



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

GUSTAVO ANDRÉ VELLOSO

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, O ENSINO DE
FILOSOFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO**

Orientador: Prof. Dr. Bruno Cardoso de Menezes Bahia



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, O ENSINO DE
FILOSOFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO**

GUSTAVO ANDRÉ VELLOSO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Filosofia
da Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro para obtenção do título de
Licenciado(a) em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Cardoso de Menezes Bahia

Seropédica, RJ
Setembro de 2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DEPARTO TEORIA E PLANEJAMENTO DE ENSINO



ATA Nº 4340 / 2022 - DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)

Nº do Protocolo: 23083.057992/2022-93

Seropédica-RJ, 17 de setembro de 2022.

Seropédica-RJ, 12 de setembro de 2022.

ATA DE AVALIAÇÃO DE MONOGRAFIA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA EM FILOSOFIA

Às dez horas do dia doze de maio de dois mil e vinte e dois, na sala 10 do Instituto de Educação, reuniram-se os professores BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA (DTPE/UFRRJ), ADRIANA ALVES FERNANDES DA COSTA (DTPE/UFRRJ) e CARLA LARISSA ALMEIDA DIAS (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO - SEEDUC) para, sob a presidência do primeiro, avaliar a monografia de título: **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, O ENSINO DE FILOSOFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO** do aluno do Curso de Licenciatura em Filosofia GUSTAVO ANDRE VELLOSO, matrícula 201830013-8. A comissão avaliadora considerou **APROVADA** a monografia apresentada, como requisito necessário à obtenção do título de Licenciado em Filosofia.

(Assinado digitalmente em 19/09/2022 10:20)
ADRIANA ALVES FERNANDES COSTA
COORDENADOR CURS/POS-GRADUACAO - TITULAR
CoordCGPed (12.28.01.00.00.00.67)
Matrícula: 1106017

(Assinado digitalmente em 17/09/2022 10:33)
BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1528697

(Assinado digitalmente em 18/09/2022 19:29)
CARLA LARISSA ALMEIDA DIAS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 121.527.167-01

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 4340, ano:
2022, tipo: ATA, data de emissão: 17/09/2022 e o código de verificação: e1b4b4ac03

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, penso que o mais apropriado seja agradecer a minha mãe por todo esforço que realizou, trabalhando arduamente em subempregos nesse país para que eu pudesse estudar. Assim que comecei a cursar Pedagogia em 2014, desde então, manteve-se tão focada quanto eu no sentido de que esses cursos pudessem condicionar uma vida melhor para nossa família.

Não há palavras no mundo que possam traduzir minha gratidão a todo sacrifício, tudo aquilo que perdemos para que pudéssemos estar em Seropédica para finalizar esse curso e ir em busca de caminhos que nos permitam viver com dignidade.

Em segundo lugar, acredito que seja oportuno o espaço para agradecer ao professor Bruno Bahia, um espírito amigo, que para mim foi como que um organizador de ideias, já que me encontrava um tanto confuso e com pouca perspectiva. Com ele pude organizar meus pensamentos para me expressar da melhor forma possível quanto àquilo que penso e sinto. Colocar pensamentos numa pesquisa acadêmica é, em certa medida, bem mais fácil do que explorar sentimentos enquadrando-os na ABNT.

Minha lista de agradecimento é enorme e não caberia aqui, mas o esforço materno em prol de uma educação que traga liberdade somado às forças de um educador comprometido com a educação no Brasil, tudo isso não poderia deixar de ser exaltado.

Meu peito esbanja gratidão por vocês...

Que as forças do universo possam organizar reencontros nossos, e quem em cada um deles tenhamos mais evolução para compreender nossa função no mundo e trabalhar cada vez mais em função de um Brasil mais justo.

Meu mais sincero obrigado a minha mãe e meu querido amigo e professor Dr. Bruno Cardozo de Menezes Bahia.

“Gosto de discutir sobre isto”, disse ela, referindo-se à situação representada, “porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora, sim, observo como vivo.”

Paulo Freire

VELLOSO, Gustavo André. **A Educação de Jovens e Adultos, o Ensino de Filosofia e o Novo Ensino Médio**. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de Filosofia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2022.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é analisar a Lei Federal nº 13.415/2017 e localizar o lugar da Educação de Jovens e Adultos na proposta de sua reforma invocando a importância do Ensino de Filosofia para o cumprimento da legislação vigente em relação à formação do indivíduo. No que se refere à bibliografia que será analisada, ela perpassa por banco de dados (Biblioteca Nacional de teses e dissertações, Scielo, revistas e periódicos que abordam a Lei 13.415/2017, a EJA e o Ensino de filosofia) e se assegura (principalmente) sob a obra de Álvaro Vieira Pinto, mas busca apoio em autores como Freire, Ferraz, Sanchez, Bahia, Silva, Oliveira, Berenblum, Nascimento, dentre outros. Sendo assim, como bibliografia primária, teríamos os escritos de Vieira Pinto e a legislação vigente acerca da temática. O restante das obras mencionadas forneceria apoio bibliográfico em caráter secundário. Com nossa análise identificamos a necessidade da presença do ensino de Filosofia nos três anos do Ensino Médio, assim como indicamos que o componente curricular, Projeto de Vida, seja cuidadosamente ministrado por profissional devidamente licenciado em Filosofia.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino de Filosofia, Novo Ensino Médio; Realidade Nacional.

VELLOSO, Gustavo André. **A Educação de Jovens e Adultos, o Ensino de Filosofia e o Novo Ensino Médio**. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de Filosofia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2022.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze Federal Law nº 13.415/2017 and locate the place of Youth and Adult Education in the proposal of its reform, invoking the importance of Philosophy Teaching for compliance with current legislation in relation to the formation of the individual. Regarding the bibliography that will be analyzed, it goes through a database (National Library of Theses and Dissertations, Scielo, magazines and periodicals that address Law 13.415/2017, EJA and Philosophy Teaching) and ensures (mainly) under the work of Álvaro Vieira Pinto, but seeks support from authors such as Freire, Ferraz, Sanchez, Bahia, Silva, Oliveira, Berenblum, Nascimento, among others. Therefore, as a primary bibliography, we would have the writings of Vieira Pinto and the current legislation on the subject. The rest of the works mentioned would provide secondary bibliographic support. With our analysis, we identified the need for the presence of Philosophy teaching in the three years of High School, as well as indicating that the curricular component, Life Project, is carefully taught by a professional duly licensed in Philosophy.

Keywords: outh and Adult Education; Philosophy Teaching, New High School; National Reality.

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	09
<u>Apresentação do tema de pesquisa</u>	09
<u>Relação do tema com o pesquisador</u>	12
<u>Objetivos da pesquisa</u>	14
<u>Hipóteses e metodologia</u>	15
<u>Estrutura do TCC</u>	20
<u>CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</u>	21
<u>Histórico da modalidade</u>	21
<u>A função reparadora</u>	23
<u>A função equalizadora</u>	25
<u>A função permanente (qualificadora)</u>	26
<u>Casos e descasos</u>	27
<u>Revisão bibliográfica</u>	28
<u>CAPÍTULO 2 – A EJA E O NEM</u>	32
<u>O que é o Novo Ensino Médio?</u>	32
<u>Importância da BNCC no NEM</u>	37
<u>E a disciplina Filosofia?</u>	42
<u>CAPÍTULO 3 – ENSINO DE FILOSOFIA, PROJETO DE VIDA E EJA</u>	46
<u>O Ensino de Filosofia e a formação de professores</u>	46
<u>O “Projeto de Vida”</u>	47
<u>Pesquisa de campo no CIEP 156 Albert Sabin</u>	54
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	56
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	58

INTRODUÇÃO

Apresentação do tema de pesquisa

A Lei 13.415/2017 poder ser pensada como mais um capítulo da história legislativa/educacional brasileira. Para maiores elucidações quanto à temática, destacaremos a função social do Ensino Médio, em consonância com Ramos e Heinsfeld (2017), que abordam, ao menos, cinco marcos importantes para o entendimento do que seja essa modalidade e sua atual reforma; as autoras trabalham na compreensão das funções sociais aventadas para o Ensino Médio em outros momentos da história da legislação educacional nacional, dialogando conosco e favorecendo maiores esclarecimentos relacionados ao NEM.

O Ensino Médio, essa modalidade da educação, como a entendemos hoje, remete ao ensino secundário, cuja função social, desde as reformas pombalinas, foi “a formação de uma classe dominante para o ensino superior”. A reforma, sem conseguir superar a consequente dualidade que surgiria e que iria permear essa etapa da educação até os dias de hoje, aponta para outros esforços de reestruturação educativa, a Reforma Capanema, por exemplo, o primeiro marco importante destacado pelas autoras, para se pensar o Ensino Médio; tal marco, segundo Ramos e Heinsfeld (2017, p. 6), “consolida o dualismo educacional iniciado na Reforma Campos ao oficializar a separação entre duas modalidades de ensino distintas: o ensino propedêutico, formador das elites condutoras do país, e o ensino profissionalizante, formador de mão de obra técnica”.

O segundo dos marcos, ponderados como pertinentes para melhor entendimento referente ao NEM, seria a LDB nº 4.024/1961 que estrutura o ensino secundário. Segundo as autoras essa modalidade é dividida em dois ciclos: ginásial e o colegial.

O terceiro marco destacado pelas autoras, citando Pessanha e Silva (2014), para melhor entendimento da Reforma efetivada em 2017, seria a “Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que modificou a nomenclatura para a identificação dos graus dando origem ao ensino de 1º e 2º graus, extinguindo as denominações anterior

O quarto marco se trata da “nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei nº 9.394/1996”. Ramos e Heinsfeld (2017, p. 7) trabalham com a ideia de que a partir dessa lei “o ensino médio passa a ser legalmente uma competência dos estados”. E adquire “caráter formativo e de terminalidade, superando a ideia de uma etapa intermediária” da qual se constituía enquanto ensino secundário. Nesse sentido as autoras, citando (Cury, 2002, p. 182), defendem que “o ensino médio não é, como etapa formativa, nem porta

para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho. Ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico”. Elas ainda asseguram a presença, na LDB, de “uma tentativa de ir além do caráter dual profissionalizante e propedêutico/preparatório para o Ensino Superior ao propor a formação geral” (*Ibid.*, p. 8). Para elas, a nova identidade do Ensino Médio está expressa no direito de todo cidadão brasileiro à educação básica.

O quinto marco importante que ajuda a pensar na Reforma expressa na Lei 13.415/2017, seria a obrigatoriedade do Ensino Médio público, “efetivada em 2009, por intermédio da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), em que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos de idade” (Ramos; Heinsfeld, 2017, p. 9).

Verificamos, então, com o auxílio das autoras, que essa etapa passa “a ter uma nova identidade, “determinando que Ensino Médio é Educação Básica” e se constitui em “direito de todo cidadão brasileiro” (Ramos; Heinsfeld, 2017, p. 9).

Nossa pesquisa tem como objeto de estudo o NEM, na forma da Lei 13.415/2017 para averiguar possíveis negligências, por parte dessa Reforma, em relação à EJA e ao componente curricular Filosofia. Para tais fins, serão analisados documentos legislativos/educacionais para examinar se o Novo Ensino Médio oportuniza uma reforma educacional, nesse caso sendo benéfica à população brasileira como um todo, ou, ao contrário, se essa Reforma pode ser tida como uma contrarreforma na educação, prejudicando, ao menos, uma parcela dos brasileiros?

Esse problema, que procuraremos responder com consistência no decorrer da pesquisa, da existência de minorias sendo negligenciadas pela Reforma – que pode ser melhor elaborado através da pergunta: nos processos didáticos-metodológicos que efetivam-se na EJA há brasileiros sendo anulados por esse procedimento, de reformar? – é pertinente pelo fato de que o conceito de educação, quando analisado, demonstra que não se pode delimitá-la a grupos específicos, educação de qualidade é para todos, inclusive a educação a nível médio, segundo a Constituição Federal e a LDB 9394/96.

Para Vieira Pinto, o erro (lógico, filosófico e sociológico) da pedagogia clássica é restringir a educação às fases infantil e juvenil da vida do ser humano. O autor enfatiza que “a educação diz respeito à existência humana em toda sua duração e em todos os seus aspectos” e se constitui no “processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função dos seus interesses” (Pinto, 1984, p. 29). A educação é processo

expansivo incessante onde o indivíduo, “educado pela sociedade, modifica essa mesma sociedade como resultado da própria educação que tem recebido dela” (*ibid*, p. 40).

