ensino, a fazer parte dos recursos financeiros destinados à educação (BRASIL, 2007).

Podemos constatar que a educação de jovens e adultos no Brasil é marcada por descontinuidades e que as políticas públicas adotadas para suprir suas demandas são insuficientes em vários aspectos. Até o presente cenário, o que constatamos foi a criação de programas que, aplicados em curto prazo, não garantem que os alunos possam dar continuidade aos estudos.

Maria Clara Di Pierro, em seu artigo “Visões da educação de jovens e adultos no Brasil”, ressalta que um dos grandes problemas que inviabiliza a construção de uma identidade pedagógica específica ao ensino de supletivo, é um fenômeno observado não somente no Brasil, mas ainda em outros países da América Latina. Trata-se de uma constante mudança no perfil dos indivíduos integrantesdessa modalidade de ensino, que vão se tornando cada vez mais jovem. Abro aqui um parêntese para corroborar com esse diagnóstico, tendo em vista minha observação e vivência em sala de aula com turmas de NEJA em escolas estaduais do Rio de Janeirodesde 2015, que me permitiram perceber tal mudança de forma

efetiva, especialmente a partir da gestão no Governo de Sérgio Cabral, sobre a qual tratarei mais adiante.

Vale ressaltarque os ideais freireanos de uma educação popular e verdadeiramente democrática propuseram construir caminhos de ensino-aprendizagem a partir da compreensão das realidades concretas de vida dos educandos, bem comoconsideraram, sobretudo, um tipo de alunado composto majoritariamente por trabalhadoresadultos e desescolarizados, que, mesmo sendo moradores dos centros urbanos, mantinham seus vínculos sociais e culturais com o mundo rural. Sendo assim, esse novo perfil mais juvenil que se insere em tal modalidade de ensino, torna-a mais heterogênea,estimulando a necessidade de novas e diversificadas estratégias que possam ser implementadas.

Aqui se encontra uma das grandes questões que dificultam a prática docente. Minha vivência em sala de aula como professor de Filosofia do NEJA foi me permitindo perceber que nessa modalidade de ensino são claramente reconhecidos dois diferentes perfis de alunos: o primeiro corresponde aos alunos adultos, que em sua maioriatrabalham, têm uma visão mais tradicional da escola, procuram ser assíduos e tentam construir laços de afetividade com professores, direção e funcionários. O segundo grupo compreende os mais jovens, que logo ao completar 18 anos de idade migram para o NEJA, pois não têm uma relação positiva com a escola e querem o diploma mais rapidamente possível. Esse segundo grupo, na maioria dos casos, corresponde ao quantitativo responsável pelos índices de evasão, pois também se deparam com a necessidade de trabalhar e encontram formas de trabalho extremamente precarizadas, com jornadas extensas que inviabilizam a frequência na sala de aula. Precisamos também considerar que a deficiência enorme do sistema de educação regular no Brasil é diretamente responsável por parte significativa da demanda de um público cada vez mais jovem nas salas daEJA. Assim, a entrada cada vez mais precoce de adolescentes de camadas mais empobrecidas no mercado de trabalho (atualmente cada vez mais informal), vem promovendo sua transferência para os programas de educação originalmente estruturados para adultos.

Em 1997, dados do IBGE apresentavam uma realidade bastante complicada. Revelavam a existência de 5,3 milhões de pessoas de 15 a 19 anos de idade frequentando a escola em situação de defasagem em relação à série. Entre os jovens de 18 anos, esse índicegirava em torno de 90%. A mesma contagem revelava que 66,2% dos brasileiros com 15 anos ou mais, não tinham concluído o ensino fundamental, embora, segundo a Constituição, tivessem garantido o direito ao ensino fundamental gratuito adequado à sua

condição de jovens e adultos trabalhadores.Com relação ao ensino médio, também previsto na Constituição com caráter universal, o quadro é também bastante grave.

Consideremos as políticas públicas adotadas no referido período, em que se construíam fortes expectativas em relação aos desafios apresentados em nosso sistema de Educação. O que se assistiu de fato foi a uma grande decepção em torno das propostas e dos investimentos, sobretudo em âmbito federal, para a Educação brasileira. A Fundação Educar, que substituíra o falecido MOBRAL, foi fechada logo após a posse do então Presidente eleito Fernando Collor de Mello. Nesse contexto, o MEC lançava o PNAC (programa nacional de alfabetização e cidadania), com a finalidade de mobilizar setores diversos da sociedade em torno da alfabetização de crianças, jovens e adultos, inclusive com participação de instituições não governamentais. Embora tratassea questão a partir de uma perspectivauniversalizante, o Governo Federal não imprimia esforços, principalmente orçamentários, para construir ou efetivar propostas que pudessem reestruturar o modelo de educação brasileiro.

1.1A criação do NEJA (Nova Educação de Jovens e Adultos) no Rio de Janeiro: nova estrutura, velhos problemas

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) até 2013ofertava o ensino médio na modalidade EJA em três fases semestrais e, somente a partir desse mesmo ano, tendo observado os desempenhos insuficientes da fase III no Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), foi introduzida na rede de ensino uma nova proposta de oferta de EJA em quatro módulos também semestrais.

No contexto das discussões acerca da democratização da Educação, entendida como direito de todos os cidadãos, houve um movimento consensual e gradativo de que essa modalidade não poderia restringir-se a somente alfabetizar jovens e adultos nos princípios mais básicos do letramento em Língua Portuguesa e Matemática. É o que explica Paiva:

> No atual momento político, depois de passar um ano no embate da prioridade para a alfabetização de adultos, defendida pelo MEC x continuidade da EJA, bandeira antiga dos educadores e dos Fóruns, o governo brasileiro reconhece o movimento histórico nacional e internacional de luta em defesa do direito à educação para todos [...]. A partir de 2004 investe no alargamento político da EJA, entendendo que um programa de alfabetização, sem garantir o direito à continuidade, é pouco para fazer justiça social a tantos excluídos do direito à educação. Assim, estabeleceu que a continuidade de estudos é meta inalienável da EJA, que também se

> põe, como desafio, a garantia do acesso ao Ensino médio, por via da mesma modalidade (PAIVA, 2005, p. 201).

No ano de 2013, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, inaugurou em parceria com a Fundação CECIERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, o programa Nova EJA (NEJA), cujo alvo principal seria o ensino médio, estando em consonância com o 6º parágrafo do artigo 10 da LDB 9394/96. O texto do manual de orientações do programa salientava a capacitação de jovens e adultos para o mercado de trabalho, bem como

> Estimular o desenvolvimento de suas habilidades, constituindo no espaço escolar as condições propícias para conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes e diversos espaços da vida social: exercício da cidadania plena, o trabalho, participação comunitária, atuação no cenário político" (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2013 a. p. 4).

Fica evidente, a partir da análise do texto, a grande importância e relevância da Filosofia para os alunos dessa modalidade de ensino também. No que diz respeito às orientações propostas no texto do programa, pautadas na garantia do acesso aos direitos de cidadania (civis, políticos e sociais), as contribuições da Filosofia e também da Sociologia não poderiam estar dissociadas da grade curricular do NEJA em nenhuma hipótese. Cabe ressaltar aquio aspecto que representa a especificidade do conhecimento filosófico: sua capacidade de questionamentos e de desconstrução de formas naturalizadas de pensar o mundo.

Nesse sentido, penso que a cidadania plena, tal qual citada no texto, somente é adquirida quando o indivíduo se reconhece efetivamente como responsável por sua própria condição de existência, e reconhece, sobretudo, seu potencial transformador. Para ser ativado,esse potencial exige uma nova leitura do mundoque viabilize reconhecer os aspectos de natureza ideológica que são responsáveis pela manutenção e perpetuação da realidade material concreta na qual estão inseridos.

1.2 A matriz curricular do NEJA no RJ

De acordo com o manual de orientações, o curso do NEJA para ensino médio, deve ser realizado em quatro módulos semestrais, totalizando um período de dois anos para a conclusão do curso. Dessa maneira, apresenta uma estrutura diferenciada do ensino regular, que compreende um período de três anos para a conclusão do curso.

A distribuição de disciplinas em cada módulo apresenta uma especificidade: somente Língua Portuguesa e Matemática constam em todos os módulos, enquanto as demais disciplinas são ofertadas de forma alternada. Nos módulos I e III, além de Língua Portuguesa e Matemática, aparecem as disciplinasCiências Humanas, Geografia, História, Filosofia e Sociologia, ocupando Filosofia eSociologia apenasdois tempos semanais tanto para o módulo I quanto para o módulo III. Nos módulos II e IV aparecem as Ciências da Natureza, Física, Química e Biologia, além de Língua Portuguesa e Matemática.

A figura abaixo ilustra a matriz curricular do NEJA em todos os períodos:

Módulo	Nome	Semana	Total
Módulo I	Língua portuguesa/literatura I	4	80
Módulo I	Matemática I	4	80
Módulo I	História I	4	80
Módulo I	Geografia I	4	80
Módulo I	Filosofia I	2	40
Módulo I	Sociologia I	2	40
	Carga horária total do módulo I		400
Módulo II	Língua portuguesa/Literatura II	4	80
Módulo II	Matemática II	4	80
Módulo II	Física I	4	80
Módulo II	Química I	4	80
Módulo II	Biologia I	4	80
	Carga horária total do módulo II		400
Módulo III	Língua portuguesa/Literatura III	4	80
Módulo III	Matemática III	4	80
Módulo III	História II	3	60
Módulo III	Geografia II	3	60
Módulo III	Filosofia II	2	40
Módulo III	Sociologia II	2	40
Módulo III	Educação física	2	40
Módulo IV	Língua portuguesa/Literatura IV	4	80
Módulo IV	Matemática IV	3	60
Módulo IV	Física II	3	60
Módulo IV	Química II	3	60
Módulo IV	Biologia II	3	60
Módulo IV	Língua estrangeira	2	40
Módulo IV	Artes	2	40
A disciplina optativa Ensino religioso será oferecida em todos os módulos e a disciplina Língua Estrangeira optativa será oferecida no terceiro módulo			
	Carga horária total no módulo IV		400

Ilustração 1 – Matriz da NEJA (ensino médio)

Fonte: site da Fundação Cecierj – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

1.3Currículo Mínimo e o componente Filosofia (apresentação)

O material didático, que foi disponibilizado aos alunos da EJA, apresentava em sua estrutura os seguintes conteúdos que compreendem o currículo mínimo proposto pela SEEDUC-RJ:

Organização do módulo I

- Volume I
    - Unidade 1: Introdução à Filosofia (estimativa de 5 aulas de dois tempos)
    - Unidade 2: Quem é o ser Humano? (estimativa de 6 aulas de dois tempos)
- Volume II
    - Unidade 1: A questão do conhecimento (estimativa 5 aulas de dois tempos)

Organizaçãodo módulo III

- Volume I
    - Unidade 1: Filosofia da arte e arte no mundo transformado
    - Unidade 2: A presença do Belo
- Volume II
    - Unidade 1: As diferenças entre ética e moral
    - Unidade2: Filosofia Política: da descoberta da cidade à situação atual do homem no mundo

No que diz respeito aos objetivos dos conteúdos propostos no material disponibilizado pela parceria da SEEDUC com o CEDERJ, apresenta-se o seguinte texto:

Objetivos do módulo I

- Volume I
    - Unidade 1 – Introdução à filosofia
        - Contextualizar historicamente o surgimento da filosofia na Grécia.
        - Situar a filosofia como uma das dimensões para compreender e transformar o homem e omundo.
        - Distinguir o pensamento mítico do filosófico, identificando elementos que indicam a ruptura e a continuidade entre mito e filosofia.

- Unidade 2 – Quem é o ser humano?
    - Explicitar o modo mitológico de compreensão do ser humano.
    - Caracterizar a definição grega de ser humano como animal racional.
    - Definir a ideia medieval de ser humano como imagem e semelhança de Deus.
    - Assinalar a compreensão moderna de ser humano como subjetividadeautônoma.
    - Apresentar o ser humano contemporâneo como ser de desejos e ser social.

- Volume II
    - Unidade 1 –A questão do conhecimento
        - Relacionar os diversos tipos de conhecimento.
        - Identificar e compreender as condições de possibilidade do conhecimento.
        - Diferenciar e articular os principais argumentos das epistemologias abordadas.

Objetivos do módulo III

- Volume I
    - Unidade 1 – Filosofia da arte e arte no mundo transformado
        - Compreender o sentido da noção de espírito de época e sua importância para uma filosofia da arte.
        - Identificar o caráter de expressão de tudo aquilo que acontece em uma época e perceber o tom mais acentuado da arte como expressão.
        - Ver a relação entre a Arte e a determinação do espírito de uma época.
        - Ter clareza quanto à ligação essencial entre arte clássica, elogio incondicionado da razão e pensamento moderno.
        - Reconhecer os elementos de crise do mundo moderno e suas repercussões sobre a Arte: Crise da razão e revolução.
        - Ver o mundo contemporâneo como o mundo da liberdade na arte: criação e liberdade(A presença do Belo).
        - Reconhecer os elementos constitutivos da relação estética.