Para analisar se essa Reforma consegue assegurar o direito dos alunos para os quais o Ensino Médio deveria destinar-se, iniciaremos as apreciações, verificando, em primeiro lugar, quem são os educandos com direito à EJA e como fica essa modalidade, a partir dessa Reforma.

Acreditamos que identificar a identidade dos educandos da EJA é tarefa fundamental e trataremos em tópico específico. Mas antes, no entanto, já se faz possível vislumbrar que o componente curricular Projeto de Vida – contemplado no Art. 3º § 7º da LDB que postula que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017) – encontra-se em relação direta com os professores de Filosofia no Ensino Médio e exploraremos essa relação no terceiro de nossos capítulos.

Gostaríamos de acreditar que a disciplina em questão até permite revisões em projetos de existência. Todavia, quando vislumbrado no Ensino Médio na EJA, esse “Projeto de Vida” esbarra em inumeráveis problemas, dentre eles o de que adultos não retornam à escola com vistas a projetar sua vida, mas sim, com vistas ao desenvolvimento da sua vida já projetada e realizada, seja no nível que estiver. O problema que se põe perante a presente realidade é o seguinte: em que medida os cursos de licenciatura em Filosofia capacitam os licenciados para lidarem com essas singularidades na EJA? Não possuindo a intenção de responder esse problema agora, fica, apenas, a constatação que o trabalho da disciplina Projeto de Vida na EJA, não é tarefa para despreparados, a não ser, se o resultado puder se constituir naquela prática onde um finge que ensina e outro finge que aprende; no fim das contas o importante é somente o diploma.

Ao detectar quem são os indivíduos com direito à EJA, apresentando, também, o problema que pode surgir dessa ideia do Projeto de Vida, faz-se oportuno verificar se o ensino da Filosofia é importante ou não nesse processo de reforma.

Nesse caminho, temos material para nos perguntar se a disciplina Filosofia ainda é obrigatória no Ensino Médio? Sabedores de que não o é, entendemos, apenas, que a Filosofia se torna facultativa e surge o Projeto de Vida, que, inclusive, vem sendo campo de atuação de educadores licenciados em Filosofia (como teremos oportunidade de indicar na pesquisa de campo no terceiro capítulo). Nesse sentido, é justo que os professores que perderam carga horária relativa à disciplina Filosofia se apropriem da

disciplina Projeto de Vida com vistas a se virarem com aquilo que possuem no momento? Ou, oportuno seria um total repúdio não só em relação à nova disciplina como também em relação a Reforma como um todo? No capítulo terceiro esses problemas serão apresentados com mais consistência.

É importante destacar que a educação nacional passa por modificações, passa por reformas que dão mais prioridade para qualificação que visa o mundo do trabalho. E “o que está em jogo não é reformar, modernizar ou adequar a etapa final da educação básica, mas a disputa por hegemonia” (Hernandes, 2019, p. 3).

O Ensino Superior como objetivo formativo perdeu ainda mais prioridade – se é que um dia a teve – conforme constatação da inexistência de “política educacional destinada a egressos da EJA para continuidade dos estudos após a conclusão da Educação Básica” (Paulo, 2022, p. 117), inclusive de cotas. Além dessa insuficiência, “não há pesquisas que identifiquem estudantes egressos da EJA (Paulo, 2022, p. 118)” nas universidades brasileiras. É como se esses cidadãos, apagados e anulados, fossem apenas beneficiários de serviços assistencialistas (a EJA como esmola) e não possuíssem o direito à cultura, à ciência e tudo o mais que é do humano. A “presença do aluno adulto não é percebida” (VASSOULER, 2013, p. 5) na Educação Superior, muito menos com as modificações na LDB postuladas no ano de 2017.

Num país como o Brasil, num contexto em que se torna possível, muitas das vezes, oportunizar inaugurações perante o resto do mundo, inaugurações exemplares, tanto em sentidos úteis como em inúteis, diante da crise educacional que vem se arrastando há décadas, é altamente oportuno o desenvolvimento de pesquisas que explorem a real situação do ensino brasileiro. Por tal fato é que se julga pertinente uma observação mais atenta acerca dessa transição educacional – instantânea e sucateada – em nível médio.

Relação do tema com o pesquisador

Para melhor observarmos essa transição educacional com respaldo teórico pertinente à temática e ao campo de atuação do educador, aconselhamos, antes, averiguar a relação estabelecida entre minha trajetória e o tema da pesquisa.

Nesse intento, é importante situarmos de onde essa pesquisa emerge, isto é, ela visa cumprir com requisitos parciais do Departamento que licencia professores de Filosofia na UFRRJ. Mencionando algumas das vivências acadêmicas que o curso me oportunizou torna-se possível ilustrar as contradições nas quais estamos expostos no nosso cotidiano.

Em certo dia do ano corrente, me envolvi em um debate amistoso e produtivo com um professor. A sala estava vazia e estávamos apenas nós dois. O tema da discussão se referiu a forma de avaliação a ser aplicada naquela disciplina. O professor informou que a última avaliação seria, em suas palavras, um trabalho monográfico livre, mas que abordasse a temática filosófica da disciplina. Embora já reconhecesse a grandeza dos clássicos, perguntei se poderia me valer do pensamento de Vieira Pinto e sua concepção filosófica acerca do assunto, a qual pensei ser pertinente no que se refere às temática levantada pelo professor, uma vez que seria de livre a escolha do aluno. Todavia, no que se refere especificamente a Vieira Pinto, fui desautorizado a utilizá-lo, já que na visão do professor, tal filosofia não se encaixava no delineamento do seu curso.

O mais importante foi que, após o início de algumas ressalvas feitas acerca da maneira que eu concebia aquele filósofo e sua posição no que tange ao tema, o professor, de forma amigável, foi pontual ao enfatizar que seu objetivo naquela disciplina e em todas outras que ministra, não era estimular a criatividade, mas sim “a capacidade que os alunos possuem para entendimento dos clássicos”, que segundo ele, seria a base de formação de qualidade nas suas disciplinas ofertada aqui na UFRRJ.

Não pretendemos atribuir juízos de valores às questões apresentadas, nosso objetivo é detalhar que a presente pesquisa vai no caminho oposto aos enunciados dessa referida aula, uma vez que, nossa posição é a de potencializar, por meio de recursos educacionais, a criação e a criatividade por parte do educando, e este seria como que um dos fundamentos da educação no país.

Nossa posição, no que se refere ao estímulo criativo por parte dos recursos educacionais desenvolvidos pelos professores, está ornada com a consciência da apropriação desse conceito – criatividade – por parte de concepções ingênuas da realidade. Na contramão dessa apropriação ingênua de um conceito tão potente e caro à Filosofia, põe-se nossa concepção, que percebe na BNCC – o campo legislativo que conduz a atuação profissional de licenciados – por treze vezes a noção de criatividade sendo posta como noção condutora da ação educativa. O que queremos dizer é que se é Lei, deve ser seguida, principalmente, por funcionários públicos, embora compreendamos a necessidade de estudos que conduzam a legislação (BNCC) à sua adequação à realidade do povo brasileiro, coisa que está longe de acontecer.

Em meio a essas treze vezes que o termo aparece na BNCC, na parte que aborda as Competências Gerais da Educação Básica, na segunda competência, temos que é preciso

exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2017, p. 9)

Indicamos que a noção de criatividade seja buscada e trabalhada nos cursos, principalmente perante a crise, na qual nos situamos, e o descaso com o setor educacional do país. Nessa situação é pertinente que se verifique a real situação da educação brasileira. Todavia, mesmo que se pretendesse o estudo aprofundado em âmbito educativo, importante é a delimitação temática, o recorte do pesquisador no sentido de desenvolver ações que possam ser permeadas pela significância justa.

Sendo egresso da EJA no Ensino Superior, verificando certas dificuldades na formação dos egressos dessa modalidade na universidade, delineamos nossas pesquisas para ela (a EJA) pelo fato de ser permeada de problemáticas e abandonos que precisam ser estudados com o fim da constituição de um acontecer educativo provido de concreticidade e de justiça social. "É relevante lembrar que na atualidade, a cada três brasileiros, um sequer tem o ensino fundamental completo, ou seja, cerca de 65 milhões de pessoas com quinze anos ou mais, ainda não possuem a primeira etapa da educação básica. Mais de 11 milhões não são alfabetizados" (Paulo, 2022, p. 12).

Pensar na EJA gera certa ambiguidade. Essa modalidade de ensino, embora muitos esforços promissores observados, ela tende a não especificar com nitidez quem são os jovens e adultos com direito a educação. Não se sabe a verdadeira identidade dos educandos dessa modalidade, há limitações nas pesquisas analisadas e nesse sentido Paulo (*Loc. Cit.*) também concorda conosco ao mencionar a "escassez de estudos sobre/com esses sujeitos". Diante da carência, necessário se faz que delimitemos, com segurança, quem são os cidadãos, jovens e adultos, que possuem esse direito.

Objetivos da pesquisa

Objetivo geral

- Analisar a Lei Federal nº 13.415/2017 e localizar o lugar da Educação de Jovens e Adultos na proposta de sua reforma e invocar a importância do Ensino de Filosofia para o cumprimento da legislação vigente em relação à formação do indivíduo.

Objetivos Específicos

- Revisar a conceituação da EJA, e conceitos afins à modalidade, com respaldo na Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em consonância com os principais marcos referentes à modalidade;
- apresentar o NEM verificando a relação dessa etapa no que se refere à EJA; e
- examinar a necessidade da presença, ou não, do Ensino de Filosofia no ensino médio na EJA.

Hipóteses e metodologia

A análise dessas problemáticas no âmbito do desenvolvimento nacional vão no encontro de cultivar campos de atuações educacionais mais condizentes com o tempo em que se vive. É preciso que entendamos, conforme diagnostica Vieira Pinto, o fator *grau de consciência* em sua relação com o estado de desenvolvimento do país, para que assim, procedamos, conduzindo nosso fazer educacional em caminhos seguros; verificando, na realização do nosso próprio ato educativo, o grau de consciência que demarca esse acontecer. E são esses os caminhos e descaminhos do aprender/ensinar/fazer filosofia na EJA que se (re)fazem através das teorias e dos métodos do ensino de filosofia adotados (ou não) pelos profissionais; lembrando que essa inutilização pode constituir em mera improvisação daquele que pretende ensinar, tal artifício tende a acarretar riscos no que se refere ao processo de ensino.

Antes de problematizar o Ensino de Filosofia na EJA é indispensável que salientemos nossa proposta, que não é defender uma teoria específica do ensino de filosofia, mas verificar a possibilidade de se estruturar metodologicamente o seu fazer pedagógico com o fim de se produzir não só teorias, como também, métodos para se fazer, ensinar e aprender filosofia no âmbito da EJA. Defendemos a hipótese de que no ensino de Filosofia na EJA, os educandos, com o educador, podem produzir não só filosofia, como também podem possibilitar, através de suas produções, os melhores caminhos a serem seguidos para se fazer educação e justiça social.

Para que um educador ou um professor adira à determinada teoria filosófica e diante dela delimite métodos de se trabalhar em sala de aula, antes, terá de desenvolver acuidade teórica e metodológica, não somente para discursar crítica ou ingenuamente (na/com ou sobre a EJA), mas até mesmo para captar, em discursos inúmeros que refletem a EJA, o grau de consciência da realidade nacional que possui o falante/autor.

Em busca da ampliação dessa necessária acuidade, Vieira Pinto, em seu livro “Consciência e Realidade Nacional”, tece considerações que esmiuçam a consciência e a sociedade brasileira, ressaltando o aspecto privado e coletivo de uma determinada consciência.

Acreditamos que para abordar a multiplicidade das teorias e dos métodos referentes ao Ensino de Filosofia em âmbito da EJA, preciso será, caso consigamos aporte teórico brasileiro e, dessa forma, pontuaremos não meramente a diversidade teórica/metodológica do Ensino de Filosofia, mas conseguiremos delimitar, ao menos, duas estruturas distintas que possibilitam o praticar filosofia em relação à EJA.

Podemos adiantar, perante a multiplicidade teórica e metodológica, que quem as conduz vem a ser um cidadão consciente ou não de sua realidade nacional. Nesse contexto, brasileiro, o educador, por via do seu julgamento pessoal, pretende sua prática como sendo benéfica aos educandos, a classe, a escola e, em última instância, para sociedade brasileira como um todo.