        - Acompanhar até que ponto a estética se mostra como um âmbito de reflexão filosófica.
        - Descobrir as várias possibilidades de determinação do fenômeno estético e a sua ligação com o problema da verdade.
        - Distinguir algumas posições tradicionais acerca do problema da estética: Platão, Aristóteles, Kant e Nietzsche.
        - Perceber a diferença entre estética e filosofia da arte.

- Volume II
    - Unidade 1 –As diferenças entre ética e moral
        - Diferenciar ética e moral.
        - Caracterizar a concepção ética aristotélica.
        - Caracterizar a concepção ética agostiniana.
        - Caracterizar a concepção ética kantiana.
        - Identificar elementos responsáveis pela crise da moral moderna.
        - Definir niilismo.
    - Unidade 2 – Filosofia Política: da descoberta da cidade à situação atual do homem no mundo
        - Reconhecer a proximidade essencial entre Filosofia e Política desde os primeiros passos do pensamento filosófico.
        - Identificar as razões que levaram os gregos a considerar a vida pública na cidade como a forma de vida mais humana, como o modo de ser mais próprio do homem.
        - Identificar elementos estruturais de uma reflexão filosófica no interior de questionamentos relativos à política: argumentação, compromisso com a verdade, retórica, participação, responsabilidade etc.

Como podemos constatar na proposta curricular do NEJA existe um grande problema no que diz respeito à continuidade do trabalho pedagógico. Visto que em cada módulo as disciplinas disponibilizadas são diferentes, ou seja, existe uma forma intercalada de organização das disciplinas, na qual algumas disciplinas – como a Filosofia –são disponibilizadas em apenas dois dos quatro módulos que compõem todo o curso. Entendemos que esse hiato não permite o desenvolvimento contínuo de uma boa proposta pedagógica, em

especial uma proposta que pretenda emancipar os indivíduos e construir uma relação democrática entre alunos e professores.

2Olugar da Filosofia na educação de jovens e adultos

Neste capítulo apresentaremos alguns caminhos e possibilidades de reflexãopara fundamentar nosso estudo sobre como a disciplina de Filosofia está sendo considerada dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na sua versão homologada em dezembro de 2018, no apagar das luzes do então governo Michel Temer.

Nesse sentido, é importante ressaltar a necessidade de algumas interpretações em relação ao contexto político que o Brasil atravessa desde 2016, com a saída de uma presidente eleita de forma democráticapor meios, no mínimo, duvidosos. Assim, proponho uma análise inicial de alguns pontos específicos do documento oficial da BNCC, que tangem às questões mais específicas em relação aos impactos que poderão acarretar as referidas mudanças que contemplam a reforma do ensino médio.

2.1**BNCC e a área de ciências humanas e sociais aplicadas**

Como reflexão inicial deste capítulo, procurei dar atenção ao título atribuído ao campo das Humanidades, que também inclui, além das Ciências Humanas, as Ciências Sociais Aplicadas. A questão que pretendemos pontuar inicialmente, e que neste momento merece destaque, é buscar uma análise mais concreta e melhor entendimento em relação ao que o documento expressa sobre Ciências Sociais Aplicadas especificamente, já que esta constitui um campo de saber e de produção distinto.Esse tipo de nomenclatura tem uma evidente relação com a nova organização curricular e seus chamados “percursos formativos”. Outro ponto a que pretendemos chamar atenção como necessário para uma abordagem das propostas da BNCC em relação à Filosofia, atravessa a visão proposta para o ensino médio, compreendido como uma continuidade dos processos de construção de saber e de um tipo noção de cidadania, já iniciada no ensino fundamental.

Durante toda sua vida escolar, os estudantes são expostos a diversas disciplinas, e também diversas formas de abordagens dessas disciplinas. O modelo de educação brasileiro, por sofrer constantemente intervenções de caráter muito mais político do que propriamente pedagógico, reflete as disputas por poder que configuram nosso cenário político, e o ensino médio como etapa final da educação básicasofre um impacto muito intenso por conta dessas mudanças estruturais.

Dessa forma, a discussão em torno da BNCC parece um terreno que não pode deixar de ser explorado como base para fundamentar qualquer análise a respeito do atual modelo de educação. Para fundamentar inicialmente este trabalho, proponho aqui discutir em que sentido o ensino médio se apresenta como uma continuidade ou como um tipo de ruptura em relação ao ensino fundamental. Além disso, podemos refletir sobre as motivações – até mesmo as de caráter político – que teriam levado o Ministério da Educação a apresentar um documento como a BNCC, atrelado a uma reforma doensino médio, que pretende flexibilizar as grades curriculares, sob a justificativa de atender às novas demandas da sociedade e suas novas tecnologias.

Em seu texto, a Base Nacional Comum Curricular afirma que no ensino médio

> O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. (BNCC; p. 547).

O texto procura apresentar um momento de ruptura ou de mudança na capacidade cognitiva do indivíduo, situado em certo tempo biológico. O texto pretensamente deixa claro que, quando o jovem chega ao ensino médio, sua capacidade de percepção das questões e problemas que o cercam se torna mais apurada. Nesse sentido, as Ciências Humanas e Aplicadas se apresentam como um conjunto de saberes que permitiria aos jovens uma leitura mais ampla e concreta de sua realidade e do mundo a sua volta, viabilizando a compreensão de símbolos e de questões que exijam abstração do pensamento. Nesse contexto, como poderíamos inserir os jovens e adultos, que também frequentam as salas de aula do ensino médio, na modalidade do NEJA?

Quando se refere às justificativas na área das Ciências Humanas e Aplicadas, o documento diz que“Aprender a indagar, ponto de partida para uma reflexão crítica, é uma das contribuições essenciais das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a formação dos estudantes do Ensino médio”.

Podemos pensar em encontrar a partir daqui um “lugar” para a Filosofia no ensinomédio. Um ponto de partida. Se tomarmos como perspectiva pensar o nascimento da Filosofia a partir do “espanto”, a atitude de indagar, tal qual o texto apresenta, pode ser uma boa justificativa para a Filosofia compor os currículos do ensino médio, incluindo a modalidade da EJA.

Em face ao atual cenário político brasileiro, marcado por grande instabilidade e por posicionamentos radicais e conservadores, sobretudo em relação à educação, acredito que seja um grande desafio pensarmos em um conhecimento curricular que não perca seu caráter emancipador. A implantação da BNCC e sua construção, desde o início até a homologação da fase final, percorreu um caminho tortuoso e, ao final, negligenciou a participação democrática da comunidade escolar.

Partimos de um entendimentoque a questão central envolvidanos debates sobre quaissaberesprecisam ser ensinados, perpassa as necessidades específicas para cada realidade social e cultural, o que dificulta uma proposta com base em um programa pretensamente nacional. Em uma de suas falas, Paulo Freire considera que:

> Quem, melhor do que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pelapráxis de sua busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe deram os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.(FREIRE,2017).

Referimo-nos ao processo que deve definir aquilo que será desenvolvido pelos professores em cada sala de aula, em cada distinta realidade. Trata-se de uma disputa de poder, uma forma de violência simbólica tal qual conceituada por Pierre Bourdieu. Uma violência sutil, pouco percebida, embora extremamente potente, pois está de certa forma consentida.No contexto desse debate, entretanto, é essencial esclarecer a diferença entre o que entendemos como currículo e o significado de conhecimento escolar. Para tanto, vou recorrer à Jean-Claude Forquin, que faz uma produtiva abordagem sobre o tema em questão.

Existem inúmeras tensões ou contradições dentro da escola, e uma delas está relacionada justamenteentre os conhecimentos que nela são propostos e os que são efetivamente produzidos. Assim, o que se entende como conhecimento escolar?

> […]mesmo desencantados, mesmo desenganados, não podemos nos subtrair à continuidade das gerações e que estamos determinados a ensinar, estamos determinados a transmitir alguma coisa que valha para os que nos seguem, não porque achemos que o mundo se tornará especialmente, por isso, mais feliz, mais justo ou mais sábio, mas muito simplesmente porque o mundo continua. (FORQUIN, 1993, p. 172).

É importante e necessário pensar o conhecimento escolar a partir de dois diferentes campos de investigação: o Currículo e a Didática. Posto de uma forma mais simples, a questão sobre conhecimento escolar pressupõe pensar sobre “o que ensinar” e “como ensinar”.

Assim, é possível a retomada de uma questão de fundo sobre qual seria a função social da escola: transmissão de conhecimento ou de cultura? Essa questão ancora uma série de estudos que procuram também discutir o papel da escola e da relação entre docentes e discentes.

A mediação entre os saberes produzidos cientificamente, considerados tradicionais, e os saberes escolares, considerados resultado de um acúmulo de práticas, experiências e saberes culturais, torna-se um grande desafio na atualidade, e nos permite pensar a escola em um contexto pós-moderno. Nesse campo de batalha e de disputa pelo poderque a escola se tornou, tal articulação é essencial.

Consideramos que esse tipo de mediação permita disponibilizar um conjunto de ferramentas para que o professor de ensino médio tenha autonomia para transmitir aquilo que seja entendido como essencial para cada realidade que se apresente distintamente, em uma sociedade tão plural quanto a sociedade brasileira.

Tradicionalmente, a escola divide ou organiza os conhecimentos em disciplinas. Tal forma de divisão tem se apresentado, em muitos aspectos, insuficiente para a compreensão do conhecimento escolar como algo que supere a lógica perversa das contradições de classe, na medida em que se constitui a partir de um tipo de hierarquização das áreas de conhecimento. Nesse sentido é importante ressaltar que a escola representa os anseios mercadológicos de formação de trabalhadores que se “encaixam”ou não em um mercado de trabalho. Privilegiando algumas áreas em detrimento de outras, a seleção dos conteúdos, tal qual ocorre atualmente, reforça os aspectos normativos das grades curriculares que por muito tempo estiveram engessadas.

Em nosso entendimento, a proposta de flexibilização presente na última versão da BNCC parece não atentar para a necessidade desse tipo de mudança e mantém – talvez mais ainda – esse modeloengessado. Afinal, a quem interessa a BNCC? Não podemos deixar de citar aqui, os organismos interessados em uma “reforma” de ensino que molde a educação em detrimento do Capital. É fato que o espaço da educação agora é alvo de setores das elites capitalistas que vislumbram grandes lucros e, para tanto, surgem como agentes que podem supostamente salvar a educação do país.

2**Paulo Freire e Jacques Rancière: uma aproximação pertinente**

Considerando o interesse do estudo deste trabalho em apresentar reflexões e questionamentos que possam contribuir para o reconhecimento de um lugar da Filosofia na educação de jovens e adultos, bem como apresentar possíveis contribuições para esse reconhecimento, entendendo, antes de tudo, que a Filosofiarepresenta uma condição essencial para uma Educação libertadora, muito mais do que uma Disciplina em sua forma tradicional, tal como questionado por Paulo Freire (2003), neste capítulo apresentaremos algumas ideias a partir de suas concepções teóricas e metodologias pedagógicas relacionadas às realidades e às especificidades da NEJA.

Pensar em educação de jovens e adultos inevitavelmente nos coloca em direção ao pensamento de Paulo Freire. As peculiaridades dessa modalidade de ensino na educação brasileira nos levam ao seu pensamento, sobretudo quando propomos uma educação emancipadora, capaz de realizar o indivíduo em sua plenitude. Toda a visão e reflexão presentes nas obras do autor são mais que necessáriasatualmente, pois são inúmeros os ataques à educação no Brasil, e, também são muito intensos os ataques à Filosofia nas grades curriculares da Educação Básica.

A compreensão do pensamento de Paulo Freire certamente nos remete a um trabalho desafiador e ao mesmo tempo instigante. Instigante porque nos permite refletir sobre a nossa própria condição humana, sobre nossas práticas e ações cotidianas, sobre nossa relação com o outro ou com os outrose especialmente sobre as condições concretas que fundamentam essa relação. Em mundo permeado pelas relações voláteis ou líquidas, tal qual nos fala ZigmuntBauman (2001), esse processo de humanização constante que está presente na perspectiva da educação como uma prática política transformadora da sociedade está mais viva do que nunca.

Aliás, consideramos pertinente trazer aqui algumas reflexões de Bauman que nos permitem compreender o sentido das mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos e como essas mudanças afetam as relações humanas, tornando-as mais voláteis, mais fluidas. O conceito deliquidez que Bauman nos apresenta traz à luz um importante debate no campo da educação pautado pela necessidade de compreenderum dos efeitos mais perversos do poder do Capital:a desintegração dos antigos e sólidos laços de unidade entre as pessoas. Esse efeito é sentido de forma especialmente negativa no ambiente da escola, sobretudo nas relações entre professores e alunos.

> Cada um dos pontos de orientação que fez o mundo parecer sólido e favoreceu a lógica ao selecionar as estratégias de vida – os empregos, as habilidades, as parcerias humanas, modelos de propriedade e decoro, visões de saúde e enfermidade, valores que se pensava valer a pena serem perseguidos e os meios comprovados de persegui-los – todos esses e muitos outros pontos de orientação uma vez estáveis parecem estar em fluxo. (BAUMAN, 2001, p. 160).

Considerando os dilemas próprios de nossa realidade e das condições impostas pelo que Bauman chama de "sociedade individualizada"(2001), o que propomos pensar aqui inicialmente é a possibilidade de analisar como o pensamento pedagógico de Paulo Freire, atravessado por reflexões filosóficas, pode ser apresentado como um importante elemento constitutivo das práticas pedagógicas na disciplina de Filosofia, especificamente na EJA. O caráter dialógico da metodologia freiriana constitui-se como elemento central da essência da Filosofia para a sala de aula na EJA, pois permite a construção de um tipo de relação entre os sujeitos envolvidos nesse processo baseada nas condições externas que envolvem as vidas desses mesmos sujeitos.

Paulo Freire compreende o conceito de educar como "humanizar-se". Pensamos que o homem é um ser da práxis, da ação e da reflexão. De acordo com sua perspectiva

> É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. (FREIRE, 2003, p.47).

Dito isso, podemos agora pensar em um ponto de partida, que possa nos conduzir para uma abordagem que permita um entendimento sobre como a Filosofia pode encontrar seu lugar neste processo dialógico, atravessando o tempo e o espaço, reinventado e criando novas possibilidades com o propósito de emancipar os indivíduos.

Assim, consideramos de fundamental importância apontar para a relação entre aluno e professor para revelar uma série de especificidades dessa modalidade de ensino, e atribuira ambos a condição de iguais, de inteligências iguais, com a pretensão de desconstruir qualquer tipo de hierarquização que possa afetar uma forma ética de discussão. A meu ver, tal estratégia viabilizaria uma certa "cumplicidade" entre aluno e professor, trazendo à tona os dilemas e questões concretas, reais, que poderão efetivamente contribuir para um bom entendimento do que se pretende refletir em cada aula, ou em cada momento das aulas. As formas de comunicação nesse contexto devem ser pensadas como algo potente, que contribua para a construção de caminhos democráticos e emancipadores.

Devemos compreender a EJA em sua abrangência. Isto envolve considerar a grande diversidade dos sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem, pois carregam histórias marcadas por formas de exclusão e de negação de direitos. A contingência histórica na qual a EJA está inserida expressa esse ciclo vicioso de desigualdades. É notório que a EJA nunca teve uma continuidade em sua trajetória, ou seja, todos os programas apresentados por Governos em diferentes momentos não foram efetivamente consolidados como política pública, o que torna sua estrutura bastante fragilizada. Essa situação se deve ao caráter excludente e bancário da educação brasileira.

Todo e qualquer país que esteja pretensamente organizado em torno de princípios democráticos básicosdeve priorizar a educação necessariamente. Paulo Freire deixa bem claro que a educação não pode ser privilégio de alguns, masum pré-requisito para a construção de uma sociedade democraticamente sólida, pois somente ela nos permite conhecer a liberdade.

No prefácio da obra *Pedagogia do oprimido*, o professor Ernani Maria Fiori (2017), afirma que "o método de Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza". Ainda segundo Fiori, a centralidade que orienta a proposta de Freire está ancorada na concepção de liberdade. Sendo assim, entendo que uma educação emancipadora pode e deve contar com a Filosofia em suas estruturas curriculares.

Quando tratamos de educação pública, sobretudo a EJA, tratamos de um sistema que se propõe a atender à parcela oprimida e vulnerável da população. É dessa maneira como Paulo Freire (2017) reconhece uma relação antagônica entre aqueles que oprimem e desumanizam e os oprimidos, que são desumanizados e têm como tarefa histórica resistir às formas de exploração e opressão a que estão submetidos, mas, ressalta Freire, sem que nutram o desejo de se tornarem também opressores. O processo de desumanização ressaltado por Freire não afeta apenas o oprimido, mas antes já destituiu de humanidade o próprio opressor. A luta dos excluídos, entendida como ato de mais pura generosidade, deve ser expressa para anular a desigualdade e desejo de poder que nutre as formas de opressão, porém, jamais para aniquilar os opressores, pois seria, nesse caso, um ciclo sem fim de manutenção do mesmo sistema.

A proposta dialógica de Freire (2017) pode ser pensada, guardadas as devidas ressalvas, a partir do método dialógico socrático, ou seja, a ferramenta que viabilizaria o conhecimento se constitui a partir do e no diálogo propriamente dito. As perguntas imprimem o movimento e norteiam os caminhos que possam ser seguidos, não as respostas. A autonomia, tão necessária e cara ao aluno, pode ser alcançada a partir de estratégias que

tornem a sala de aula um espaço isolado da própria escola, mas que permita a construção coletiva de saberes e de uma nova leitura de mundo, na qual o aluno, marcado pela sua exclusão do próprio sistema educacional, possa se reconhecer como oprimido e também reconhecer quem efetivamente o oprime.

Embora o perfil dos alunos do EJA seja bastante diverso, em linhas gerias, esses alunos apresentam em comum o fato de terem se ausentado da escola por algum tempo. O regresso à escola pode apresentar diferentes motivações, mas o fato de carregarem tal lacuna de tempo de contato com a escola os coloca em uma condição ainda mais excludente e peculiar,ao mesmo tempo que os faz se reconhecerem em uma situação comum. Essa situação comum pode ser entendida como fator agregador, podendo ser pensado e até usado como uma espécie de identidade capaz de fortalecer os processos de interação e laços de afetividade.

Por muitas e muitas vezes, em meu tempo como professor de Filosofia nessa modalidade de ensino, me deparei com falas de muitos professores que se queixavam de uma carência de conhecimentos básicos que os alunos do EJA carregam e que isso era um elemento complicador que dificultavao processo de aprendizagem. Constatei tambémque, se de um lado havia essa fala de certos professores, de outro havia a fala dos alunos que se sentiam desestimulados, levando então, mais uma vez, ao afastamento da escola, já que muitos desistiam no caminho. Por muitas vezes também ouvia falas de alunos que revelavam algo muito obscuro e adverso da realidade brasileira e suas desigualdades: a refeição da escola era, para muitos alunos, o motivo da sua presença na escola. O momento da refeição também era um momento de socialização e de relaxamento, depois de jornadas de trabalho duras a que muitos são submetidos.

Obviamente,essas constatações trazem à tona uma forte crítica à política educacional brasileira. Sendo essa questãode grande relevância,nos permite entender de forma ampla o sistema que nos exclui e ao mesmo tempo nos impulsiona na direção de estratégias e formas de luta e resistência. Voltamos aqui a citar Paulo Freire:

> Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela". (FREIRE, 2017, p.43).

Nesse caminho pensado por Freire, como estratégia para a luta, há uma concepção de Pedagogia sobre a qual nos debruçamos neste trabalho, a que pensa a própria opressão e suas causas como objeto de reflexão do oprimido, de forma que o coloque como indivíduo

engajado e protagonista da própria libertação. Nesse sentido, a Filosofia tem um lugar estratégico a ocupar, não apenas em currículos escolares, mas por conta de suas características intrínsecas, de seus objetos de reflexão e da maneira como permite que o foco do conhecimento se desloque do docente para o próprio alunoe vice-versa. Assim, o foco da produção do conhecimento pretendido está na relação construída democraticamente entre ambos, ou seja, é na relação dialética entre educador e educando que se constituirá esse lugar que a Filosofia deverá ocupar.

Segundo Paulo Freire (2017), o ponto de partida de toda prática educativa é a realidade concreta, o meio existencial no qual os sujeitos estão historicamente inseridos. A experiência concretamente vivida torna-se a referência do momento reflexivo da práxis, na transformação das relações econômicas, políticas e sociais. Já em sua primeira obra *Educação como prática da liberdade* Paulo Freire faz defesa de uma permanente postura crítica do homem nas relações com a realidade.

O movimento de autorreflexão, alicerce fundamental para a filosofia socrática, tal qual mencionado anteriormente, está plenamente inserido nessa proposta pedagógica que visa, antes de qualquer coisa, a desestabilizar as relações de opressão por meio da educação, sendo necessário, antes de tudo, que além dos jovens e adultos na nossa sala de aula se reconhecerem na relação dialética com seu opressor, também possam encontrar o caminho da liberdade de fato entregando-se ao caráter emancipador da práxis.

Aqui pensamos em resgatar o conceito de práxis, fundamentado na tradição marxista, associado ao conceito de prática pedagógica em Paulo Freire, de caráter dialógico e, por conseguinte, à educação na acepção de sentido mais amplo bem como à necessidade da ação transformadora como elemento fundamentalmente oportuno e atual.

Paulo Freire apreende a relação historicamenteconstituída entre opressor e oprimido, bem como a constituição de suas consciências, a partir da filosofia de Hegel e sua perspectiva dialética e antagônica. Essa perspectiva representa um caráter transformador proposto por Freire, tratando de colocar todo o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem na relação construída democraticamente entre educador e educando.

O desafio maior que se apresenta em uma sala de aula de EJA está justamente na maneira como esse movimento de construção de um tipo de consciência para o outro, internalizado por meio das relações sociais em todas as esferas de sua existência enquanto ser social, constitui-se um entrave para que os indivíduos se reconheçam em uma relação de opressão e, sobretudo, reconheçam-se como oprimidos. Creio que isso se deva, em certa

medida, à naturalização das formas de opressão e das formas de construção da imagem dos opressores. Torna-se de fato difícil vencer uma luta se não sabemos que estamos realmente lutando e com quem lutamos.

Assim, defendemoscom este trabalhoque, quando pensamos o lugar da Filosofiacomo um espaço simbólico e ao mesmo tempo concreto para a prática de educação libertadora, devemos antes de qualquer coisa impulsionar a consciência crítica dos sujeitos envolvidos nessa relação democratizante por meio da pergunta, estimulando a curiosidade, o questionamento, a inquietação, indo bem na direção do estilo socrático, tal qual mencionamos anteriormente. Tomemos a perguntae seu caráter desestabilizador como resultado desta práxis entendida por Freire como "ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo". Logo, entendo quedevemos reconhecer a Filosofia como estratégia da luta, se nos propomos a tentar imprimir uma mudança significativa no espaço escolar, onde ela esteja inserida e possa ser reconhecida como atividade libertadora. Em outras palavras, uma estratégia de resistência que pode trazer uma ação crítica desestabilizadora.

O caráter dialógico que Paulo Freire (2003) propôs como fundamento de sua Pedagogia atravessa principalmente o caráter e o propósito que pretendo discutir e apresentar da Filosofia como prática de sala de aula, reivindicando um novo lugar, que ultrapasse e vá além de seu tradicional sentido enquanto "mais uma disciplina" nos currículos do EJA.

Dessa forma reconheço na perspectiva de Rancière, em *O mestre ignorante*, uma possibilidade de aproximação, enfatizando como estratégia a construção de uma relação dialógica que possibilite vislumbrar como resultado a emancipação dos estudantes do EJA. A partir do diálogo e da relação do professor de Filosofia com eles, pautada em uma atitude autorreflexiva das duas partes, além do reconhecimento da própria ignorância, tal qual pensada por Sócrates,

> É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 2008, p. 58).

Ter consciência desse inacabamento do ser é fundamental na formação docente para poder sempre buscar essa conclusão histórica e social do ser. Para isso, é importante o respeito à autonomia e à dignidade do ser do educando em busca da curiosidade e inquietação em suas descobertas. Nesse sentido, vejo como a Filosofia, que tem em sua própria essência o

caráter questionador e a inquietação como base da sua construção enquanto campo do saber humano, tem um lugar a ocupar, que está além da mera transmissão de conteúdo. O grande desafio da Filosofia na educação de jovens e adultos reside, antes de tudo, na questão que leva à necessidade se existir uma modalidade de ensino específica para um público que em algum momento da sua trajetória de vida foi excluído do sistema regular de ensino.

O lugar que a Filosofia ocupa na EJA deve ser considerado a partir da sua possibilidade de promover aos estudantes dessa modalidade a capacidade de reconhecerem as condições de opressão e exclusão a que estão submetidos, especialmente a partir da necessidade de desenvolver neles a capacidade de pensarem por si mesmos e de se reconhecerem como cidadãos capazes de modificar a própria realidade.

É por meio de nossa capacidade de raciocínio que construímos um discurso sobre a realidade que nos cerca. Esse discurso será sempre um recorte da realidade, pois é a maneira como a percebemos e quase sempre como ela nos é apresentada, isto é, fragmentada e distorcida. Como podemos desnudá-la? Parece que nesse ponto esbarramos num elemento essencial para ser inserido nesse lugar que pretendemos para a Filosofia na EJA: a possibilidade de levar os educandos a construírem um novo olhar sobre a realidade que os cerca, um olhar pautado na emancipação do pensamento, na autorreflexão e no reconhecimento da importância do diálogo e do conhecimento da verdade.