Esse movimento reflexivo, que a partir de Vieira Pinto, entendemos como sendo o do “duplo papel desempenhado pela consciência individual”, essa possibilidade da “consciência expressar-se desta dupla forma”, fazendo “da sua percepção um pensamento geral” (Pinto, 2020, p. 25) é o que o filósofo denomina como sendo o pensamento subjetivamente social. É preciso que concordemos que o pensamento subjetivamente social pode se compor de inúmeras formas, mas uma delas vem a ser, justamente, a desse pensamento-subjetivo-social se constituir, fundamentalmente, num grupo coeso de ideias e conceitos que possibilite a realização do Ensino de Filosofia na e com a EJA.

Ora, o que pretendemos aqui é a constatação da raiz dessa consciência (na transição social do pensar pessoal) tornada coletiva por meio de um determinado discurso. Essa verificação potencializará nossa acuidade no sentido de discernir “enunciados cujo objeto é a realidade do país”. Ao abordarmos teorias e métodos do Ensino de Filosofia em relação à EJA, o educador faz-se capaz de ponderar, na “consciência individual, proclamando-se coletiva” o teor do seu “caráter ideológico, no sentido de ser um julgamento da sociedade sobre si mesma, por intermédio de quem acredita exprimir o senso comum” (*Loc. Cit.*).

Ressaltando um dos aspectos da fisionomia da consciência ingênua, sua tendência à coisificação das ideias, Vieira Pinto nos ajuda a pensar e adverte acerca da necessidade de que

o pensar crítico esteja atento a discernir as tentativas de captação do real mediante reduzido grupo de ideias, sem qualquer significado categorial, mero produto da penúria da representação equivocada, da autêntica apreensão por conceitos com legítimo valor de categorias, ou seja, as ideias gerais segundo as quais o espírito apreende a lógica imanente à realidade (Pinto, 2020, p. 258).

Não é errôneo afirmar que o teor ideológico está embutido em cada uma das inúmeras formas do ensino e prática de filosofia na EJA, está embutido até mesmo nessa Reforma do Ensino Médio, e em cada conjunto de teorias e métodos, mesmo nas mais desprovidas de planejamento e estudos, mesmo nas maneiras mais grosseiras de lecionar, encontraremos o delineamento ideológico, subjetivo numa primeira instância, mas indiscutivelmente coletivo, e de âmbito nacional, quando posto em prática no chão da sala de aula. A Reforma é um exemplo oportuno de discurso, com teor ideológico e que delibera sobre uma determinada área de atuação humana.

Pautado no fator ideológico destacado pelo educador Vieira Pinto, que esteve, está e estará contido em cada discurso que vislumbre a EJA, pensemos agora, no profissional que realiza ações voltadas para o Ensino de Filosofia constituído nessa especial modalidade da educação no Brasil. Ele ressalta dois aspectos extremos da consciência do brasileiro, o ingênuo e o crítico. Entre os dois polos há uma multiplicidade de graus, os quais, são todos abordados e esmiuçados no livro do filósofo. Nessa polaridade há uma variedade de graus da consciência ingênua, assim como, na crítica. Mesmo uma consciência crítica já maturada estaria exposta aos equívocos da ingenuidade.

No que se refere à consciência, ela “é sempre um conjunto de representações, ideias, conceitos, organizados em estruturas suficientes caracterizadas para se distinguirem tipos ou modalidades” (Pinto, 2020, p. 25). Com o autor conseguimos distinguir dois tipos de profissionais: um que não apreende, através de sua prática, “a representação dos fatores objetivos” das ideias que postula na realidade em que atua, que segue, ou estuda, e outro “que conhece a existência do necessário condicionamento das ideias que possui” (*Loc. Cit.*) frente a realidade na qual trabalha.

A partir dessa distinção qualitativa da consciência do sujeito nacional (crítica ou ingênua), distinguindo a posse do “condicionamento objetivo” por parte de determinada

consciência, detectamos o fato de que em relação aos dois tipos de consciência realçados, elas podem “apresentar graus variáveis de claridade nas representações dos seus conteúdos, conforme a maior ou menor riqueza de ideias que possua, a nitidez e precisão com que as aperceba” (*Ibid*, p. 26).

Segundo o filósofo, seria lícito falar de grau de clareza da consciência brasileira, assinalando, assim, umas sendo “mais esclarecidas do que outras, mais incultas”; mas a distinção dos extremos da consciência se constitui como sendo a fundamental, ou seja, a distinção da natureza crítica e ingênua é fundamental (e anterior) perante a distinção da consciência esclarecida ou inculta. Vislumbrar esse fundamento permite estabelecer a distinção e especificar que no “plano da mentalidade ingênua podem se dar todos os graus de claridade, visto que essa qualidade se define pelo modo como a consciência explora a própria esfera interior de representações” (*Loc. Cit.*).

Não sendo capaz de captar o condicionamento – ignorando-o, ou o negando – na sociedade em que trabalha, ou seja, no meio que exerce sua função social, essa consciência “estará excluída da condição crítica, e assim poderá enriquecer-se do mais vasto conteúdo de erudição e sapiência, cogitar as mais profundas teorias científicas ou filosóficas, que nem por isso deixará de ser ingênua” (*Loc. Cit.*). Nesse aspecto a consciência ingênua se mostra capaz de ser tanto esclarecida quanto inculta, da mesma forma, assim o é a consciência crítica.

Apreendendo o condicionamento social que afeta a consciência, o indivíduo, seja “em qualquer condição de existência, pode dar origem a uma forma de pensar autêntica, para tanto lhe bastando reconhecer os motivos que” (*Ibid*, p. 27) determinam esses fundamentos. Os motivos que determinam a fundamentação de um dado discurso consistem nos condicionamentos da sociedade sobre o sujeito.

Em relação à autenticidade discursiva, “a consciência crítica, mesmo nos graus incultos, é sempre autêntica, porquanto só se faz portadora de uma ideia porque sabe ser levada a pensá-la pela situação em que se acha” (*Loc. Cit.*).

Daí emerge a constatação de que a consciência crítica, quando combinada ao fator esclarecimento, constituindo-se na “combinação perfeita” no que se refere aos graus da consciência, é “a única a estar em condições de produzir a explicação da realidade nacional. É também a única habilitada a construir de forma estruturada o sistema de

categorias ou conceitos gerais que devem servir para a interpretação da realidade” (*Loc. Cit.*).

No sentido dos princípios da educação popular promulgados por Paulo Freire e por muitos dos educadores brasileiros vivos e atuantes, seria o educando com o educador, que, por possuírem a experiência e a capacidade necessária (a partir do fazer educacional, do chão da sala/escola) teriam plena capacidade de desenvolver os recursos necessários para a elaboração de teorias específicas (contendo seus respectivos métodos de ensino) para o fazer-aprender-ensinar filosofia na EJA.

Para atingir nossos fins e possuir disposição de defender esses argumentos, foram realizadas pesquisas de caráter bibliográfico em três frentes: a legislativa educacional, a dos estudos voltados à EJA e ao Ensino de Filosofia, e da realidade brasileira.

Segundo Demo (2000), no que se refere ao gênero dessa pesquisa, ela assume um caráter teórico por ser "dedicada a estudar teorias", mas também assume um modo de prática ou pesquisa-ação por ser "voltada para intervir (de certa forma) na realidade social". Já Para Andrade (1997) os presentes esforços enquadram-se no campo dos "trabalhos teóricos, de análise ou síntese de conhecimentos, levando à produção de conceitos novos, por via indutiva ou dedutiva, apresentação de hipóteses, teorias etc."

Tendo em vista os autores escolhidos e a estruturação da pesquisa, é válido dizer a respeito do caráter dialético que ela tende a assumir. Nesse viés se torna adequado ressaltar que a presente pesquisa se alicerça sobre o paradigma do materialismo histórico, tanto pelos autores abordados como pela iniciativa de delimitação temática.

Já no que diz respeito à natureza da pesquisa, não se pode defender uma pronta aplicação; sendo assim, sua natureza básica é o que aponta para as possibilidades que as presentes problematizações podem acarretar: os resultados dessa pesquisa tendem a gerar conhecimentos mais atualizados no campo do Ensino de Filosofia na EJA, principalmente ao abordar legislação vigente no intuito de discutir melhorias por meio da obra de Vieira Pinto e outros educadores comprometidos com a causa da educação nacional.

Do ponto de vista dos objetivos, essa pesquisa possui caráter exploratório com enfoque na pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Gil (2010) a pesquisa é explicativa

quando o pesquisador procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados. Visa a identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos; aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas (Gil, 2010, p. 28).

A bibliografia que será analisada perpassa por banco de dados (Biblioteca Nacional de teses e dissertações, Scielo, revistas e periódicos que abordam a Lei 13.415/2017, a EJA e o Ensino de filosofia) e se assegura (principalmente) sob a obra de Álvaro Vieira Pinto, mas busca apoio em outros autores. Sendo assim, como bibliografia primária, teríamos os escritos de Vieira Pinto e a legislação vigente acerca da temática. O restante das obras mencionadas forneceria apoio bibliográfico em caráter secundário.

Estrutura do TCC

A estrutura da presente pesquisa perpassa pela introdução, onde serão apresentados o tema de pesquisa, a relação do tema com o pesquisador, além do destaque do objetivo geral e seus respectivos objetivos específicos. Na introdução, apresentamos nossa hipótese a ser defendida e a metodologia de pesquisa desenvolvida, especificamente, para tal empreendimento. Após a introdução teremos mais três capítulos e as considerações finais onde detalharemos a presença do Ensino de Filosofia a partir do NEM.

No primeiro dos capítulos analisaremos a Educação de Jovens e Adultos, teceremos reflexões acerca do seu histórico, que acabam por proporcionar alguns comentários concernentes a casos e descasos em relação à modalidade. Nesse capítulo será detalhada uma revisão bibliográfica relacionada aos pontos centrais defendidos nessa pesquisa.

No segundo dos capítulos analisaremos a EJA em relação com o Novo Ensino Médio. Verificaremos em que consiste o NEM, detalharemos a importância da BNCC no NEM e verificaremos como acontece e como poderia acontecer o Ensino de Filosofia após essa Reforma.

No terceiro dos capítulos consideraremos o Ensino de Filosofia, a disciplina “Projeto de Vida” em relação com a EJA. Trabalharemos com reflexões voltadas às licenciaturas em filosofia, pontuando mais uma vez essa disciplina para apresentarmos o resultado da pesquisa de campo realizada no CIEP 156 Albert Sabin em Seropédica/RJ. Nas considerações finais ensaiaremos um discurso relacionado ao presente do ensino de filosofia.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Histórico da modalidade

No contexto da EJA, a definição de jovem se dá a partir dos 15 anos, já que só a partir dessa idade é que os jovens podem matricular-se na EJA para cursar a etapa fundamental do ensino; mas, no que se referem às matrículas no Ensino Médio da modalidade, essas se dão somente a partir dos 18 anos. Sob essa óptica, jovem é qualquer indivíduo brasileiro que possua 15 anos completos, enquanto adulto seria os com 18 anos completados. Verificamos, então, que a EJA é, ou deveria ser, via de desenvolvimento para indivíduos com 15 anos ou mais, independentemente de sua condição social.

Na LDB de 1996, em sua seção V (Art., 37), onde a modalidade é destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, verificamos, na pontuação de seus respectivos parágrafos, além da gratuidade, é postulado que se assegure as “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (LDB, 1996, p. 32).

Quando se pensa nessa modalidade de ensino, nessa "prática social escolarizada" (Paulo, 2022, p. 11), é possível perceber que sua esfera de atuação é ampla e demanda análises pormenorizadas, pois a própria natureza da EJA consiste em promover inclusão social por via da oportunidade educativa.

A partir do princípio de potencializar a inclusão social, a EJA afeta sujeitos em esferas distintas como as escolas – públicas e privadas – em período noturno, mas além das escolas, ela tende a acontecer em outras instituições como projetos sociais e religiosos, fábricas e empresas inúmeras, além das prisões nacionais.

Todavia, a EJA nem sempre foi concebida e praticada na finalidade de se promover inclusão social. No sentido de explicar as diversas ideologias que permearam a educação oferecida para jovens e adultos no Brasil, Paulo (2022) apresenta, em seu livro relacionado a EJA, um histórico, preciso e necessário, da modalidade. Ela traça uma perspectiva histórico e política da EJA destacando políticas públicas voltadas à área no período de 1960 a 1964, enfatizando, por exemplo, o fato de que “nem todas as campanhas de alfabetização marcaram períodos históricos de avanço, algumas foram verdadeiros retrocessos, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pois não visava a alfabetização crítica e política de jovens e adultos” (Paulo, 2022, p.51).