No mundo em que vivemos, construído por uma lógica de dominação, por uma disputa por riquezas e poder, que hoje está marcado por um embate de narrativas em que a tecnologia está cada vez mais a serviço das classes dominantes para fazerem valer seus discursos e sua visão de mundo, a Filosofia assume um papel essencial, e as discussões em torna da verdade, da ética e do próprio conhecimento são mais que necessárias. O caminho para o conhecimento da verdade não é nada fácil. Muitas vezes é árduo e tortuoso. Mas não é inviável, não é impossível. Está ao nosso alcance e basta fazer uma escolha. Assim como Alice escolheu ir atrás do Coelho Branco, na fábula de Lewis Carroll, a Filosofia na sala de aula deve ter essa capacidade, ou seja, estimular a curiosidade, pois é dessa maneira que o conhecimento da verdade se torna possível.

Partimos, portanto, do pressuposto de que a Filosofia possa e deva ser praticada em sala de aula a partir de um contexto de entendimento das realidades concretas e das peculiaridades que envolvem os sujeitos da EJA e, sobretudo, da importância e relevância de considerarmos as questões inerentes ao mundo do trabalho e suas relações que norteiam a existência material desses sujeitos para que efetivamente desenvolvam suas potencialidades.

Pensamos em múltiplas possibilidades de construção de reflexões de caráter filosófico que possam dialogar com estas realidades percebidas em sala de aula, considerando serem esses sujeitos uma síntese de um processo histórico de negação e não atendimento das necessidades básicas de educação na idade apropriada.

É fundamental e necessário reconhecer os alunos da EJA como uma parcela significativa de indivíduos esquecidos e deixados à margem do sistema de ensino e que, embora exista essa modalidade como pretensa forma de reduzir uma lacuna histórica no sistema educacional brasileiro, ainda há uma enorme deficiência em todo o sistema que impede de atendê-los adequadamente. O que há de fundamental para pensarmos em um lugar que a Filosofia possa ocupar nesta modalidade de ensino é a concretização de um método dialógico que possa ser capaz de trazer a compreensão de suas realidades cotidianas ou indicar os possíveis caminhos para ela, fundamentando sempre esse diálogo em questões vinculadas à existência dos sujeitos.

Não há, entretanto, uma proposta de abandono completo ou separação completa dos estudos com base na História da Filosofia, das teorias filosóficas consolidadas, ou dos pensamentos e reflexões de grandes e importantes filósofos, pois há de se pensar também em certas questões práticas que emergem dessa situação, comoas avaliações dos vestibularestal qual o ENEM, que exigem esses conhecimentos. Ou seja, o aluno do EJA deve estar também preparado para se inserir no sistema educacional de nível superior e, com isso, transformar sua própria realidade social. Entretanto, embora tais conteúdos sejam importantes para que os alunos possam concorrer a uma vaga nos vestibulares, não podemos deixar que o conteúdoseja entendido como uma diretriz engessada que norteia a Filosofia em sala de aula. Muito mais do que servir a qualquer propósito pragmático, o conteúdo deve estar a serviço da vida, da transformação, da tomada de consciência de classe, para que esses sujeitos possam se realizar em sua plenitude.

Ao comentar sobre essa questão, o pesquisador da educação de jovens e adultos, Leôncio Gomes Soares (2005), alerta para o fato de que pensarmos essa modalidade tomando como referência e objetivo apenas a dimensão relativa à inserção desses educandos no mercado de trabalho é ter uma visão muito reducionista e mesmo pragmática da educação. Certamente não é esse caminho do pragmatismo e do conhecimento como mercadoria que traçamos aqui. Justamente o oposto, estaremos nos posicionando de forma crítica a tais modelos e concepções que somente contribuem para reforçar as diferenças sociais, econômicas e culturais.

Aproximando as discussões propostas por Jacques Rancière em sua obra *O mestre ignorante* e a proposta pedagógica de Paulo Freire nas obras *Pedagogia do oprimido* e *Educação como prática da liberdade*, aponto para um caminho onde se construam múltiplas possibilidades que atravessam o sentido da Filosofia na EJA, que contribuam no processo de emancipação desses sujeitos.

A obra *O mestre ignorante* de Jacques Rancière constitui-se como expressão da Filosofia da Educação, propondo-se a discutir as metodologias de ensino vigentes no século XIX, e o quanto elas ainda ocupam os espaços das salas de aula ao longo do século XX eXXI com pouquíssimas mudanças, o que reforça os abismos socioeconômicos e culturais vigentes. Na educação brasileira, especialmente, essa discussão é mais que atual. O sistema educacional brasileiro estrutura-se em torno das desigualdades próprias da sociedade brasileira e as reforça, as amplia em muitos casos. Assim como Paulo Freire, Rancière defende uma educação emancipadora e metodologias de ensino que possibilitem a autoconstrução do sujeito.

Entretanto, mesmo tendo a relação dialética na base do pensamento de Freire e Rancière, é necessário um esclarecimento em relação ao caminho apontado por Rancière na conduta de Jacotot.Rancière deixa bastante claro que há uma distância entreJacotote Sócrates. O diálogo que Sócrates trava com seu interlocutor tem o caráter "embrutecedor". Nas palavras de Rancière, o mestre ignorante

> é um mestre que não transmite seu saber e também não é o guia que leva o aluno ao bom caminho, que é puramente vontade, que diz à vontade que se encontra a sua frente para buscar seu caminho e, portanto, para exercer sozinha sua inteligência, na busca desse caminho. (Rancière, 2003).

Assim, entendendo como embrutecedora a relação tal qual pautada em um diálogo ao modelo socrático, poistoma como ponto de partida a desigualdade do saber,Rancière demonstra que Jacotot propõe justamente o inverso, pois, segundo este, o saber deve tomar como partida uma relação de iguais, de igualdade de inteligências, na qual o mestre se coloque como ignorante e permita que o conhecimento surja daquilo que o interlocutor sabe e não do reconhecimento daquilo que não sabe.

O próprio significado que traz o título da obra de Rancière, nos remete a um profundo questionamento apontado por ele: "Como admitir que um ignorante possa ser, para outro ignorante, causa de conhecimento?" (RANCIÈRE, 2003, p. 12). A busca pela autonomia do educando está presente na essência da *Pedagogia do oprimido*, obra profundamente marcada

pelo contexto da Ditadura Militar e de todo o processo de opressão e repressões políticas e ideológicas que esse terrível período da nossa história representou – e ainda representa – para a democracia. A pedagogia do oprimido procura se contrapor ao modelo que Freire denominou como educação bancária, que seria aquela na qual o educador estaria nas mãos das elites dominantes e a seu serviço, reproduzindo o modelo de segregação e exclusão das classes populares, que as coloca apenas como mão-de-obra à disposição do mercado.Nesse sentido, é essencial pensarmos no papel do educador. Freire coloca a seguinte questão:

> Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1994, p. 46).

Referindo-se à superação da contradição entre educador e educando, Freire aproxima sua perspectiva de uma metodologia pedagógica da de Rancière. Embora em Rancière exista uma certa visão na qual o método proposto (Universa) e a instituição sejam incompatíveis, tanto em Freire quanto em Rancière vemos a necessidade de desconstruir qualquer tipo de distanciamento entre educador e educando.

Rancière (2007) discute essa questão ao narrar a experiência pedagógica vivenciada de maneira inusitada pelo personagem Jacotot, na qual se depara com a necessidade de ensinar em outro país de que não conhecia a língua e sem que os alunos conhecessem a sua. A linguagem, em primeiro momento, aparece como uma das causas que promovem dificuldade para ensinar, na medida em que esta não é apropriadamente utilizada na relação entre educador e educandoe, portanto, não se traduz como mediadora do conhecimento. Sem poder se comunicar por meio da linguagem formal, o que fazer então?Paulo Freire (2017) levanta essa mesma questão e escreve:

> Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizadospelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1994, p. 44).

Nessa fala, além de Freire explicitar o caráter dialógico que pretendemos ressaltar aqui, também se aproxima das reflexões postas por Rancière, pois manifesta seu sentido político em que discute o caráter libertador sobre o qual a educação deve fundamentar suas

práticas, contrapondo-se ao modelo bancário que reproduz formas de opressão. E ainda nos leva à outra questão na *Pedagogia do oprimido*:

> O grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. (FREIRE,2017, p. 43).

Percebemos que a questão apontada por Freire no fragmento nos remete diretamente à questão que Rancière nos propõe, segundo a qual, não se trata efetivamente de transferir ao educando toda a responsabilidade com sua formação. Trata-se de apontar para a responsabilidade do docente assumir uma postura verdadeiramente democrática em relação ao conhecimento e na relação professor-aluno de modo a se afastar da condição de "impositor" de conhecimentos, ou seja, desconstruir o caráter bancário do processo educacional em toda sua essência.

Assim como Paulo Freire, Rancière aponta para uma perspectiva de abordagem que se fundamenta nas questões de classe. A educação dos oprimidos, empobrecidos e excluídos é preocupação dos dois autores e em suas abordagens é possível encontrar aspectos em comum. Nem Paulo Freire nem Rancière apontam para uma perspectiva na qual não se faz necessário um profundo conhecimento por parte dos docentes. Não é esta a concepção de *ignorante* que fundamenta a imagem do personagem Jacotot. Trata-se de uma nova visão da educação proposta por ambos, de uma educação que supere as desigualdades, entendendo que estas permeiam as relações sociais no tecido estrutural das sociedades capitalistas.

Além disso, percebemos que em ambos os autores, a educação é compreendida como prática política. A noção de uma educação verdadeiramente democrática está presente nas perspectivas dos dois autores, ressaltando que democracia não deve, nesse aspecto, ser compreendida como forma de governo, mas como um processo de ruptura e superação das desigualdades. A democracia que se cria a partir dessa prática pedagógica é aquela que rompe com as diferenças e coloca a todos em situação de aprendizes, sujeitos que estão constantemente em busca de um conhecimento novo e coletivo.Nesse processo a dicotomia entre docente e aluno desaparece fundando-se uma nova forma de relação pautada em uma perspectiva igualitária e humanizada.

Paulo Freire aponta para a necessidade de o indivíduo se reconhecer como ser inacabado. Este é um processo necessário para que possa se reconhecer como sujeito capaz de emancipar-se e transformar a própria realidade e consequentemente transformar a realidade da

sociedade desigual em que está inserido. Eis o caráter político atribuído à educação, tal qual defendido por Paulo Freire e também por Rancière. É necessário que os indivíduos enquanto seres históricos e dotados de liberdade de escolhas tomem consciência do mundo e dos mecanismos estruturais em que estão envolvidos, para de forma bem fundamentada, terem condições de atuar em prol das mudanças. O caminho que Freire nos aponta se distancia do modelo bancário, se contrapõe a uma educação desumanizada e centrada na formação de indivíduos para o mercado de trabalho, distancia-se de uma educação que mercantiliza conteúdos e leva os indivíduos a um aprofundamento das formas de alienação. Vale frisar o quanto é importante notar que o caminho que Paulo Freire nos aponta, sendo aquele que

> Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado.(FREIRE, 2011, p. 28).

E é justamente nesse sentido que o autor define a pedagogia do oprimido como

> Aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE,2017, p. 43).

O papel desafiador e ao mesmo tempo primordial que a Filosofia tem na EJA precisa assumir seu lugar a partir dessa percepção. Este é um ponto crucial para essa proposta, pois trata da essência da relação dialógica a que pretendemos. O educador deve estar aberto a reconhecer-se também ignorante e estar comprometido com o desenvolvimento da consciência crítica de seus alunos. Deve considerar o senso comum como ponto de partida para suas abordagens e trazer assim reflexões capazes de conduzir o educando ao conhecimento de maneira emancipadora. Deve, portanto, pensar em estratégias e construir pontes, novos processos de relações com seus alunos capazes de romper com as antigas cartilhas e modelos engessados que sempre reproduzem a lógica bancária e mercadológica do nosso excludente sistema educacional.

Consideramos que todas as pressões de ordem econômica e também ideológicas (inclusive de caráter religioso) operam sobre esses sujeitos constituindo relações de força e poder que atuam diretamente sobre o desenvolvimento de suas identidades. Este é um elemento problematizador, sobretudo tratando-se daEJA, pois como já falamos anteriormente essa modalidade de ensino carrega especificidades próprias de sua condição histórica de

exclusão do sistema educacional. Assim, consideramos necessária uma metodologia que seja capaz de construir uma visão de mundo a partir do coletivo, valorizando a ação pela descoberta da práxis e da transformação cultural. É importante que o educador perceba a essência da Filosofia no ato de ensinar, sua essência questionadora e dialética, a fim de estimular a curiosidade em seus alunos. Tal curiosidade é necessária no processo emancipador no qual os sujeitos estão inseridos e dele necessitam para se libertar de seus opressores.

> Não há homem sobre a Terra que não tenha aprendido alguma coisa por si mesmo e sem mestre explicador. Chamemos a essa maneira de aprender "Ensino Universal" e poderemos afirmar: "o Ensino Universal existe, de fato, desde o começo do mundo ao lado de todos os métodos explicadores. Esse ensino, por si só, formou, de fato, todos os grandes homens.". Mas, eis o que é estranho: "Todo homem faz essa experiência mil vezes em sua vida, e, no entanto, jamais ocorreu a alguém dizer ao outro: aprendi muitas coisas sem explicações e creio que, como eu, também o podeis[...] nem eu nem quem quer que seja havia pensado em empregar esse método para instruir os outros". (RANCIÈRE,2002).

Em *O mestre ignorante*Rancière afirma que para fugir do embrutecimento é necessário que o ignorante reconheça suas competências intelectuais. Nesse sentido, considera que não existam duas inteligências, referindo-se ao reconhecimento de uma desigualdade a qual o tradicional modelo de ensino insiste em reforçar. Embrutecimento é a submissão do aluno à inteligência do professor e emancipação é a capacidade de operação em todos os sentidos, ou seja, operar de forma autônoma:

> Aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência. (RANCIÈRE, 2002).

Os adeptos e defensores dos tradicionais modelos reforçam a ideia de que há inteligências superiores e que estas dominem os outros sujeitos. Esse tipo de posicionamento pode ser entendido à luz da *Pedagogia do oprimido* de Freirecomo uma forma de desumanização a que está condicionado o opressor.Entretanto, Rancière expressa sua ideia de igualdade de inteligências e escreve seguindo a teoria de seu personagem, Jacotot:

> É inútil dizer se sua inteligência "menor" (a do homem do povo) é um efeito da natureza ou da sociedade: eles desenvolvem a inteligência que suas necessidades e circunstâncias exigem. Ali onde a necessidade cessa, a inteligência repousa, a menos que uma vontade mais forte se faça ouvir e diga: continua; vê o que fizeste e o que podes fazer se aplicares a mesma inteligência que já empregaste, investindo em toda coisa a mesma atenção, não te deixando distrair em teu caminho. (RANCIÈRE, 2002).

Pensamos, assim, que a Filosofia que desejamos para a EJA possa ser essa “voz” que estimula a curiosidade, a imaginação, que diz “continua” e, com isso, potencializa as inteligências desses sujeitos para que efetivamente sejam capazes de construir suas próprias histórias, libertando-se das amarras dos sistemas tradicionais e engessados, e tomando consciência das formas de opressão a que estão historicamente submetidos. A Filosofia, nesse sentido, poderá ocupar um lugar, um espaço, no qual se apresenta como conhecimento emancipador, e é reconhecida pelos educandos como uma forma de se reconhecerem enquanto sujeitos ativos e potencialmente transformadores das sociedades que vivem. Reconhecerem o verdadeiro significado da “liberdade” e dar sentido a ela. A sala de aula é o espaço do encontro desses sujeitos, mas não deve ser compreendida a partir de seus muros, que representam as limitações impostas pelas instituições, pelo Estado e pelas políticas que historicamente produziram e continuam a produzir e reproduzir todas as formas de desigualdades.

Essa questão se encaminha em uma direção essencial, na medida em que Rancière expressa sua concepção de ensino emancipador a partir de uma ideia de Ensino Universal, que está, segundo o autor, incompatível com o ensino nas instituições. O que Jacotot desenvolveu com seu método universal é antes de tudo um discurso político contra o racionalismo, contra as origens do que viria a se tornar o positivismo. E, segundo o autor, o método universal não afirma só a igualdade, a arte, a poesia, a criatividade, mas tambémo trabalho, o empenho, a força de vontade. Pretende movimentar forças sociais para a transformação de uma visão de mundo e de uma situação de mundo.

Em Paulo Freire (2003), essa possibilidade de ruptura de hierarquias entre educando e educador se manifesta na desconstrução do embrutecimento, na relação dialógica, na maneira como sua pedagogia se preocupa com o empoderamento dos sujeitos, mas, sobretudo, como desconstruir na consciência do oprimido a imagem do próprio opressor como espelho. Uma pedagogia que permita ao oprimido reconhecer-se como “hospedeiro” do opressor, pois somente a partir desse reconhecimento ele pode se emancipar.

Quando tratamos desse propósito na EJA, nos deparamos claramente com essas possibilidades transformadoras pensadas e defendidas pelos dois autores. E ainda podemos perceber o quanto esta visão libertária se encaixa nas demandas dessa modalidade.

Partimos em seguida, a partir de uma análise do cenário que fundamenta este trabalho, ou seja, o cenário das relações cotidianas dos alunos do NEJA na rede estadual do RJ, para o

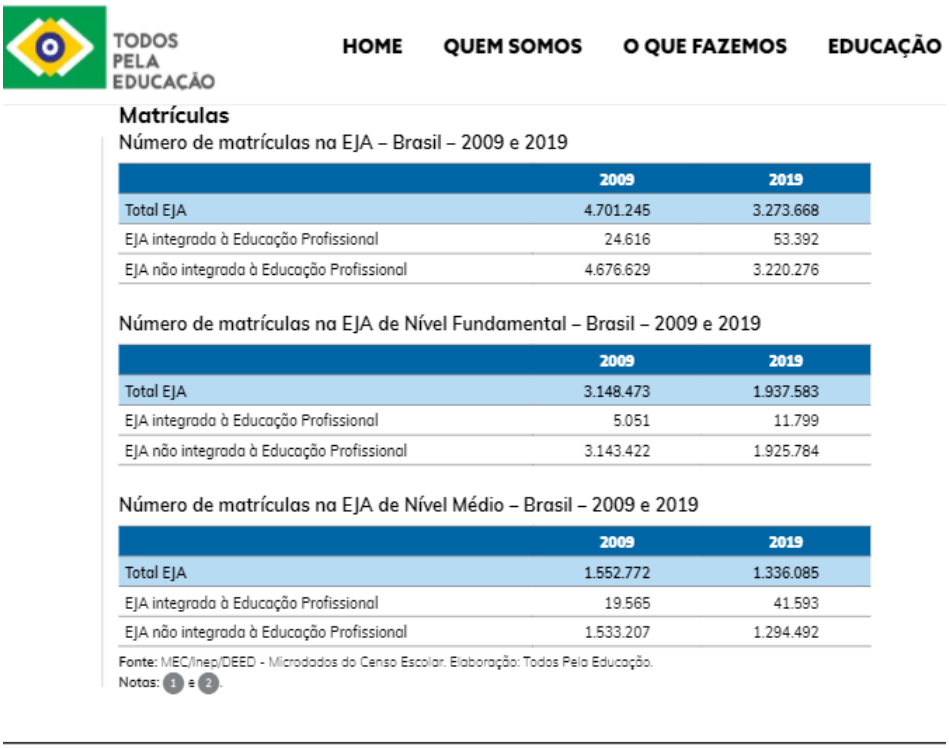
apontamento de reflexões para efetivamente pensarmos em caminhos possíveis para a prática cotidiana de sala de aula.

4Considerações sobre a realidade do NEJA na rede estadual de ensino do RJ

> Fracassei em tudo o que tentei na vida. Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui. Tentei salvar os índios, não consegui. Tentei fazer uma universidade séria e fracassei. Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei. Mas os fracassos são minhas vitórias. Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu.
>
> Darcy Ribeiro

Os principais marcos referenciais legais para a educação de jovens e adultos, além da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), atualizada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, são: a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), o Parecer CNE-CEB 11/2000 (BRASIL, 2000) e as Diretrizes Operacionais para EJA, de 2010 (BRASIL, 2010). Elas conceituam a EJA como direito de todos e dever do Estado e normatizam a sua oferta nas redes de ensino. Embora estas referências legais sejam uma conquista para proporcionar uma redução nas desigualdades históricas que estruturam o sistema educacional brasileiro, a maioria dos estados parece negligenciar a presença do EJA em suas redes de ensino e não lhe atribui a devida importância. O que percebo em minha vivência com turmas do NEJA na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro é uma realidade bastante adversa. Os cursos são majoritariamente ofertados no turno da noite, os professores não recebem uma qualificação específica, ocorre grande rodízio de professores e muitas vezes algumas disciplinas ficam sem professores em algumas escolas, sem contar com a grande evasão de alunos que se torna grande problema para a modalidade. Essa grande evasão tem sido um dos argumentos utilizados pelos gestores para fechamento de turmas e redução cada vez maior da oferta em certas regiões em todo estado. Assim, os próprios alunos passam a ser considerados os culpados por essa diminuição de ofertas de escolas e do fechamento de turmas.

Essa posição reforça ainda mais o caráter excludente e ineficiente que o Estado brasileiro propõe no âmbito da educação como política pública para redução dos abismos sociais e culturais que marcam negativamente a sociedade brasileira.



TODOS PELA EDUCAÇÃO

HOME QUEM SOMOS O QUE FAZEMOS EDUCAÇÃO

Matrículas

Número de matrículas na EJA – Brasil – 2009 e 2019

	2009	2019
Total EJA	4.701.245	3.273.668
EJA integrada à Educação Profissional	24.616	53.392
EJA não integrada à Educação Profissional	4.676.629	3.220.276

Número de matrículas na EJA de Nível Fundamental – Brasil – 2009 e 2019

	2009	2019
Total EJA	3.148.473	1.937.583
EJA integrada à Educação Profissional	5.051	11.799
EJA não integrada à Educação Profissional	3.143.422	1.925.784

Número de matrículas na EJA de Nível Médio – Brasil – 2009 e 2019

	2009	2019
Total EJA	1.552.772	1.336.085
EJA integrada à Educação Profissional	19.565	41.593
EJA não integrada à Educação Profissional	1.533.207	1.294.492

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.
Notas: 1 e 2.

Ilustração 2 – Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020
Fonte:

Os dados acima são referentes às pesquisas divulgadas no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2020. Podemos constatar uma redução das matrículas nos cursos de EJA referentes ao ensino médio.Inúmeros fatores têm contribuído para essa situação ao longo de décadas. Desde sua implantação nas escolas brasileiras, a EJA não foi alvo de bons planejamentos, e, além disso, seguidas mudanças (relacionadas aos momentos políticos no Brasil e nos estados) colaboraram para o sucateamento do EJA.

No Rio de Janeiro, a NEJA na realidade cotidiana não tem nada de “nova”. Professores sem qualquer tipo de qualificação que se proponham a atender às demandas dos alunos do EJA utilizam este espaço de formação para ampliarem suas cargas horárias com a chamada Gratificação por Lotação Provisória(GLP). Não é raro nos depararmos com professores de outras áreas lecionando disciplinas das quais não têm formação específica. Professores de Geografia lecionando História e vice-versa; professores de Física lecionando Matemática e vice-versa; professores de História lecionando Filosofia ou Sociologiaetc.

Essa prática que é muito comum em toda a rede estadual de ensino tem uma explicação eorigem, além de toda desorganização própria da Secretaria de Educação, na precarização do trabalho docente na rede estadual de ensino. Salários baixíssimos, condições

de trabalho péssimas, falta de oportunidades e ausência de concursos públicossão alguns dos fatores que levam professores a buscarem nas GLPs uma complicada alternativa para melhoria salarial, mesmo sendo essa alternativa um trabalho incerto, pois em qualquer momento, outro professor pode ser alocado nessa vaga, já que ela é provisória.

Todos esses problemas estruturais estão presentes em sala de aula, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem afeta de forma concreta esses educandos e os educadores do NEJA. Em muitas ocasiões observamos turmas que ficam todo o período letivo sem aulas de certas disciplinas por conta da carência de profissionais, decorrente na prática da falta de concursos públicos que possam suprir tais carências.

A organização das disciplinas em módulos, conforme apresentado anteriormente, não permite ao aluno do NEJA uma continuidade adequada de compreensão dos conteúdos, pois com este modelo intercalado (Módulo I: Matemática, Língua Portuguesa, História, Filosofia, Geografia e Sociologia; Módulo II: Matemática, Língua Portuguesa, Biologia, Química e Física; nos Módulos III e IV se repetem) os conteúdos e as práticas propostas ficam interrompidas e mais difíceis de serem compreendidas.