Acerca das campanhas de alfabetização de jovens e adultos, campanhas que consistem em marcos que moldam a EJA como a conhecemos hoje, a autora pontua detalhadamente, uma por uma: partindo da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA (1947), passando pelo Sistema Rádio Educação Nacional - SIREN (Final dos anos 1950), (...) até o Programa Brasil Alfabetizado - PBA (2003); (Paulo, 2022. P.56). Seus estudos nos permitem conhecer cada um desses marcos, mas acima de tudo, possibilitam o distinguir do teor ideológico contido em cada uma dessas campanhas.

No tocante à EJA, em toda sua complexidade, destacamos, inicialmente, que ela é modalidade que envolve duas etapas do ensino: a Fundamental e a Média. Sendo modalidade, constituída em território de educação popular como também defende Paulo (2022), apresenta funções e aspectos “legais, metodológicos, sociológicos e pedagógicos” que a diferenciam de outras modalidades. A principal – principal porque a finalidade de equalizar e qualificar são a de, em última instância, reparar o atraso social – dessas funções ressalta seu caráter inclusivo de resistência que a aproxima, em grande medida, de outra modalidade, a Educação Especial.

Na (reformada) Lei 9.394/96 não há uma definição precisa do que seja essa modalidade educacional. Nessa legislação o que se verifica são atribuições da EJA. A LDB homologa a EJA como modalidade da educação básica (etapas do ensino fundamental e médio). Na BNCC, também, não há uma definição do que seja a Educação de Jovens e Adultos. Em contrapartida, há um documento legal que versa, especificamente, acerca da modalidade que pretendemos analisar.

No Parecer CNE/CEB 11/2000, escrito pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, ao conceituar e tratar das funções da EJA, o documento reforça a ideia de que ela “é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” e

representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Brasil, 2000, p. 5).

O parecer em questão possui uma visão mais ampla do que seja essa modalidade de ensino, já que ao buscar informações tanto em documentos como a LDB, quanto a BNCC, não fica explícito o entendimento sobre sua natureza.

Esse documento versa, ainda, a respeito da desigualdade presente numa “sociedade predominantemente grafocêntrica” como a brasileira. Ao detectar as raízes de

ordem histórico-social do problema, em tom de denúncia, afirma que essa realidade provém dos esforços de uma elite nacional em precarizar a “educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros”. O parecer ainda verifica o fato de que esses cidadãos, ao serem impedidos da plena cidadania, tendem ao padecimento perante a realidade da história educacional brasileira. Nesse sentido se faz necessário a promoção de esforços que oportunizem a reparação dessa “dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos”. Dessa maneira, a função *reparadora* seria “um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade” (Brasil, 2000, p. 6).

Ao constatar essa necessidade de reparação por via da Educação de Jovens e Adultos, torna-se possível o vislumbrar de uma modalidade educacional que tenda à possibilidade de criação de espaços verdadeiramente democráticos e capazes de promoverem igualdade (mesmo em meio às diferenças) num país onde a educação, muitas das vezes, se converte em instrumento da manutenção da escala vertical e discriminatória da nossa sociedade. A EJA, nos delineamentos do parecer, apresenta-se, nem que minimamente, como uma modalidade de ensino que produz uma suposta liberdade.

A função *reparadora*

Buscando promover uma análise minuciosa da função *reparadora* da EJA, o Parecer reforça a necessidade de combater a cruel desigualdade nacional enfatizando a ideia de que “tão pesada quanto a iníqua distribuição da riqueza e da renda é a brutal negação que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social”. Frente essa negação é preciso o reconhecimento de que não somente a igualdade, mas também a liberdade se constituem nos “pressupostos fundamentais do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam” (Brasil, 2000, p. 8).

É expressivo o fato de que “o acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana”. Mediante as dificuldades que um cidadão privado do direito educacional pode se deparar, promover reparação por via da EJA é possibilitar a

oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É

por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (Brasil, 2000, p. 9).

Embora, por enquanto, não possamos nos debruçar no problema que se apresenta – por que não se percebe, na prática educacional brasileira, elaborações de projetos educacionais específicos para cada um dos espaços, nas mais diversas instituições de ensino que desenvolvem essa modalidade de educação? – é preciso, ao menos, ressaltá-lo. O desenvolvimento real de um modelo pedagógico específico para os jovens e adultos privados do direito à educação, talvez, essa seja uma iniciativa que a Reforma que pretendemos analisar não consiga abarcar. Caso não, já se torna possível, de forma antecipada, detectar uma deficiência na Lei 13.415/2017, porque, ao menos em teoria, ela visa abranger a EJA nos seus mais diversos âmbitos, sendo assim, teria de ser pensada em consonância com o tal "modelo pedagógico próprio", desenvolvido especificamente para cada esfera de atuação nessa modalidade, nos mais diversos âmbitos, como os das escolas – públicas e privadas – em período noturno, mas além das escolas, ela tende a acontecer, como já dito, em outras instituições como projetos sociais e religiosos, fábricas e empresas inúmeras, além das prisões nacionais, etc.

Perante a presunção de reformar o Ensino Médio sem pensá-lo em todas suas singularidades, resultando, inclusive, na negligência de minorias sociais atendidas por essa etapa, através da modalidade EJA, desenvolve-se a dupla problemática que reforça a inadequação desse projeto neoliberal no que diz respeito à realidade brasileira. Ao pretender ou negligenciar e reformar somente a suposta etapa do ensino “regular” anunciaria o descaso à etapa exercida na educação “irregular”, isto é, na EJA. Sendo assim, seria preciso assumir certa limitação na Reforma, que só ia abranger o Ensino Médio regular e sua insuficiência resultaria na sua inoperância nacional. Não sendo assim, ou seja, visando discursar sobre a EJA também, a Reforma, abrangendo o Ensino Médio em todas suas respectivas demandas, nessa situação nossa pesquisa se justifica, com muito mais consistência, e todas as problematizações que pontuarmos aqui se tornam, prontamente, reais e plausíveis perante o fenômeno dessa iniciativa reformista; pois ela, por uma lado, é inoperante, caso não pretenda discursar sobre o ensino médio na EJA, limitando-se, assim, meramente à modalidade regular, e por outro lado, ousadamente querendo abranger o Ensino Médio na EJA, não possuindo capacidade de proporcionar projeto político-pedagógico específico à cada contexto, também faz-se inoperante, mera retórica empresarial para sucatear.

Entre abranger e precarizar a EJA, ou não a abranger, na Reforma, analisando a letra da Lei, em seu Art. 1, § 2º, que delibera sobre a maneira como vão dispor “a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º”; temos o indício preciso de que a Reforma pretende, ao legislar, postular medidas também no âmbito do Ensino Médio na EJA. Dessa postulação surge mais problemas e mais uma vez fica explícito o ingênuo caráter impositivo contido no discurso da Reforma. Ao legislar e postular sobre, seja em qual esfera for, as deliberações vão constituir em imposição, descaso e abandono; justamente porque o processo, o discurso, o estudo, não se deu pelos e com os educandos, os protagonistas na modalidade EJA. Ao deliberar sobre o tempo, sobre o horário dos educandos na EJA, a Reforma esquece que a maioria dos estudantes são trabalhadores e não se enquadram na esmola oferecida somente em período noturno. Paulo (2022, p. 152) ajuda a pensar quando defende que a oferta da EJA carece de ser presencial e oferecida nos três turnos, já que estes alunos “têm o direito à educação, nos turnos manhã e ou tarde, considerando as especificidades da EJA. Essas diferentes realidades são temas que deveriam estar presentes nas formações de educadores e compõe o campo de trabalho do educador da EJA”.

A função equalizadora

Essa negligência é impeditiva tanto no sentido da promoção da função *reparadora*, quanto na sua próxima função que segundo o Parecer, é basilar na modalidade. A outra função é a *equalizadora* que dará “cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados”, sem esquecer-se dos idosos que também são sujeitos atuantes na modalidade em questão. Segundo o Parecer, a reentrada educacional dessa população marginalizada deveria ser reconhecida como

reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (Brasil, 2000, p. 9).

Outro destaque importante evidenciado no Parecer diz acerca de uma orientação referente à EJA que não pode, de maneira alguma, considerá-la “apenas como um processo inicial de alfabetização”. É fundamental que a modalidade se desenvolva no sentido de “formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania”. E é nesse sentido que “os

desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber, proporcionalmente maiores oportunidades que os outros”. Essa indicação de favorecer os marginalizados perante o desfavorecimento dos afortunados faz parte do princípio equitativo da justiça aristotélica, do qual o Parecer toma nota e se apropria na finalidade de desenvolvimento argumentativo. Maiores oportunidades educacionais para cidadãos privados desse direito possibilitariam “ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar[ia] um nível técnico e profissional mais qualificado”, já que “a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades” (Brasil, 2000, p. 10).

Concordando conosco está Paulo, que também compreende que “uma das grandes bandeiras de lutas é não aceitar a EJA como política compensatória ou como um lugar desprivilegiado na área da educação escolar. É por essa razão, que ressaltamos a EJA escolarizada” (2022, p. 25). Nessa concordância apontamos juntos para o Sul, onde, pela via da EJA escolarizada, sem contornos assistencialistas de esmola, encaminha-se o educando para atuação na universidade, assim como a universidade necessita, urgentemente, de encaminhar para atuação na e com a EJA. Essa práxis que poderia se estabelecer entre a EJA e a Universidade consiste, quer queiram quer não, num dos imperativos metodológicos da educação brasileira.

A função *permanente* (qualificadora)

Há, ainda, uma terceira função basilar da EJA. A ideia de que a educação se dá do nascimento até o fim da vida do cidadão, esse ideal de permanência educativa, resumido no conceito de educação ao longo da vida, consiste em mais uma das funções dessa modalidade. Essa é a função permanente da EJA, a função *qualificadora*, qualifica ininterruptamente. Ela consiste no aspecto de incompletude do ser humano, onde o “potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”. O documento ainda nos diz acerca desse ponto que

na base da expressão potencial humano sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa

não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas. (Brasil, 2000, p. 11)

Essa oportunidade de criar e recriar, de reinventar caminhos e remoldar destinos por via educacional, como detectado no Parecer, é inerente à *Educação de Jovens e Adultos*, mas até que ponto uma Reforma no Ensino Médio, da magnitude dessa que se coloca, pode assegurar que educandos da modalidade tenham a garantia da potencialização detectada no Parecer? Na nossa leitura, a Reforma destroça cada uma das funções da EJA.

Casos e descasos

O preconceito e o descaso com a EJA estão estampados não só em seu histórico, descrito de maneira minuciosa por Paulo (2022), como ainda no repertório conceitual desenvolvido por sujeitos que deliberavam sobre (não com) a EJA. A educadora também concorda conosco nesse sentido, já que sua obra abrange tantos aspectos da EJA que acaba por aproximá-la, definitivamente, do âmbito da Educação Especial. EJA e Educação especial são modalidades num mesmo plano de atuação e acreditamos, assim como também parece indicar os pensamentos da autora, que em breve tempo vislumbraremos a EJA em seus respectivos aspectos necessários, de inclusão e de promoção de liberdade.

Os descasos e abandonos perante a modalidade convergem com a precariedade em “que vivem os sujeitos da EJA, cuja maioria estão na condição de desempregados ou subempregados” (Paulo, 2022, p. 101). O preconceito embutido na realidade da EJA no Brasil é outra constante que abala, não apenas sua estrutura, como também atinge uma das conquistas da EJA, já que essa modalidade “não tem, como anteriormente, o caráter supletivo e compensatório que persistiu por muito tempo” (*Loc. Cit.*); e tanto o descaso, quanto o abandono, assim como o preconceito relegados à EJA, todas essas mazelas, afetam a educação de “jovens e adultos que não frequentaram a escola [e estão, agora,] buscando contemplar a função equalizadora da educação, com compromisso com a inclusão social” (*Loc. Cit.*).

Mencionando quem são “os sujeitos concretos da EJA”, Paulo (2022, p. 104), defende que estes, independente do gênero, são os/as humanos/as brasileiros/as que já tiveram direitos violados, sendo, portanto, uma comunidade composta por “indígenas, quilombolas, ciganos, migrantes, imigrantes, camponeses, pessoas privadas de liberdade, nômades, refugiados, pessoas com deficiências e síndromes, pescadores, aquicultores, agricultores, povos das florestas, das águas e ribeirinhos, entre outros”.