Trataremos, de forma específica, das possibilidades para a Filosofia nessa realidade curricular. Embora critiquemos e tenhamos consciência de toda a deficiência que faz parte da realidade do NEJA, é nela que precisaremos atuar,inicialmente dentro do espaço da sala de aula, mas com a pretensão de ir além dele, quebrando os muros e nos relacionando com as realidades concretas de vida e cotidiano dos educandos. Consideramos que todas essas adversidades têm uma razão, um propósito político que envolve mecanismos de construção e manutenção de poder. As elites opressoras ocupam os espaços políticos e interferem efetivamente na formulação e aplicação das políticas públicas na educação brasileira. São estas as mesmas elites que escravizaram, que torturaram, que ainda hoje se mantêm como classe dirigente e detentora dos direcionamentos das decisões tomadas por autoridades nos setores da educação e nos projetos político-pedagógicos por elas elaborados. Devemos pensar a educação brasileira neste contexto historicamente constituído, com alguns momentos de interrupção em função da luta de movimentos populares organizados, mas ainda distante de atender aos anseios destes.

A partir de 02 de julho de 2008, quando José de Alencar, na ocasião presidente em exercício do Brasil sancionou a lei que tornava obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio das escolas públicas e privadas de todo o país,houve um clima de euforia e otimismo, sobretudo entre aqueles que contribuíram tanto na luta por esta obrigatoriedade.

Havia naquele tempo uma perspectiva promissora em relação ao lugar que a Filosofia e a Sociologia passaram a ocupar na educação básica brasileira, e isso incluía a educação de jovens e adultos. Assim, a Filosofia encontrava um espaço desafiador de atuação como disciplina obrigatória e garantida por força da lei.

É fundamental considerarmos que todo esse processo está inserido em uma reestruturação mais ampla da educação no Brasil, que foi se massificando, trazendo para a escola, uma clientela cada vez mais diversa. De fato, há uma massificação do acesso à escola, mas muito longe de significar uma democratização dos saberes, pois há um abismo imenso que marca os privilégios entre indivíduos pertencentes às elites e os jovens oriundos das classes proletárias. Esse contexto se revela desafiador e requer atenção.

Sabemos nós, porém, que no contexto atual em que produzimos este trabalho, todo o otimismo e euforia que pairavam sobre nossas cabeças pela presença garantida da Filosofia nos currículos do ensino médio, foram substituídos por insegurança, incerteza e angústia. Isto porque a nova legislação, a partir dalei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu uma reforma no ensino médio e a implantação de uma base nacional comum curricular, retira a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia como disciplinas, deixando indefinida a situação destas.

A construção de ferramentas de luta, que possibilitem uma participação democrática para os rumos da educação do país é urgente neste contexto que atravessamos. Na sequência, apresentamos uma dessas ferramentas, de grande valia como participação ativa da comunidade escolar na luta por políticas adequadas para a educação de jovens e adultos. Trata-se da criação do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro.

5O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro

Em seu site oficial, o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro apresenta-se da seguinte maneira:

> O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro inaugurou, em 1996, pioneiramente, uma nova versão de movimento social, cuja história tem início com a convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997.

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro (Fórum EJA/RJ) é um espaço plural e aberto de discussão e formação de pessoas interessadas na EJA.O Fórum EJA/RJ é norteado por alguns princípios que o caracterizam como espaço de mobilização da sociedade civil.

Constatamos que o Fórum se apresenta como uma importante ferramenta para a luta por um ensino de maior qualidade na EJA.Mesmo necessitando apresentar-se mais efetivamente dentro das escolas, o Fórum representa um espaço de discussões e luta, onde diferentes atores da sociedade civil podem atuar na direção de reivindicar as mudanças estruturais necessárias, pressionando e questionando as políticas públicas que norteiam as diretrizes dessa modalidade de ensino.

Durante alguns anos, o Fórum mostrou-se atuante, mesmo com muitas adversidades enfrentadas, que são próprias dos movimentos sociais que visam às tentativas de transformação social em diversas esferas da sociedade e que pretendam atender aos anseios das classes oprimidas e excluídas.

Ações como a construção dos Fóruns precisam ser reforçadas e levadas de maneira mais efetiva para dentro dos espaços da escola. Principalmente, tratando-se do NEJA, a presença de ações dentro da escola parece ganhar mais visibilidade e se tornarem parte integrante das vivências, não apenas dos alunos, mas também de todacomunidade escolar. Acredito que qualquer proposta de transformação deve começar dentro da escola e não fora dela.

As redes sociais representam atualmente um espaço de grande alcance das informações e difusão de ideias. Entretanto, está sempre sujeito à difusão de ideias de todo tipo, sem qualquer credibilidade ou fundamentação segura. Os alunos do NEJA não estão, de forma nenhuma, fora do alcance dessas redes de informação perniciosas, com propósitos alienantes, carregadas de intolerâncias religiosas, preconceitos raciais e de gênero, entre

outros. Ao contrário, o aluno do NEJA, por ser majoritariamente representante de uma classe trabalhadora oprimida e extremamente alienada, está ainda mais vulnerável aos ataques dos opressores virtuais.

Dialogando com o Fórum, a Filosofia pode encontrar maneiras práticas de construir e ocupar um lugar singular na EJA. Podemos investir muito mais na consolidação dessa aproximação e assim apresentar caminhos para a Filosofia, não apenas como uma disciplina curricular, mas como uma “centelha” que possa promover a emancipação dos sujeitos, não apenas por seus conteúdos, mas pela sua característica essencialmente dialógica e política.

Ademais, ainda segundo a Declaração de Hamburgo, a educação de adultos deve levar em consideração o patrimônio cultural comum, partilhado pelo homens e mulheres de cada comunidade. Nesse sentido, todas as vivências de cada comunidade devem ser respeitadas e estimuladas na formação de jovens e adultos. Por conseguinte, as comunidades atingidas pela educação de adultos estarão mais aptas a lidar com as transformações inerentes à dinâmica social, permitindo com que as pessoas convivam de modo mais harmônico, sem perder a capacidade crítica no enfrentamento das vicissitudes cotidianas (UNESCO, 1999).

Consideramos, assim, que a proposta do Fórum deva alcançar e ocupar os espaços das unidades escolares de maneira mais efetiva. Entretanto, percebemos na maneira como se pensou e como se constituiu esse Fórum, a partir da necessidade de consolidação de um diálogo entre todos os sujeitos envolvidos, o que nos permite apreender seu caráter dialógico e democrático, na medida em que se organiza em torno de um lugar de debates e trocas de experiências. Tais características se revelam deforma positiva e podem de fato contribuir para um debate e para a organização de propostas que tenham como objetivo pressionar as autoridades para implementarem bons projetos e melhorias para essa modalidade de ensino.

6O aluno do NEJA: vivências e percepções

> A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (MEC, 2003, p.8)

O trecho citado acima, extraído do Documento Base do PROEJA do Ministério da Educação e Cultura de 2003, explicita o perfil do estudante da modalidade Educação de Jovens e Adultos, de uma forma generalizada. Naquele contexto, havia uma preocupação em ofertar aos alunos dessa modalidade algo além de uma formação técnica voltada ao mercado de trabalho, ou seja, havia um entendimento de que o aluno, até então posto à margem do sistema de educação e do próprio mercado de trabalho, era o sujeito capaz de refletir sobre sua própria condição de vida. Logo, não compreendia o indivíduo apenas como força de trabalho, a serviço e à disposição do mercado, mas como sujeito autônomo e ativo na construção de sua própria vida. Tais sujeitos que, de certa forma, ao longo do tempo estiveram à margem da sociedade, percebem nos programas da EJA uma possibilidade de inserção social. São inúmeros os relatos de alunos que expressam seus interesses em conclusão do curso para disputarem alguma vaga no mercado de trabalho, ou até mesmo conquistarem um melhor cargo. Além daqueles que invariavelmente precisam concluir o ensino médio mais rapidamente para tentar ingressar em cursos profissionalizantes ou graduação.

Levando-se em conta todas as peculiaridades inerentes ao EJA, e mais ainda, as especificidades que caracterizam os sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino no sistema educacional da cidade do Rio de Janeiro, a questão que em princípio devemos pensar e discutir, é como a Filosofia, sempre abordada em diversos trabalhos acadêmicos como objeto de investigação atrelado ao ensino médio regular, pode ser pensada, refletida, proposta, e contribuir nessa realidade diferenciada e desafiadora que caracteriza a educação de jovens e

adultos, e como pode tornar-se interessante, a partir de conexões com as realidades e vivências desses sujeitos envolvidos.

Toda a historicidade que compreende as políticas públicas para aeducação de jovens e adultos revela traços da complexidade humana, tal qual denominada por Arroyo (2007) como "trajetórias e identidades coletivas", que nos revelam similaridades que marcam os alunos do EJA: "Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares." (ARROYO, 2007, p. 29).

Podemos constatar, na trajetória histórica do EJA, tal condição, apontada por Arroyo, como uma "identidade" para pensarmos como há nessa modalidade de ensino, uma marca profunda que se faz presente nas consciências desses sujeitos, enquanto jovens e adultos que compartilham dilemas semelhantes, sempre resultantes do mesmo processo de exclusão que os submeteu ao longo de suas vidas. Precisamos reconhecer essa identidade coletiva como um fator ímpar, capaz de orientar nossa prática pedagógica.

Consideraremos como base para essa discussão minha vivência em sala de aula como professor de Filosofianas turmas do NEJA em algumas escolas da rede estadual de ensino no período noturno. Lecionei entre 2007 e 2019 em unidades escolares da Metropolitana III, mais especificamente na região da zona norte do Rio de Janeiro. Utilizamos, assim, como referência para nossas percepções e reflexões, o Colégio EstadualOlga Benário Prestes, localizado no bairro de Bonsucesso e o Colégio Estadual Tereza Cristina, localizada no bairro de Braz de Pina. Nessas unidades escolares me deparei com experiências que me motivaram a buscar um propósito para a Filosofia que deveria estar além de seu status de disciplina no currículo educacional para Jovens e Adultos e que trouxeram um novo sentido para minha prática em sala de aula.

Nesses anos de vivências nas salas do NEJA, percebi que era uma espécie de lugar comum para os estudantes construir laços de afetividade em sala de aula, e isto significava quase sempre transformar a sala de aula em um ambiente de trocas de experiências de vida. Não era (e não é) diferente nas relações construídas com professores que estivessem abertos e dispostos ao diálogo, que estivessem dispostos a percebê-los como pessoas e não como números que constam nos diários de classe.

Com pouquíssimas exceções, os estudantes do NEJA são em sua maioria trabalhadores, empregados ou desempregados, efetivamente representantes de uma parcela da população que está inserida em formas precarizadas de trabalho. Sendo assim, as questões que

envolvem o mundo do trabalho estão no “chão da sala de aula” do NEJA, o que nos permite construir práticas que dialogam com suas realidades. Assim, trazer reflexões sobre essa realidade nos impulsiona a abrir um campo no qual a Filosofia pode encontrar abrigo e propor discussões que permitam a esses sujeitos não só se reconheceremcomo parcela oprimida e explorada, mas também como sujeitos livres e potencialmente transformadores de suas próprias vidas.

Não é difícil perceber, e isso pode ser constatado em diversas pesquisas que têm a EJA como objeto de investigação, o quanto nas últimas décadas a parcela de jovens tem aderido a essa modalidade. Isto nos permite constatar que há uma grande diversidade que marca as relações humanas dentro se uma sala de aula de NEJA, estando constituída de sujeitos que carregam diferentes histórias, mas que convergem para um ponto comum, e que ali naquele espaço, mesmo carregando diferentes motivações, se reconheçam como sujeitos excluídos e oprimidos pelo mesmo sistema. Vemos aqui um fator que conduz a seguinte reflexão: talvez pela EJA acolher pessoas jovens e adultas atravessadas pelas suas trajetórias de trabalho, de vida, de luta por sobrevivência social e econômica, tudo leve a um quadro com uma diversidade imensurável, e a partir dessa diversidade brotem inúmeras e importantes possibilidades integradoras.

A Filosofia não se restringe apenas a uma disciplina de caráter instrumental e utilitarista. Deverá se propor a contribuir para a formação geral dos jovens, em sua plenitude.Seria passível de críticas procurarjustificar a Filosofia nos currículos da educação básica e, sobretudo da EJA, apenas por sua contribuição como um instrumental voltado para a cidadania. Mesmo que possa fazê-lo, ela nunca deveria ser limitada a isso. Deve ser pensada e atuar em sentido mais amplo, que permita de fato uma interferência nas estruturas sociais e possa romper de forma desestabilizadora com a opressão e a dominação das classes trabalhadoras.

Vale frisar que foi somente em 2008 que a Filosofia constituiu-se como disciplina obrigatória, quando o projeto da EJA já havia sido aprovado e encontrava-se em processo de implantação. Naquele contexto, uma grande euforia norteava as ações dos professores de Filosofia, sobretudo aqueles que se engajaram politicamente na luta pela inclusão da disciplina no ensino médio. O momento parecia de grandes mudanças, e realmente foi. Atualmente,a Filosofia, a Sociologia e as Artes regrediram à condição que antecedia a obrigatoriedade implantada a partir de 2008. Essa regressão ocorreu em virtude do golpe

político de 2014, que destituiu a presidenta Dilma Roussef,bem como de suas consequências na educaçãocom a Reforma de 2018 e a BNCC.

Defendemos, com este trabalho, a necessidade de uma ação prática de caráter eminentemente político e transformador. Tal ação deve se confrontar com as aspirações conservadoras que têm marcado o cenário político brasileiro, no qual a Filosofia se reconheça como lugar da libertação e possa contribuir para mudanças efetivas nas vidas dos sujeitos que se configuram como reféns dos processos históricos que os lançaram à margem da sociedade.Esses sujeitos podem se tornar verdadeiramente livres e reconhecedores de suas capacidades e potencialidades por meio de um tipo de "catarse filosófica", de modo que a condição de transformação possa se desenvolver a partir dos próprios envolvidos no processo educacional. Dessa forma, deve-se aproveitar aquilo que trazem de suas próprias vidas, de suas histórias e vivências diversas na rua, em suas casas, especialmente no trabalho e na própria escola, construindo novos sentidos, novas potências, criando novos espaços, novos ritmos em suas vidas.

Na sequência deste capítulo discutiremos as questões externas que afetam os espaços internos da escola, bem como as relações humanas que nela se desenrolam. Esse debate tem grande relevância para compreendermos melhor o educando e sua condição material de existência.

6.1**Violência, biopoder e estado de exceção: a escola no espaço de interseção**

Recentemente, em uma das turmas de ensino médio em que leciono a disciplina de Filosofia, realizei um debate sobre o tema "redução da maioridade penal". Para dar dinâmica a essa atividade, solicitei que a turma se dividisse em duas partes, uma a favor e outra contra a redução de maioridade penal de 18 para 16 anos de idade. Deixei que se organizassem conforme cada um se identificasse, ou seja, quem se identificava com a ideia da redução da maioridade penal ficaria de um lado da sala e quem se identificasse com a ideia contrária se posicionaria do outro lado.

Para minha surpresa, quase a turma inteira decidiu se posicionar a favor do processo de redução. Depois de esclarecer o que significa esse tipo de medida de Estado, expus diversos argumentos para que pudessem refletir e formular outros argumentos, ou a favor ou contra.

Iniciado o debate, deparei-me com muitas falas repletas de discursos de ódio, e, predominantemente, um discurso de caráter determinista, que não reconhece minimamente qualquer relação da criminalidade com a situação de classe ou o caráter exploratório que vivenciam todos os dias.

O lugar físico onde a escola está situada é uma zona de interseção sitiada entre três favelas comandadas por facções rivais. A violência se faz presente também no espaço escolar, que representa para muitos jovens alunos, uma espécie de lugar mais seguro, onde podem ficar durante a maior parte do dia, mesmo em horários diferentes daquele no qual estão matriculados.

Confrontos entre alunos têm sido cada vez mais frequentes. Existe uma evidente dificuldade da direção da escola em conseguir trazer os pais ou responsáveis de alunos envolvidos em situações críticas para estabelecer diálogo. Sob a real ameaça de uma possível militarização da escola, o corpo docente fica permanentemente em situação de tensão e preocupação em relação ao futuro da escola.

Como fica, então, aquela que seria a função primordial da escola, a educação? Como é possível, dentro de um ambiente com tantas formas de tensão, produzir bons resultados?

Para muitos pesquisadores, o Brasil vive um estado de exceção não declarado oficialmente. Esse tipo de situação tem como referência o decreto presidencial, anunciado no dia 16 de fevereiro de 2018, decidindo por uma intervenção federal na segurança pública do estado do Rio de Janeiro. Cabe salientar que, embora a intervenção seja federal, a transferência do trabalho de um civil para um militar, caracterizaria um estado de exceção.

Segundo censo de 2018 realizado pelo IBGE, as 763 favelas do Rio de Janeiro compreendem aproximadamente a 22% da população da cidade do Rio de Janeiro, sendo estas o alvo das ações militares. Em virtude do tipo de abordagem a que estão sujeitas edo cerceamento de direitos garantidos pela constituição, considera-seque háum estado de exceçãoque se reflete dentro da escola e da sala de aula. Pensemos, pois, que a grande maioria dos jovens da escola que citei ao início desse texto são moradores de favelas do entorno.

Discursos como dos alunos citados no debate sobre a redução da maioridade penal tornaram-se comuns. Defender esse instrumento de normatização e intensificação de opressão e exclusão pode ser explicado a partir de um processo de internalização de discursos ideológicos provenientes de elites dominantes, mas disfarçados de solução para o problema da violência que afeta a sociedade como um todo.

Pretendo refletir neste texto sobre como as formas de controle eos mecanismos opressores, reconhecidos por todos os atores sociais dentro do ambiente da escola, são cada vez mais naturalizados. Mesmo utilizando como estudo de caso a escola estadual em que leciono, é possível apreendermos essa realidade como comum a todas as escolas da rede pública de ensino eespecialmente aquelas situadas em locais de intensa violência e enfrentamento entre facção e polícia.

Neste espaço de reflexão sobre a realidade vivenciada pelos estudantes do NEJA em seu cotidiano,nos propomos a fazer uso de alguns conceitos defendidos por Giorgio Agamben e Michel Foucault, procurando adaptá-los à realidade do cotidiano à qual está submetido o processo educacional dos alunos das escolas da rede pública do Rio de Janeiro. Mesmo que de forma breve, tentarei uma aproximação dos conceitos de biopolítica e vida nua na compreensão da violência escolar.

Embora muitas outras cidades brasileiras vivenciem algo semelhante, existem certas especificidades no Rio de Janeiro provavelmente por questões relacionadas ao histórico de abandono e ausência do poder público e de seus serviços sociais nas áreas ocupadas pelas classes oprimidas, espacialmente formada por morros que facilitam bastante a “anulação” dos corpos disciplinadosnesses espaços de difícil acesso. Nesse sentido, o Estado promoveu uma separação, uma divisão, que demarca de maneira opressiva os espaços que estão à margem da sociedade.

A convivência diária dos alunos jovens e adultosem situações de violência e exclusão facilita a construção de uma visão acrítica de mundo, sob um olhar ingênuo que dificilmente reconhece as forças de opressão às quais estão submetidos. Superar essa barreira é um processo extremamente doloroso, que requer muita ajuda, acolhimento dos professores, além de algo que lhes falta sempre: respeito.

Giorgio Agamben, filósofo italiano graduado em Direito, procuroufletir em suas publicações sobre uma de suas principais inquietaçõesdesde o princípio da década de 1990,um elemento do ancestral direito romano: o *homo sacer*, isto é, o homem sagrado, traduzido especialmente em um de seus principais livros, Homo Sacer (2007), que o lançou ao renome internacional.

Analisando situações que não tinham sido propriamente objeto de análise de Foucault, como os campos de concentração na Alemanha nazista e o problema dos refugiados na Europa (2005), Agambem procurou mostrar como o humano aparece subjugado ao poder

soberano. Ele aborda a questão da violência a partir de um novo paradigma que é o do *homo sacer*.

De acordo com Agamben, Foucault não teria direcionado suas análises para o que poderia ser considerado o local por excelência de desenvolvimento da biopolítica moderna: os Estados totalitários do século XX. Ou seja, apesar de Agamben admitir a relevância teórica das formulações foucaultianas, acredita que estas não incidiram sobre o exemplo mais gritante de gestão biopolítica do século passado, representado pela política nazi-fascista (AGAMBEN, 2002, p. 125). Em contrapartida, Hannah Arendt (2012) pensa em outras possibilidades de reflexão quando distingue violência de poder, de vigor, de autoridade e de força. Para a filósofa, a violência é eminentemente instrumental. O Estado instrumentaliza a violência, ou seja, a toma para si, como mecanismo de poder, que se dissipa em microespaços das relações humanas e que, dentro da escola, é muito mais que simplesmente um reflexo da violência fora dos muros dela. Ela está instrumentalizada para combater a resistência das classes oprimidas ao controle do Estado exercido por intermédio da violência simbólica de forma eficaz e pouco dispendiosa para o ele.

Em outra perspectiva interessante e possível de ser discutida nesse contexto, é a de Pierre Bourdieu (2000), que por sua vez ressalta os conteúdos escolares, os programas de ensino, os métodos de ensino e de avaliação, as relações pedagógicas bem como as práticas linguísticas, como expressõesdo poder das classes dominantes sobre as classes populares, desvelando a violência simbólica exercida sobre os alunos pertencentes a essas classes.

É possível, também, realizar uma aproximação entre as concepções de Agamben e Foucault com intuito de viabilizar a reflexão sobre processos de controle e adestramento e de estado de exceção a que são submetidos os jovens dentro de uma escola. Em particular, uma escola da rede estadual, com problemas graves de violência em todos os seus diferentes aspectos pode ser percebida como o local de interseção dos conceitos aqui elencados.

7Produto didático - olanchinho coletivo: “Você tem fome de quê?”

A proposta de produto didático exposta neste capítulo não pretende ser um produto “embalado em uma caixinha” e pronto para ser usado. Muito pelo contrário.Propomos um conjunto de possibilidades, mas sempre ancorados na perspectiva dialética e emancipadora freiriana.

A ideia surgiu por intermédio dos próprios estudantes, que estavam sempre mais dispostos às conversas e reflexões de sala aula quando compartilhavam suas vivências e dilemas cotidianos regados aos quitutes que muitos deles próprios produziam em suas casas. Pude perceber o quanto as aulas naqueles momentos se tornavam mais interessantes e o quanto estavam mais receptivos e dispostos a conversar e ler textos e conhecer conceitos e pensamentos de autores diversos.

Assim, o propósito emancipador dessa atividade está ancorado na visão de que a construção de uma relação desprovida de qualquer tipo de hierarquia, que se inicia a partir de um princípio de igualdade e não tome a igualdade como um fim, possa viabilizar o reconhecimento de um lugar para a Filosofia capaz de interagir com a diversidade, bem como com as diferentes vivências exteriorizadas pelos sujeitos envolvidos nessa construção coletiva de diversos saberes.

7.1Temática central: “Trabalho e liberdade”, uma proposta emancipadora

Como já ressaltamos anteriormente, as especificidades do NEJA nos permitem pensar o quanto as práticas pedagógicas até então adotadas nas escolas pelo sistema educacional brasileiro são falhas e carecem urgentemente de mudanças. Mas não podemosacreditar que as recentes propostas impostas pelos governos Temer e Bolsonaro, que se amparam em uma base nacional comum curricular, possam representar uma melhoria em nosso sistema educacional. A BNCC não representa nenhuma possibilidade de correção do abismo histórico que marca nossa sociedade, e que cada vez mais sufoca as classes oprimidas.

Repensar as práticas e estratégias pedagógicas pode representar um importante passo no processo libertador que desejamos, já queo NEJA representa um modelo de aprendizagem intensamente precarizado e desafiador.Nesse sentido, pensar em uma forma de linguagem capaz de dialogar com as realidades concretas dos sujeitos do NEJA é fundamental. Trata-se

efetivamente do pontochave de todo o processo, pois de nada adiantaria desenvolvermos mil teorias, mil ideias inovadoras, se não conseguimos alcançar uma forma de compreensão desejável. Dessa forma, a linguagem é fundamental. Também defenderemos que tal proposta de caráter lúdicopermitirá a construção e a tomada do espírito crítico, tão necessário para a emancipação desses sujeitos, entendida ainda pelo sentido político que ela atravessa, pois permitirá a verdadeira mudança. Nesse processoo professor necessita assumir a crença no poder de transformação que o lúdico pode trazer para a educação. A partir do ambiente do lúdico de base dialógica, pensamos na relação entre os dois iguais, entre as duas inteligências iguais, que estarão se relacionando na direção de construírem suas narrativas a partir das condições que a linguagem proporcionará para a prática dessa pedagogia emancipadora, na qual a Filosofia será o alicerce de todo o processo.

Entendemos que o professor é um organizador desse espaço, um mediador da construção coletiva do conhecimentoe, assim, deve ter a competência para exercer sua posição, reconhecendoantes de tudo sua igualdade de inteligência em relação aos educandos. Para Freire,

> Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. (FREIRE, 2002, p.80).

Podemos notar como Paulo Freire, ao utilizar a expressão “juntos podemos aprender”, se coloca em uma posição dialógica e democratizante em relação aos indivíduos que participam da relação de ensino-aprendizagem. Partindo das minhas vivências em diferentes escolas da rede estadual do Rio de Janeirocom as turmas do NEJAdesde 2015, percebi uma prática bastante comum que faz parte do cotidiano escolar dessas turmas do NEJA: o “lanchinho coletivo”. Pude constatar esse tipo de prática em quase todas elas, e não apenas nas aulas de Filosofia, mas também em outras disciplinas, o que acontecia na medida em que os educandos encontravam nos professores certa abertura ao diálogo e às formas de interação que os aproximassem.

Em minha percepção, olanchinho tinha múltiplas funcionalidades.Desde a necessidade de fazerem alguma refeição por conta da má qualidade da merenda escolar, até a clara necessidade de trocarem ideias sobre suas experiências cotidianas, o que possibilitava sempre uma boa “resenha” antes ou depois das aulas.