Diante das considerações, percebemos que a EJA, não é constituída por “um grupo social homogêneo com características biopsicossociais bem distintas e definidas” (*Loc. Cit.*), possui, então, campos de atuação que não se limitam nas escolas, a EJA atua onde quer que estejam os cidadãos privados do direito à educação formal.

Dessa forma, o conceito de jovens e adultos em âmbito nacional, engloba qualquer indivíduo, acima de 15 anos – em conformidade com a faixa etária usada em coletas de dados nacionais que demonstram a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais sendo estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos (PNAD) de 2019 – independentemente de suas respectivas origens, raça, sexo, cor, idade, religião, sangue, situação social (principalmente, já que essa categoria, situação social, abarca, em certa medida, todas as outras) etc.

Revisão bibliográfica

No intuito de realizar uma revisão bibliográfica digital, buscamos por trabalhos com os seguintes descritivos: Ensino de Filosofia e Novo Ensino Médio, Ensino de Filosofia e Reforma, e Ensino de Filosofia e EJA. Optamos por tais descritivos por pensar que acerca do sujeito da EJA, quem são eles ou elas, na atualidade, Paulo (2022) já tenha o apreendido em sentido amplo, o mesmo se dá no que se refere ao histórico da EJA, seu livro capta com abrangência o campo de luta em que essa modalidade vêm se constituindo. Nesse sentido, a opção foi por nos demorar numa revisão que nos permitisse o confronto com a ideia central da presente pesquisa, da sala de aula como espaço para se produzir filosofia. Essa ideia se torna um problema quando pensada através da pergunta: professores de filosofia na EJA são filósofos? E os educandos no Ensino de Filosofia na EJA, serão?

Encontramos pelo menos onze discursos que abordam a temática. A seleção obedeceu o critério referente à data das defesas do acervo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, ao selecionar o descritivo, nossa busca se limitou a publicações realizadas de 2018 até 2022. Essa escolha se justifica no fato de condizer com a efetivação da Lei 13.415/2017. A Reforma expressa nessa lei consiste num dos nossos objetos de pesquisa.

Outro critério de seleção foi a procedência da pesquisa, optamos por discursos que partissem de profissionais ligados diretamente a educação, principalmente ao Ensino de Filosofia e ao Ensino Médio.

Pautados nesses pontos, partimos agora para verificação de convergências e divergências, dos textos selecionados, em relação às ideias que ornaram a presente pesquisa.

Em primeiro lugar, assumimos a posição de que a criatividade faz parte do processo do ensino, na relação que se estabelece entre educador e educandos no ensino da Filosofia. Sem criatividade não seria possível acreditar que um dado grupo de educandos, aqui nos limitando aos jovens e adultos, seriam capazes de produzir filosofia (na relação estabelecida entre esses sujeitos educacionais, educador e educandos) no componente curricular em questão. Nossa pesquisa indica que é possível, não somente aos professores de filosofia, como também aos próprios alunos, produzirem, sim, filosofia no fazer educacional que acontece nas salas de aula.

E em segundo lugar, mas não menos importante, está o problema que se apresenta para nós, profissionais licenciados em Filosofia. O Ensino de Filosofia no Ensino Médio é de caráter vital ou não? Se é optativo, facultativo, não obrigatório, não necessário, não é vital, portanto, no que se refere a nós, licenciados em Filosofia, nossos cursos também serão desnecessários para o povo brasileiro.

Por outro lado, se é vital, e, acredite, escolhemos o adjetivo mais pertinente à realidade brasileira no que cabe à Filosofia, não é optativo, muito menos facultativo, é obrigatório por ser vital ao humano, é necessário à consciência, o filosofar. E esses são dois pontos centrais em nossa pesquisa e que buscamos verificar nas dissertações ligadas à temática apresentada por nós.

Em nossa revisão bibliográfica digital, pautada nos descritivos: ensino de filosofia e novo ensino médio, ensino de filosofia e Reforma, e ensino de filosofia e EJA, pesquisados no acervo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, foram detectadas onze dissertações. Todas elas abordam tanto o ensino de Filosofia quanto o exercício de tal atividade no âmbito do Ensino Médio.

Das onze¹ dissertações, as cinco primeiras tratam do ensino de filosofia sob a perspectiva da BNCC; as dissertações tecem reflexões que apontam para a dualidade

¹ 1 - A Filosofia na e da reforma do novo ensino médio como expressão da dualidade reificada (Gonçalves, 2019); 2 - Flexibilização do ensino médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados (Costa, 2018); 3 - A filosofia negada no ensino médio brasileiro: as implicações da Lei nº 13.415/17 às futuras gerações (Silva, 2019, p.31); 4 - A base nacional comum curricular do ensino médio: implicações para o ensino da filosofia (Bugs, 2021); 5 - Ensino por competências: compreensão e prática do professor de filosofia no ensino médio, em escolas públicas do estado de São Paulo (Rezende, 2021); 6 - O ensino de filosofia no ensino médio a partir do pensamento gramsciano (Brandão, 2020); 7 - Para uma experiência filosófica: Contribuições do ensino da filosofia no Ensino Médio público como alternativa à barbárie (Santos, 2020); 8 - Iniciação de estudantes do ensino médio ao método filosófico intuitivo bergsoniano: relato de experiência (Araújo, 2019); 9 - As contribuições das atividades de pesquisa educativas e emancipadoras nas aulas de filosofia do ensino médio (Silva, 2021); 10 - "Espírito do abismo": notas sobre o ensino de filosofia no ensino médio (Neto, 2019); 11 - O lugar da filosofia na formação e no reconhecimento dos sujeitos da EJA (Costa, 2019, p.29).

escolar brasileira e defendem a presença de um teor pernicioso na organização da Lei 13.415/2017. Enfatizam que a ideologia neoliberal permeia a reforma e sucateia a etapa média da educação básica. Apresentam um estudo da relação estabelecida entre a Reforma e a formação docente nas licenciaturas e defendem a relevância da Filosofia na formação de professores. Percebem “no componente curricular Filosofia [BNCC] o principal meio para expressar ideias, problematizações, investigações epistemológicas, estratégias didático-pedagógicas e comunicacionais, dentre outros recursos necessários para” atuação docente. Há, também, a ressalva da “importância de valorização da formação docente em cursos superiores de Filosofia, consolidada em uma práxis pedagógica direcionada para a Educação Básica” (Rezende, 2021, p. 19,185).

Após analisar essas cinco primeiras dissertações, identificando um ponto comum entre elas, sendo a BNCC, temos nas próximas quatro pesquisas (6^a, 7^a, 8^a e 9^a), as quais possuem em comum a estratégia de trabalhar o ensino de Filosofia no Ensino Médio com base específica num autor e em sua respectiva teoria, sendo os autores (e teorias) utilizados simultaneamente: as de Gramsci, de Walter Benjamin, do Bergson e do Adorno.

As duas últimas dissertações se destacam, em primeiro lugar, pela décima delas pensar a sala de aula no Ensino Médio como laboratório para manejo e elaboração de conceitos; e, em segundo lugar, a décima primeira dissertação tem posição de relevo em nossa pesquisa, por dizer acerca da escassez informacional no que diz respeito às dissertações, elaboradas por educadores, que abordem a EJA; essa dissertação averigua “O lugar da filosofia na formação e no reconhecimento dos sujeitos da EJA”, defendida em 2019, informando, por exemplo, o fato de que o “grande desafio que se impõe sobre o ensino de filosofia, especificamente no Brasil, se dá pela dificuldade da formação de professores de filosofia que tenham preparo acadêmico e didático para o ensino da matéria na educação básica” (Costa, 2019, p.29).

O que ele entende como sendo um “hiato geracional do estudo filosófico” (*Loc. Cit*) é fruto do processo ditatorial militar, que interferiu de forma cruel no desenvolvimento do país.

Ele acredita que “não há um consenso sobre a forma ideal do ensino de Filosofia no país” (*Ibid.*, p.33) e menciona que a “Educação de Jovens e Adultos, dentro de uma concepção freiriana de educação, visa à construção de um sujeito autônomo em seus educandos para além dos conteúdos ministrados, o que se alia à educação filosófica por natureza” (*Ibid.*, p.34). Ele pensa tanto no professor/filósofo quanto no aluno/filósofo e

defende que “não há análise de um sem o outro, por isso a importância na pesquisa de ouvir a experiência do educando, bem como analisar a ótica do educador e do seu modo de entender a filosofia” (*Ibid.*, p.38).

Após a revisão, possuímos certa ornamentação nos nossos argumentos, que nos permitem, agora, explicar que nossa proposta, em momento algum foi a de buscar tantas convergências de pensamento no que se referem àquilo que podemos conceber como Filosofia do Ensino de Filosofia. As dissertações analisadas caminham no sentido de fundamentar a Filosofia da EJA numa perspectiva onde somente os protagonistas do processo educacional na modalidade poderiam filosofar nela e com ela, fundamentando sua prática, legitimando-a e promovendo justiça social.

Em contrapartida, gostaríamos de evidenciar discursos que divergissem de nossas postulações, mas nos parece, que, na atualidade, no campo da pesquisa, são poucos os que defendem a autoridade inquestionável do professor em sala. Já na prática, também no âmbito das licenciaturas, a defesa da autoridade professoral, de forma majestosa e mística, impõem-se no acontecer do dia a dia, oprimindo não só o educando, mas também o próprio executor da opressão educativa, já que este, ao fazer uso de seu poder, se oprime também, oprime seu intelecto, priva sua consciência do acontecer educativo/filosófico/brasileiro. Praticar o Ensino de Filosofia nesse matiz na EJA nos leva a necessidade de destacar, com mais profundidade, no que consiste o NEM e se nessa etapa educativa acontecendo na EJA seria possível a concreticidade de um fazer filosófico, onde educador e educandos, produzem filosofia através do ensino e da aprendizagem desta.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O NOVO ENSINO MÉDIO

O que é o Novo Ensino Médio?

O Ensino Médio é detalhado na seção IV da LDB (1996). Especificamente no Art. 35, verificamos que ele é a “etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos,” moldando-se essa carga à realidade do educando da EJA e tendo como finalidade:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; V – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, p. 25).

O que chamamos de Novo Ensino Médio (NEM) vem a ser a constituição inicial da Reforma proposta pela medida provisória 746 que “foi rapidamente convertida na lei 13.415” (Hernandes, 2019, p. 2).

Essa Reforma consiste num exemplo de discurso sobre a Educação brasileira, principalmente pelo fato dela refletir uma política pública com “forma e conteúdo jurídico e ideológico, a lei 13.415 se expressa no interior de uma totalidade social e defende os interesses da classe empresarial” (Hernandes, 2019, p. 3). Esse discurso sobre a EJA foi estruturado por um grupo de intelectuais com determinado grau de consciência da realidade nacional. Conseguir captar, especificamente, no discurso da referida Lei que aborda o Ensino Médio, o grau de consciência dos seus autores/idealizadores, é mostrar-se apto ao trabalho educacional do seu tempo.

As “políticas públicas que afetam a função social da escola”, na forma da Lei 13.415/2017, se constituem, segundo Hernandez (2019, p. 3) numa medida que “carrega normas e orientações para efetivar comportamentos sociais necessários para a sustentação do modo de produção – na atualidade, o capitalismo”. Para ele “a lei 13.415 tem como principal propósito fazer alterações na estrutura curricular do Ensino Médio para que demande menos recursos do Poder Público”. Ele ressalta o aspecto perigoso contido na flexibilização curricular da Lei 13.415/2017, onde certas “áreas de conhecimento serão oferecidas, ou não, segundo definição dos sistemas de ensino” (2019, p. 5). Esse seria o caso da Filosofia, por exemplo.

A flexibilização, onde algumas disciplinas podem ser oferecidas e outras não, é suposta liberdade convertida em precariedade, afinal das contas, “alunos de escolas mantidas pelo Poder Público terão de se contentar com que o Estado, em tempos de ajuste fiscal, puder, quiser ou pretender lhes oferecer, excetuando-se português, matemática e inglês” (Hernandes, 2019, p. 5).