A proposta didática que discutiremos aqui, está muito longe de pretender se apresentar como algo pronto, como uma “caixinha” com instruções a serem seguidas. Pelo contrário, a pretensão é apontar caminhos e possibilidades que viabilizem a prática do diálogo em sala de aula, e para tanto o “lanchinho do NEJA” parece a mim ser um caminho possível.

Nessa prática, as discussões, os diálogos e as falas estarão fundamentados em dois temas geradores: a Liberdade e o Trabalho. Consideramos esses temas por acreditarmos em suas capacidades para interagir com os cotidianos e realidades concretas de existência dos sujeitos envolvidos e potencialmente permitirem a construção dos momentos propulsores das consciências mobilizadoras do “espírito crítico”, tão necessário às suas vidas e emancipação.

Os autores apresentados anteriormente, Paulo Freire e Jacques Rancière, como fundamentação teórica sobre a qual essa proposta deve se organizar, bem como suas convicções filosóficas no âmbito educacional, nortearão nossa proposta didático-pedagógica, na qual apresentaremos os termos Trabalho e Liberdade como temas geradorespara construção inicial de um processo de relação dialética entre dois iguais, ou seja, duas inteligências iguais, envolvendo educandos e educadores, sendo a sala de aula o espaço pensado para a Filosofia, lembrando sempre da necessidade de pensá-lo, não em sentido físico ou institucional. Propomos romper os muros institucionais e desconstruir as hierarquias tradicionalmente e historicamente consolidadas, que reforçam a estrutura desigual que constitui a sociedade brasileira.

Nessa prática pedagógica atravessada por uma concepção da Filosofia e seu caráter emancipador,proporei uma dinâmica lúdica, que seja capaz de dialogar com as realidades de vida dos educandos e ao mesmo tempo do educador. Partiremos, para as discussões nas etapas da dinâmica apresentada, da concepção de Liberdade como tema gerador a partir das seguintes perspectivas: a concepção Aristotélica, a concepção existencialista sartriana e a noção de poder em Foucault. Evidentemente, não é uma proposta engessada, e as concepções citadas são apenas indicações. O tema gerador Trabalho estará fundamentado a partir de uma perspectiva marxiana, com relevância para os conceitos de alienação e práxis, e das reflexões trazidas por ZigmuntBauman e seu conceito de liquidez nas relações contemporâneas. Assim, pensamos em palavras que possam contemplar os anseios de uma prática emancipadora, na medida em que operam necessariamente nos cotidianos desses sujeitos.

A proposta que pretendemos apresentar segue na direção de uma tentativa prática que possa viabilizar a construção do lugar que defendemos para a Filosofia.

Ressaltando o caráter dialógico da proposta que está inicialmente pensada para ser discutida e realizada em três etapas. Não pretendemos apresentar um modelo de atividade pronto e acabado. Longe disso, pretendemos apresentar uma proposta de caminho, para que a relação dialógica e democrática defendida neste trabalho possa ser efetivamente construída.

Quando pensamos o conceito de liberdade, consequentemente pensamos no de autonomia. Esse tema sempre foi, desde as origens do pensar filosófico, frequentemente debatido, mas foi com Jean-Paul Sartre (1955) que o conceito de liberdade tornou-se central para o pensamento existencialista que ele desenvolveu. No campo da educação, esse tema tem sua relevância e também está constantemente presente em diversos estudos. No âmbito da Pedagogia, o pensamento de Paulo Freire (1967) procurou centralizar as preocupações em relação à questão da autonomia na medida em que propõe uma educação libertadora pautada na prática pedagógica como atividade que viabiliza a construção da autonomia dos sujeitos oprimidos.

Sartre (2001) entende o ser humano como um projeto, e sendo ele livre para executá-lo, seriaum ser dotado de autonomia, portanto. Essa categoria daLiberdade é, nesse sentido, tema central de nossa proposta pedagógica para sala de aula, por acreditarmos ser sua compreensão e reconhecimento, tão necessários para o processo de emancipação.

> A realidade-humana é livre porque não é o bastante, porque está perpetuamente desprendida de si mesmo, e porque aquilo que foi está separado por um nada daquilo que é e daquilo que será. E, por fim, porque seu próprio ser presente é *nadificação* na forma do ‘reflexorefletidor’. O homem é livre porque não é si mesmo, mas presença a si. O ser que é o que é não poderia ser livre. A liberdade é precisamente o nada que tendo sido no âmago do homem e obriga a realidade humana a fazer-se em vez de ser. (SARTRE, 1998, p. 545).

Com relação à categoria doTrabalho, consideramos essencial concebê-la como atividade humana e dissociada dos princípios de mercado. A priori,natureza e ser humano participam do processo de trabalho, no qual os seres humanos constroem a relação constituinte do Ser social ao interagir com a natureza e entre si mesmos.

Ao realizar o trabalho, o ser humano transforma a natureza externa, mas ao mesmo tempo transforma sua própria natureza. Dessa forma, pensamos em desenvolver o significado de práxis como a característica humana que intermedeia essa relação. Sob essa perspectiva é que Marx entende o trabalho humano como atividade que o distancia dos demais animais:

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983, p. 149).

7.2Colocando o “lanchinho coletivo” em sala:proposta prática

7.2.1A etapa 1

Nesse primeiro momento, o professor poderá estimular a curiosidade dos alunos sobre os temas, usando as palavras geradoras para conectar-se ao cotidiano de seus alunos. Trataremos esse momento como um “plantar das sementes”. Este é o momento que, a partir da conversa, democraticamente o educador poderá expor a ideia do “lanchinho coletivo”, sem mencionar, entretanto, que o objetivo desse encontro seja debater ou explorar qualquer um dos temas ou qualquer tipo de conteúdo. Colocando-se em igualdade de inteligência em relação aos alunos, o professor poderá ganhar confiança, o que é fator fundamental para nossos propósitos.

7.2.2A etapa 2

O lanchinho acontece. São feitas várias perguntas, uns para os outros. “Qual a receita?”, “Como você fez? ”, “ Quanto custou? ”, “ Quem ensinou? ”,entre outras perguntas que certamente surgirão. Faremos um relatório coletivo do encontro, registrando as respostas aos questionamentos, e os diálogos construídos. Nesse momento, a ideia é desenvolver uma capacidade de percepção em que os alunos possam se reconhecer nas iguarias que levaram para a atividade, ou seja, iguarias feitas em casa, cuja força de trabalho empregada possa ser percebida pelo próprio aluno que a realizou, e iguarias industrializadas que, embora não tenham sido produzidas diretamente pelos alunos ali presentes, fazem parte de um complexo mundo do trabalho em que todos estão inseridos. Esse momento é de grande importância, pois

diz respeito à construção de percepções, ou seja, às formas de desnaturalização e estranhamento da realidade social.

7.3.3 A etapa 3

Pensamos nesta etapa como o momento do encontro entre a teoria e a prática; o encontro entre as ideias e ação efetivada; o momento em que se dará a possibilidade do reconhecimento de si mesmos como sujeitos detentores da práxis, capazes de reescrever uma nova história para suas próprias vidas e para a sociedade. É nesse momento que entenderão e reconhecerão as suas próprias potencialidades.

Nessa etapa final, a proposta é direcionar o bate-papo pautando os conceitosmarxianos, como alienação e ideologia, de modo que, ao se reconhecerem como parte do processo produtivo, os sujeitos desenvolvam sua perspectiva crítica e possam se reconhecer enquanto classe trabalhadora. Esse processo de desnaturalização das relações de trabalho é fundamental.

Considerações finais

A Filosofia, enquanto disciplina escolar, não pode estar dissociada da sua própria essência, não pode estar separada daquilo que a gerou. Pensamos com o desenvolvimento desse trabalho em uma Filosofia que, embora se apresente no ambiente escolar como disciplina, esteja essencialmente amparada naquilo que a originou, ou seja, no espanto, no questionamento e na constante busca pela verdade. Tomando esse aspecto da essência filosófica como motivador de nossa experiência pedagógica, encontramos as condições básicas para o desenvolvimento de uma proposta de caráter emancipador e que possa contribuir para a educação de jovens e adultos.

Entendemos essa modalidade de ensino como a tradução mais clara de um processo histórico que envolve a educação brasileira de caráter excludente. Esse sistema confere a uma minoria privilegiada as melhores condições para se qualificar e ocupar as melhores posições no mercado de trabalho, enquanto classe trabalhadora e seus filhos se mantêm em uma situação de opressão e exclusão constantes.

Consideramos, a partir das abordagens levantadas neste trabalho, a necessidade da mudança em relação às tradicionais práticas pedagógicas, de modo que estas,inicialmente, superem os modelos engessados e rígidos, pautados em uma concepção de disciplina que, na verdade, opera nas instituições como estrutura de poder. Essa superação, no entanto,será viável somente quando a relação entre educadores e educandos se transformar, ou seja, quando essa relação superar qualquer possibilidade de hierarquização, quando ultrapassaras relações de poder que reforçam as desigualdades, sustentam as formas de opressão e ampliam os abismos que mantêm os oprimidos ainda mais vulneráveis.

A educação de jovens e adultos, como elemento central deste trabalho, está em uma situação ainda mais crítica quando olhamos o sistema educacional brasileiro de maneira ampla. Esse olhar mais crítico em relação ao nosso sistema educacional e sua estrutura nos permite perceber o quanto é excludente, e o quanto promove historicamente uma condição de privilégios para uma minoria, enquanto uma grande maioria de indivíduos, provenientes das classes trabalhadoras, vai sendo mantida à margem do sistema educacional e, consequentemente, à margem da sociedade como um todo.

Buscamos desenvolver reflexões e possibilidades a partir de uma contextualização histórica, que consideramos essencial para melhor compreensão da situação real de desamparo do NEJA em relação ao poder público e aos investimentos necessários para essa

modalidade de ensino, considerando e pontuando inúmeros problemas enfrentados pelos alunos dentro da escola, mas também fora dela, pois não podemos pensar o aluno apenas no contexto físico ou institucional que a unidade escolar representa. Talaluno tem uma história que perpassaos dilemas sociais, econômicos, políticos e culturais que são marcas visíveis da nossa estrutura desigual e excludente.

Trouxemos para nossas reflexões elementos importantes do pensamento de Paulo Freire (2017) e Jacques Rancière (2007), a fim de desenvolver um estudo que contemple a construção de possibilidades para uma prática pedagógica emancipadora, em quea Filosofia encontre seu lugarcomo uma posição fundamental nesse processo por consistir, em sua própria natureza,de características essenciais como o pensamento questionador e inquieto, que busca a todo instante conhecer a verdade sobre as coisas do mundo. A aproximação das perspectivas desses dois autoresfoi se mostrando elemento chave em nossas propostas, já que dizem respeito às suas visões e propostas sobre a relação entre educador e educando, sobre comoa partir da democratização dessa relação se torna possível desenvolver práticas emancipadorasque possibilitem aos sujeitos envolvidos nesta relação construírem novas narrativas para suas próprias vidas.

Acreditamos que a contribuição central desse trabalho caminha para que a educação de jovens e adultos possa ser pensada de maneira adequada às suas realidades e às suas verdadeiras demandas, sempre pautadas em uma percepção de que os alunos sejam apreendidos em sua totalidade, como cidadãos conscientes e portadores da práxis, tão importante para promover as transformações necessárias à construção de uma nova visão de mundo, uma visão de mundo consciente e crítica. Nosso trabalho também buscou apresentar um lugar que a Filosofia ocupe e contribua neste processo emancipador.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÀSICA(2020).

ARENDT, H. *Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BAUMAN, Z. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FORQUIN, J.-C. "Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais". In: *Teoria & Educação*, n. 5, pp. 28-49, 1992.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) nº 9394/96.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produçãodo capital*. São Paulo:Boitempo, 2013.

PAULA MIRANDA, L.C. de. "A Trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade". In:*Seminário de iniciação científica*, n. 5, 2016, Montes Claros.

PIERRO, M. C.D. "Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional". In:*Caderno CEDES*, vol.35, n. 96, Campinas, Maio 2015.

RANCIÈRE, J.*O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 1987/2010.

RESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

SARTRE, J.-P. *O ser e o nada – ensaio de ontologia fenomenológica*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SILVA, T.D.da. “Vida Humana e biopoder em Foucault e Agamben”. In:*Revista Eletrônica Interações Sociais* – REIS Revista de Ciências Sociais/ Artigo recebido em 23de fev. 2019/ Aprovado em 11 de mar. 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - MEC (PORTARIA Nº 208, DE 1O DE DEZEMBRO DE 200).

SOARES, L. J.G. “A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais”. In: *Revista Presença Pedagógica,* v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

VERMEREN, P.et al. “Atualidade de O Mestre Ignorante”. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n.82, pp. 185-202, abril de 2003.