Ressaltando o aspecto teórico e prático que essa flexibilização pode precarizar, Hernandez (2019, p. 6), citando Saviani (2007, p. 160) e Martins (2013, p. 272), entende a necessidade de “explicitar, no Ensino Médio, como as ciências, a química e a física, por exemplo, potências espirituais, saberes eruditos, tornam-se, na produção, potência material”. Ele defende que esses estudos “proporcionam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores para a aprendizagem e elaboração de conceitos complexos” além de “conhecimentos científicos, abstratos, desenvolvem o raciocínio lógico e a atenção”, podendo “ir além do entendimento imediato e aparente dos fenômenos.”

Estamos falando, infelizmente, de uma Reforma que flexibiliza a estrutura curricular e produz desigualdades que fundamentam duas formas bem distintas de se pensar e de se fazer educação. Uma Reforma que projeta corpos dóceis e que reforça a “inadequação da escola convencional no que se refere à formação de uma elite pensante criativa, forjada dentro das novas exigências da sociedade” (Beltrão, 2000, p. 14).

Hernandes (2019, p. 7) se referindo às desigualdades que condicionam os conteúdos na escola, demonstra a solução contida na Reforma, segundo ele,

a lei 13.415, no parágrafo 11 do artigo 36º, indica outra saída para os sistemas de ensino mais pobres cumprirem com o currículo sem demandar muitos recursos financeiros: “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (Brasil, 2018, p. 27).

Em larga convergência com o ensino domiciliar proposto no senado, há poucos dias, está essa suposta liberdade do aluno, o liberar de “integralizar parte do currículo do Ensino Médio como educação formal, ou seja, na escola e com professores” (Hernandes (2019, p. 7), o que é sintoma explícito de sucateamento da educação.

Uma outra medida, cruel, por sinal, é a tomada por parte do Estado no sentido de se liberar de “prover escola e professores para esses estudantes e os responsabiliza[r] por sua aprendizagem (ou falta desta)” (*Loc. Cit.*). Ora, essa negligência com o ensino reflete mais especificamente na EJA, já que se fossem para se formar sozinhos, educandos nessa modalidade não teriam nem mesmo retornado às instituições.

Essa Reforma anuncia, inclusive, maiores mediadas de ensino em caráter EAD. Aulas remotas até ajudam numa dada instância (pandemia, por exemplo), mas não é esse o caso em questão. A prática da EAD no Ensino Médio e mesmo na EJA visa fornecer pacotes “de informações produzidas por produtores de simulacros de aulas para serem consumidas pelos alunos” (*Loc. Cit.*). Nesse viés acaba por ser inoperante, pois “não estabelece suficiente interação professor-aluno, essencial para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos complexos da educação escolar” (Kuenze, 2017; Hernandez, 2019, p. 8).

O objetivo desse sucateamento, na atualidade, é o de “promover rápido treinamento dos estudantes da classe trabalhadora em atividades ocupacionais flexíveis, a fim de atender o mercado de trabalho com ocupações também flexíveis” da mesma forma como se dá na EJA assistencialista. O barato sucatear empresarial do ensino faz com que saia “de cena a escola como *lócus* de formação do aluno, entram o setor produtivo ou os ambientes de simulação” (*Loc. Cit.*).

O foco absoluto na vivência prática, acompanhado da flexibilização, do aligeirar formativo, tudo isso acaba por impossibilitar “a dimensão política da educação, contrariando a lei 9.394, que sinaliza a formação para a cidadania”. Segundo o autor, perante a Reforma, o educando será prejudicado no que se refere à “apropriação dos conhecimentos elaborados, a fim de possibilitar-lhe a decodificação concreta do real, da prática social, para que esses conhecimentos se efetivem como elementos ativos de transformação social” (Hernandez, 2019, p. 9).

Acerca do conteúdo da Lei, da ideologia que compõe o discurso dessa Reforma, Hernandez aponta para o ato educativo idealizado por esta; ela

procura fixá-lo na ideologia de escola sem contradições, sem conflito de classes, que atende os interesses do trabalhador, ensinando-lhe um conhecimento prático, útil, “na perspectiva tecnicista, defendendo uma ideologia de educação e escola como neutros” (Motta; Frigotto, 2017, p. 367), mas que, na verdade, atende os interesses empresariais (*Loc. Cit.*).

No que se refere à flexibilidade na formação oferecida, ela aliena o fato de que “os empresários, que participaram ativamente da elaboração da Reforma, entendem que a educação e, sobretudo, o Ensino Médio, etapa final da educação básica, deve atender as necessidades do mercado”. Essa exigência mercadológica em âmbito educacional, precariza “a escola pública e o ensino de conteúdos significativos, relevantes, elaborados, das ciências” (*Loc. Cit.*).

Flexibilizar para precarizar, essa é a proposta curricular desenvolvida por empresários do capital, educação em caráter mínimo visando meramente aprimorar

“habilidades básicas de vida suficiente para atender aos interesses das corporações e limitada a algumas áreas de aprendizagens restritas” (Freitas, 2011, p. 12), que podem ser fornecidos, inclusive, por meio de materiais estáticos de educação a distância” (Hernandes, 2019, p. 10). A escola fundamentada no “novo Ensino Médio proporcionará à classe trabalhadora uma precária formação intelectual e prática, limitando a formação da classe trabalhadora para alguma ocupação precária” (*Loc. Cit.*).

Esse esvaziamento curricular postulado pela Lei 13.415/2017 versa sobre a liberdade dos educandos e segue estabelecendo que “os jovens das classes populares estarão aptos a serem treinados nas tarefas que lhes serão destinadas nas empresas, caminho que conduz ao aumento da divisão social”. Esse retrocesso é capaz de “limitar o acesso dos jovens das classes trabalhadoras ao ensino superior público e encaminhá-los mais cedo para o mercado de trabalho (Cunha, 2002; Ferreti; Silva, 2017). O modo estático e disciplinar pelo qual o ensino vem acontecendo sob o julgo da Reforma ocorre nos “conhecimentos práticos, instrumentais, profissionalizantes – “economia, administração, relações financeiras, testes vocacionais, informações a respeito de informática, como se portar em uma entrevista” (Hernandes, 2019, p. 10).

Altamente preocupante é o aspecto profissionalizante e mercadológico na educação. Vários dos autores abordados nessa pesquisa discursam acerca desse setor, aliás umas das funções da educação é preparar para o mercado de trabalho. As referências aqui mencionadas, de alguma forma, rechaçam o aspecto explorador e predatório do trabalho neoliberal. Entretanto, todos captam que não se pode recusar o aspecto criador e refazedor inerente ao trabalho humano.

É preciso recuperar essa vertente do trabalho que cria, para que assim se vislumbre as maneiras de se ensinar e aprender na parte que compete à educação de nível médio profissionalizante. Em divergência com essa necessidade está a Lei 13.415/2017, que

ao inserir entre os itinerários formativos o arranjo curricular de formação técnica e profissional, o Poder Público se desobriga e se desonera do Ensino Médio público, como também da educação superior pública para acesso às classes populares, e ainda “libera” para as corporações um exército de reserva de jovens e flexíveis trabalhadores de baixa qualificação (*Ibid.*, p. 11).

Constitui em objetivo dessa Lei a adequação do Ensino Médio “para os estudantes das classes populares ao modo de produção capitalista dos tempos atuais, que exige um trabalhador flexível que se adapte às forças do trabalho, também flexíveis” (Hernandes, 2019, p. 8). Esse documento histórico-social se mostra inadequado quanto ao caráter subjetivo e humanizador próprio do fazer educativo. Devido à objetificação daquilo que não pode ser objetificado sob as leis das ciências naturais, por conta do alto grau de

objetificação dos profissionais e dos alunos evidenciado na Reforma legislativa-educacional, Hernandez (2019, p. 11) constata que

do ponto de vista da evolução do pensamento, o treinamento utilitário e pragmático de uma técnica ou profissão não possibilita a estimulação do pensamento abstrato; não há desenvolvimento da formação das funções psíquicas superiores (Martins, 2013), expandidas por meio “das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, dos conhecimentos clássicos (e seus impactos no apagamento de outros conhecimentos tidos como não clássicos – *grifo nosso*), enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano e que dependem em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar” (Martins, 2013, p. 375).

Destacamos, nesse sentido, pelo menos três aspectos que dizem sobre a Reforma em relação direta com o Ensino de Filosofia na EJA.

A primeira diz respeito à flexibilização curricular. Os/as professores/as de filosofia, e outros mais, podem, perante a reestruturação dessa etapa e sua respectiva flexibilização curricular, perder tempos de aula e, nesse sentido, perdem, inclusive, o próprio trabalho em sua modalidade emprego. Nesse aspecto a Reforma do Ensino Médio diz respeito aos licenciados em Filosofia como sendo problema (filosófico) de primeira grandeza. O licenciado em filosofia tem como campo de atuação, primordialmente, o Ensino Médio. Se o Ensino de Filosofia não possuir caráter essencial, perde-se esse campo de atuação e, portanto, a legitimidade e necessidade de se licenciar professores de Filosofia. É esse o país que se quer? Sem ensino e sem profissionais licenciados em Filosofia?

O segundo aspecto provém diretamente do primeiro, já que a flexibilização aponta para um possível “campo de luta” em relação à disciplina Projeto de Vida. Com a possibilidade de atuar nesse componente curricular, no Projeto de Vida, reside a expectativa dele consistir em possível campo de atuação para o/a professor/a, para suprir essa insuficiência que resulta da flexibilização, mas ao mesmo tempo ela reflete várias nuances, mas a que mais ressalta nesse momento é a de consistir em caráter de migalha. Enquanto educador, licenciado em Filosofia, o profissional não pode, sob o risco da hipocrisia, contentar-se com migalhas imposta por uma intelectualidade orgânica capaz de roubar até merenda escolar para satisfazerem sua sede por poder e controle.

O terceiro dos aspectos que ligam a Reforma ao Ensino de Filosofia e à EJA é o do problema da formação de professores. Se os cursos de licenciatura são deficientes no sentido de capacidade técnica para formar trabalhadores dignos da EJA e de suas nuances, o que se dirá acerca da formação desses “profissionais de notório saber”? No Art. 36 § 11, temos que “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com

instituições de educação a distância com notório reconhecimento”; No Art. 61 inciso IV se diz que a incumbência da escolha dos “profissionais com notório saber” serão deliberadas pelas instituições de ensino que poderão selecionar pessoal externo para “ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36” (Brasil, 2017); segundo a Reforma, através de parcerias público-privadas, é possível a contratação de profissionais com o notório saber para atuarem com as turmas de Ensino Médio em geral.

Importância da BNCC no NEM

Em relação ao trabalho pedagógico que deverá ser desenvolvido tanto na Filosofia quanto no componente curricular Projeto de Vida, indicamos que seja ministrado, especificamente, por profissional capacitado, sendo a condição para o exercício do trabalho educacional no matiz que apresentamos, a de estar plenamente licenciado em Filosofia; embora, na parte final do nosso trabalho, tenhamos de aceitar a evidência que será apresentada, de que há a presença de professores, não licenciados em filosofia, que exercem outras disciplinas, mas que conseguem filosofar com seus alunos no componente em questão.

Pensamos, no que se refere ao momento presente do trabalho em tais componentes, que o movimentar deles precisam se dar, e aconselhamos, como sendo pertinente, no momento de transição o qual o país atravessa, e para a plena efetivação do filosofar em sala de aula, a apreensão das singularidades contidas na dinâmica que se põe entre os dois discursos, entre essas duas legislações. Nessa configuração, como os dois projetos (educativos) de sociedade se conectam? Buscar responder tal pergunta tende a nos mostrar como se dá a dinâmica de sustentação da Reforma possibilitada pela Lei 13.415/2017.

Em texto, elaborado pelo Governo Federal, colocado para discussão, com enfoque na fomentação do debate que visa o oferecimento de subsídios à formulação e avaliação de políticas públicas, intitulado o “Ensino médio: contexto e reforma. afinal, do que se trata?”, Codes, Fonseca e Araújo (2020), se propõem a explicar, para o povo brasileiro, do que se trata tal esforço – o de remexer na educação básica – por parte dos organismos estatais.

O texto nos indica uma primeira conexão; como resultante da Reforma, a deliberação que define a Base Nacional Comum Curricular, “instituída em 17 de dezembro de 2018 pela Resolução nº 04 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a BNCC do ensino médio coloca como obrigatórias, ao longo dos três anos, apenas as matérias de Português, Inglês e Matemática” (Codes; Fonseca; Araújo, 2020, p. 20). Todo o restante tem caráter optativo e complementa o itinerário formativo do estudante. A carga horária total do NEM será de 1800 horas enquanto os itinerários formativos devem ter ao menos 1.200 horas.

A BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (...)” (Brasil, 2018, p. 7); sua estrutura aponta “as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (*Ibid.*, p. 23). Especificamente no que diz respeito ao Ensino Médio, as aprendizagens essenciais “estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)” (*Ibid.*, p. 469).

A Reforma oportunizada pela Lei 13.415/2017 é embasada nas “competências [contidas na BNCC] que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (*Ibid.*, p.23).

Falando do “compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento” dos estudantes, os profissionais de âmbito administrativo-estatal evidenciam

um traço distintivo desta BNCC: ela traz o foco para o desenvolvimento de competências – um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem trabalhados nos currículos escolares. Diferentemente do modelo anterior, centrado no avanço dos aspectos cognitivos, a nova BNCC tenta abarcar outras complexidades do desenvolvimento humano. Para isso, adiciona as dimensões social, emocional e ética como integrantes da proposta acadêmica (Mind Lab, 2018)².

² A Min Lab, “fundada em Israel em 1994 é líder mundial em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias educacionais inovadoras para o aprimoramento de habilidades e competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas”. Segundo seu site <https://www.mindlab.com.br/> é uma escola/metodologia que é pioneira no desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, cognitivas e éticas de forma integrada. Com mais de 1.000 escolas parceiras, tem como propósito preparar as pessoas para interagir com o mundo, planejar e alcançar objetivos e realizar sonhos, para serem felizes e aprenderem a conviver em um mundo

Além de se constituir na fundamentação da Reforma, outro ponto, o segundo, que conecta a lei 13.1415/2017 na BNCC é a propaganda de liberdade e empreendedorismo juvenil. Os pesquisadores proclamam a instauração, por via da Reforma no Ensino Médio, de “uma nova lógica sobre a qual o ensino médio deve se pautar”. Segundo eles, “aspectos como autonomia, protagonismo, interdisciplinaridade e trabalho em equipe passam a ser pontos relevantes a serem tratados nos cursos” (Codes; Fonseca; Araújo, 2020, p. 21) e dão conta de abarcar as dez competências contidas no artigo quarto da BNCC-EM.

Outra variante que se apresenta de forma interessante na pesquisa dos profissionais, é a defesa da liberdade que aclamam conter na ideologia que configura o NEM, ela, a Reforma, em si, constitui-se numa

opção pelo caráter mais aberto da formação a ser dada nas escolas. Isso se plasma com clareza na nova BNCC, que, baseada no conceito de competências, aponta tanto para a abertura dos currículos quanto para o desenvolvimento humano em suas diversas dimensões e complexidades. Objetiva, assim, preparar o sujeito para entrada na vida adulta, em vez de ter o foco estritamente em profissão e carreira (Codes; Fonseca; Araújo, 2020, p. 24).

A suposta liberdade, divulgada no NEM, de se escolher itinerários formativos, é fundamentada, segundo os pesquisadores, na BNCC-EM, mais especificamente na formação a ser desenvolvidas com base nas dez competências enunciadas no artigo quarto dessa base educativa nacional.

Além da enunciação da liberdade que deve se estabelecer sobre a educação, os pesquisadores ainda salientam o equilíbrio, que segundo eles é oportunizado pela Reforma efetivada por via da Lei 13.415/2017. Eles alegam que a formação imposta no NEM, sendo “composta por aspectos instrumentais e outros de ordem mais subjetiva” e embasada na BNCC, efetiva o “compromisso de desenvolver competências mais amplas nos estudantes – integra as dimensões social, emocional e ética à proposta acadêmica, juntamente com os aspectos cognitivos e os conteúdos”. O compromisso de embasamento nas competências educacionais da BNCC-EM é avanço social por se constituir numa

solução para a crise do ensino médio – o esgotamento do modelo anterior –, ao mover o pêndulo para o lado da formação profissional, avizinando-a da propedêutica. Por meio da BNCC, ela abre poros dentro daquela lógica e mira na formação mais ampla do sujeito, o terreno sobre o qual a obra vai se erguer – qualquer que seja. Se a construção tem base subjetiva sólida, aumentam as chances de sucesso. Eis a aposta (Codes; Fonseca; Araújo, 2020, p. 27).

No texto em questão, o que os pesquisadores governamentais apresentam são soluções: a Reforma é solução e seu embasamento na BNCC a blindagem. Entretanto, nem a

em constante transformação. A Mind Lab é um exemplo objetivo dos “tentáculos da iniciativa privada” que visam pressionar e expor a Escola Pública ao capital estrangeiro.

mística contida na lei pode impedir o processo filosófico. Não sabemos até que ponto a BNCC atende à realidade educativa, esse documento é objeto de estudo e fonte de muitas ambiguidade das quais não poderemos nos ocupar devido ao foco de nossa pesquisa.

Outro aspecto importante na dinâmica da BNCC com o NEM, o terceiro, trata-se da carga horária que já pontuamos brevemente. O aspecto temporal relativo ao NEM é concebido, pelos pesquisadores, “em termos qualitativos”, nos informam que o documento “agrega carga extra e inédita ao ensino médio”. Defendem que o “acréscimo substantivo é da maior importância” e que “é necessário ampliar os modos e instrumentos para dar conta do desafio” (*Loc. Cit.*).

Esse “acréscimo substantivo” de carga horária consiste no principal artifício metodológico para que tanto, a especialista em políticas públicas do Ipea, Ana Luiza Machado de Codes, quanto o Sérgio Luiz Doscher da Fonseca, que é analista de planejamento e orçamento na Disoc/Ipea, e o Herton Ellery Araújo, que é Técnico de planejamento e pesquisa na Disoc/Ipea, defendessem o ponto alto de suas reflexões, isto é, o resultado de suas respectivas pesquisas, enquanto pesquisadores profissionais do governo; seus esforços apresentam, em caráter prognóstico, como “principal recomendação”, a de “incorporar, de maneira sistemática e massiva, serviços de profissionais de acompanhamento e aconselhamento aos estudantes – prática corrente em outros países, da qual despontam bons resultados” (*Loc. Cit.*).

Mais do que explicar ao povo brasileiro do que se trata a Reforma, os pesquisadores ainda recomendam a base do conteúdo programático da educação, base esta que deverá ser desenvolvida por profissionais de notório saber.

A justificativa para a “principal recomendação” (*Loc. Cit.*) dos profissionais se respalda, nos dizeres deles próprios, numa “prática corrente em outros países”. O fundamento da principal recomendação dos pesquisadores governamentais repousa em prática educativa externa à nossa realidade nacional. Esse respaldo, segundo Vieira Pinto (2020), típico da consciência de certos intelectuais num país subdesenvolvido como o nosso, é definido como próprio da consciência *pedante*, e um dos traços que destacaria a ingenuidade de intelectuais pedantes seria o fato de que

raramente são os problemas reais do país que lhes atraem a atenção, e mesmo naqueles poucos estudiosos que, apesar de tudo, parecem voltar-se para tais problemas, ainda neles predomina o traço pedante, pela ansiosa sofreguidão em utilizar-se das teorias filosóficas e sociológicas estrangeiras como fontes exclusivas do saber necessário à explicação das coisas do meio nacional (2020, p. 189,195).

Essa incorporação “de maneira sistemática e massiva”, garantida por lei, carece de ser observada. Profissionais de acompanhamento e aconselhamento seriam os *coachs* e afins, os profissionais de “notório saber” (*Ibid.*, p. 20)? Se sim, detecta-se o projeto neoliberal, de forma escancarada, buscando delinear as diretrizes educacionais do país. Mas já que o projeto educacional deve adequar-se ao projeto neoliberal de sociedade que querem, precisa-se, no mínimo, de apoio técnico e de instrução externa, já que não somos capazes de resolver nossas próprias contradições. Nesse sentido, tudo está bem e adequado, até porque a Reforma, aplicada por via da lei 13.415/2017, seria um “avanço” neoliberal brasileiro, e, caso precisemos de ajuda externa e alienação, não só do nosso trabalho, como também da cultura e de inspiração da educação alheia, há uma boa notícia, segundo os pesquisadores, e

a boa notícia é que já existem dispositivos on-line para aconselhamento e acompanhamento virtual que cumprem efetivamente a função. Isso diminui custos e amplia escala do atendimento, viabilizando sua adoção em grandes redes de ensino. Essa recomendação, portanto, constitui-se em uma opção de política pública, com o objetivo de dar consistência e sustentação às novas propostas da BNCC (*Ibid.*, p. 28).

Diante dessas considerações, ao menos três questões interligam a BNCC ao NEM, potencializando, assim, a dinâmica legislativa efetivada sobre o fazer educativo nessa etapa do ensino. A primeira das interligações diz respeito à própria fundamentação da Reforma, o NEM se embasa na BNCC e passa a ser regido por suas deliberações.

A segunda interligação que conecta as legislações diz acerca da liberdade divulgada a partir do foco no desenvolvimento de competências garantido pela BNCC. O encontro dessas leis não garantem liberdade de escolha nos itinerários. A liberdade, na verdade, trata-se de enxugar de gastos e de transferência de responsabilidade da garantia do ato educacional. Quem deve proporcionar e garantir a excelência educativa é o Estado. Aos âmbitos educativos e seus atores é vedado o direito de viver a educação de qualidade realizada nas salas de aula.

A terceira interligação que, ao nosso ver, conecta as legislações, seria a estruturação curricular em seu aspecto temporal. A embrutecida carga horária do NEM não garante ensino de qualidade e não deve desviar a atenção em relação a necessidade de se “refletir sobre a qualidade do processo educativo” no que tange ao “aumento desse tempo estruturado, principalmente em relação à formação de professores” e dos “alunos com dificuldades e/ou limitações no aprendizado” (Bahia, 2021, p. 61).

E a disciplina Filosofia?

A presença desse componente curricular na Educação Básica, nesse momento, encontra-se suprimida, de certa forma. O caráter optativo (Brasil, 2018, p. 25) designado a tal área do saber diz sobre muitas coisas; a principal, diz respeito à sociedade que se almeja, ao Brasil que se quer. Não há desenvolvimento efetivo de um sujeito ou de uma dada comunidade sem o filosofar. Com base nesse argumento é que nos propomos a pensar na presença da filosofia na vida dos nossos jovens e adultos que protagonizam, em comunhão com os educadores, o ensino de nível médio brasileiro.

Em nota publicada pela ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, Filho, Carvalho e Figueiredo (2018), convidam a refletir a BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio, defendendo seis hipóteses.

Os profissionais da educação, estrategicamente, favorecem a circulação de “modelos de compreensão e de ação” que combatam o pessimismo, adotado por profissionais com visão derrotista (outro traço de ingenuidade apontado por Vieira Pinto) no que se refere ao Ensino Médio nacional, “são muitos os que se resignam cada vez mais diante da ideia de que a filosofia foi tirada do Ensino Médio, o que não é bom para ninguém, mas sobretudo para professores e estudantes de filosofia” (Filho; Carvalho; Figueiredo, 2018).

As hipóteses acerca da BNCC e do NEM defendidas pelos pensadores são: 1) a BNCC não exclui a Filosofia, esse documento delega a incumbência de decidir para as “instâncias estaduais e municipais e mesmo nas escolas”; 2) a Filosofia como componente curricular dependerá das instituições, “se as próprias escolas excluïrem por si mesmas a filosofia do Ensino Médio, a legitimidade da retirada será maior (nisso parece investir a BNCC)”; 3) segundo eles, “a BNCC, sem anular o modelo clássico da formação por aulas, oferece outros modelos formativos (laboratórios, oficinas etc.), válidos para todas as unidades curriculares. Nisso há uma possibilidade forte de encontrar itinerários formativos em filosofia, até mesmo com um aporte de modernidade metodológica”; 4) nessa hipótese, atacando aquilo que entendem como sendo “uma ambiguidade perniciosa”, os professores informam que a BNCC “dilui a especificidade da filosofia e dá a entender que o trabalho de reflexão sobre a própria reflexão (bem como sobre pressupostos e métodos, e sobre os caminhos da abstração e da argumentação) pode ser feito por todas as unidades curriculares”; 5) outra hipótese é a de que os professores de filosofia precisam participar “do debate sobre o Ensino Médio (como também sobre o Ensino Fundamental), numa atitude de diálogo que procura encontrar caminhos para

mostrar a importância da manutenção da unidade curricular de filosofia”, tal fato porque a BNCC traz conceitos que somente podem ser analisados pela própria filosofia; 6) essa última hipótese diz acerca dos professores e estudantes universitários, um movimento de resistência em favor da filosofia, por parte da classe universitária, participação em debates públicos (*Ibid.*, 2018).

Essas hipóteses, ao menos, nos ajudam na constatação de que a filosofia está presente e nenhuma das seis colocações defendem que a conservação ou retirada da Filosofia “dependem só dos professores do Ensino Médio e do envolvimento dos professores e estudantes universitários”. O que os professores buscam é “conceber certa atitude realista em que seja ativada nossa parte de possível luta e resistência!” (*Ibid.*, 2018).

Nesse intento, problematizar o aspecto teórico e metodológico do Ensino de Filosofia no Ensino Médio e mais especificamente na EJA, elucida a prática docente em pelo menos 3 sentidos: 1) elucida em aspecto quantitativo dessa esfera de atuação humana, já que não é certo afirmar a existência de determinada teoria, mas sim a de teorias pautadas nos mais diversos graus de consciência; 2) proporciona a compreensão ideológica, onde se torna possível detectar a estrutura e o fluxo das correntes dessas teorias, para manuseio consciente dos métodos e dos conteúdos do ensino/aprendizagem; 3) potencializa a análise responsável do aspecto teórico e metodológico dessa determinada modalidade e etapa do ensino, possibilitando ao educador o repensar de seu próprio trabalho, criando, assim, ações pedagógicas conscientes, já que “não há como fixar um processo metodológico para o ensino da Filosofia, pois há uma pluralidade de métodos a se desenvolver conforme a realidade encontrada: há uma posição aberta quanto aos métodos” (Bahia, 2021, p. 70). Dessas problematizações emergem algumas dificuldades que se trabalhadas podem delinear o percurso de nossos juízos.

As dificuldades, na verdade, consistem em problemas e residem em questões como: há teoria e método ou teorias e métodos no que se refere ao ensino de Filosofia? O Ensino de Filosofia na EJA possui caráter ideológico (permeando essas teorias e seus respectivos métodos)? Todos os professores captam as ideologias presentes em sua própria (e na) prática de ensino na EJA? É possível e necessário, ao professor na EJA,

desenvolver sua própria teoria e métodos no ensino de Filosofia? Como desenvolver uma teoria e seus respectivos métodos no Ensino de Filosofia na EJA?

A EJA, com todo seu alcance, é constituída de singularidades nas suas respectivas etapas de atuação: a fundamental e a média. Para discursar (proferir falas, escritos, teorizações de contextos etc.) acerca dessa modalidade, discursando não sobre ela, mas nela e com ela, antes, preciso se faz uma análise que identifique a possibilidade de discursos que se constituam, verdadeiramente/concretamente, de modo autêntico e provido de consciência (da realidade que se vive). Um exemplo educativo atribuído a esse grau de consciência nacional, é daquele educador, que abordando problemas filosóficos em âmbito nacional, do contexto específico do chão que pisa e trabalha, busca respaldo em autores e filosofias inúmeras, para a partir de sua ação educativa, desenvolver, em conjunto com educandos, o trabalho reflexivo que oportunize transformações no ambiente imediato em que se dão o fazer/acontecer educacional. Essas ações são exercitadas mesmo em conformidade com a legislação vigente, só que a criatividade é componente motor nesse processo.

Em consonância com o argumento precedente, fica explícita a possibilidade dos discursos que tratam da EJA, de que estes, concretizem-se de forma ingênua ao não captarem a essência da EJA nacional; este é o caso educacional daquele tipo de professor que, independentemente do ambiente que trabalhe, tenta ensinar, repetindo, toda a suposta história da filosofia, mas sempre partindo e retornando para o poderoso centro europeu. Esse professor que não apreende sua realidade nacional e, nesse caso, trabalha com autores e correntes filosóficas desconexas da realidade e sem problematizações reais nacionais, esse professor é um exemplo de quem reverbera o eurocentrismo em suas diversas manifestações. Até o especializar numa corrente filosófica, ou filósofo específico, carecem, na nossa perspectiva, de interlocuções com o contexto nacional, o estudo de sistemas e conceitos inúmero, mas visando, reestruturações, aplicabilidade ou descarte, a aquilo que nos circunda, essa seria uma possível indicação que justifica nossos esforços.

Um exemplo mais evidente, sendo também o exemplo da transição de uma postura educacional, harmônica com as nuances da presente pesquisa, pode ser verificado na mudança de concepção de atuação pedagógica, frente ao elucidar da consciência de um professor situado no Brasil, que deixando de exercer seu trabalho de forma ingênua atinge certo grau de lucidez da consciência e passa a exercer a pedagogia em função do

desenvolvimento do contexto nacional onde se situa. Esse é o caso do professor Vieira Pinto, que ministrava cursos sobre História de Filosofia “seguindo os manuais da filosofia comum, idealista (Pinto, 1987, p. 17)”.

Com a entrada do professor no ISEB ele foi “mudando aos poucos de orientação, (...) tomando uma orientação mais objetivista, menos idealista e deixando de lado toda aquela forma clássica de ensinar História da Filosofia, que era puramente repetir o que o outro disse”. Reforça que passa “a fazer uma exposição sobre o autor e depois a crítica; buscava “expor certas ideias de ordem humanista, de ordem historicista e nacionalista (Pinto, 1987, p. 18)”. Essa mudança de postura consiste, especificamente, na transição necessária, onde, de mero professor conteudista, passa a exercer o papel de educador nacional, apreendendo sua realidade e adaptando as ferramentas teóricas e metodológicas ao contexto no qual trabalha.

Diante do exemplo, lembremos que o componente curricular, a disciplina Filosofia, sim, mais uma vez sofreu certo abalo em suas estruturas em decorrência da Reforma, “filosofar hoje”, nas salas de aula do Ensino Médio, é ainda mais difícil do que antes do estabelecimento da Lei 13.415/17. Todavia, viver em crise oportuniza problematizações e resoluções. E se “o filosofar na escola pública em nível médio precisa acompanhar um giro epistêmico para que lhes seja garantido tempo, espaço e significado”, necessário se faz a busca por espaços, nessa etapa do ensino, para exercer o “decolofilosofar” que segundo o filósofo e educador Bahia (2021, p. 76) “é o movimento filosófico centrado no universo do estudante, trazido por ele como problema para um debate crítico, onde se construa reflexões sem sobreposições de saberes, mas produção de conhecimento reafirmando um processo intercultural crítico, político e autônomo”.

Na tentativa de pensar caminhos que oportunizem movimentos filosóficos, detectamos que não somente a Filosofia, como também o componente curricular, Projeto de Vida, vêm se constituindo em campo de atuação para a realização do processo de filosofar no Ensino Médio. Com o objetivo de vislumbrar os espaços de atuação do licenciado em Filosofia, teceremos algumas reflexões a respeito do seu ensino em nível médio e no Projeto de Vida como componente curricular e possível campo de atuação filosófica.

CAPÍTULO 3

ENSINO DE FILOSOFIA, PROJETO DE VIDA E EJA

O Ensino de Filosofia e a formação de professores

Pensando na confusão que tende a se estabelecer, entre aquilo que é conciso e estruturado em um dado discurso, e aquilo que vem a se constituir autenticamente, concisão e estrutura não denotando autenticidade perante a realidade nacional, o discurso é filtrado pela consciência com vistas da organização de sua autenticidade, por meio da “amplitude do seu conteúdo, [do] grau de clareza com que o apercebe e julgamento crítico com que examina a sua procedência”. Em presença dessa disposição, a consciência do educador “está apta a descobrir entre todas as suas ideias quais as que constituem os conceitos mais gerais, com que deve apreciar os acontecimentos” (Pinto, 1987, p. 18) do fazer pedagógico.

Buscando respeitar nosso recorte temático, especifiquemos o professor que trabalha com o Ensino de Filosofia na EJA. É ao menos comum o fato de que os profissionais dessa modalidade, nessa disciplina específica, de que possuam formação em cursos de licenciatura ou bacharelado em Filosofia, tendo em vista que “a formação na disciplina específica para lecionar é fundamental” (Silva, 2021, p. 86).

Sendo assim, formados, muitas das vezes, por professores de filosofia, é natural que nos perguntemos, afinal, se esses professores são, ao “ensinar filosofia”, filósofos? A maioria dos próprios profissionais entendem que não o são, que abordam a história da Filosofia, sendo, portanto, historiadores e sistematizadores dessa; há, também, aqueles que preferem não se colocarem como historiadores; todavia, se eximem da responsabilidade de filosofar sobre ou na/com a modalidade educacional na qual atuam.

O problema relativo a nossos professores universitários, principalmente ligados a licenciatura em Filosofia, é mero artifício para que possamos pensar nossa própria prática. Na verdade, nós licenciados em Filosofia, estudantes/professores que trabalham na EJA, será que meramente ensinamos Filosofia para educandos jovens e adultos? Será que os professores do Ensino Médio não possuem capacidade para produzir filosofia na e com a EJA? Perguntas meramente retóricas para se constatar que só professores ensinam Filosofia, principalmente no seu caráter historicista eurocentrado; em total divergência com essa prática, os quase extintos profissionais que podem ser concebidos como

educadores, estes, trabalham no sentido de se produzir educação, não mero ensino, repetitivo e a favor da manutenção da escala vertical. Escala essa que impede o diálogo, tão imprescindível no acontecer pedagógico libertário.

O educador, que trabalha com o Ensino de Filosofia na EJA, ele não ensina. Esse profissional, no contexto do chão de cada sala de aula que pise, busca, em primeiro lugar, viver com seus educandos. Investiga o contexto e a partir dali coleta os dados necessários para intervir no meio. Essa intervenção promove o diálogo e a partir dali a necessidade da pesquisa que organizará a prática educacional. Obrigatoriamente, ao produzir reflexões e materiais, no encontro do educador com os educandos, naquele contexto (o ambiente da sala de aula), surge a possibilidade, de a partir desse conteúdo, com o auxílio do aparato técnico-metodológico que o educador e os educandos possuem, daí emerge a possibilidade de se organizar pensamentos e produzir filosofia de âmbito nacional na EJA.

Dirão que são meramente historiadores os licenciados em filosofia. Dirão que só se faz filosofia alguns poucos (ou quem sabe até nenhum) dos licenciados em Filosofia aqui no Brasil. Aqui, pelo contrário, defendemos a ideia de que a filosofia pode decorrer da organização dos conteúdos produzidos nesse encontro de educadores com educandos. Mas para que a produção seja real, discursos autênticos perante a realidade em que se vive, o trabalho de ensino deve consistir em ações que produzam o pleno desenvolvimento dos sujeitos e não a sua objetificação.

O “Projeto de Vida”

Esse conceito carrega certa carga histórica. Surgindo no Parecer nº 15/1998, depois em 2006 nas orientações curriculares nacionais e em 2011 no Parecer CNE/CEB Nº: 5/2011, abordando as Diretrizes Curriculares Nacionais para O Ensino Médio. Ele é detectado também na BNCC (2015), ornado com a ideia do projeto como direcionamento individual e comunitário; na BNCC (2016) ele indica maior centralização relativa ao eixo de formação; na BNCC (2017) aparece em relação à etapa de ensino infantil e fundamental, fazendo referência às competências e à autonomia; na BNCC (2018) o Projeto de Vida ganha tópico específico em sua versão publicada em dezembro.

O PNL em 2019 teve cerca de 24 livros aprovados, pelo fato do Projeto de Vida, não se constituir mais num eixo central da educação e nem ser concebido, como antes,

como tema transversal, mas sim como componente curricular. Nessa configuração do termo, como sendo uma disciplina, faz-se necessário que os livros didático forneçam subsídios nesse campo de atuação que é algo novo para escolas. Todavia, para desafio colocado frente a esta pesquisa, de todos os livros aprovados pelo edital do PNL de 2019, só um fora escrito por um professor de Filosofia, o que é algo no mínimo preocupante se pretendemos afastar a ideia de que esse componente curricular seja “terra de ninguém”, mas sim, campo de atuação para o licenciado em Filosofia.

Na busca por entender do que se trata esse novo componente curricular do Ensino Médio, atentemos para um escrito recente (publicado na ANPOF) que aborda o Projeto de Vida e alega que a “reserva de carga horária para essa disciplina tem acarretado uma diminuição drástica da carga horária destinada ao ensino de ciências humanas”. Destacando a redução no tempo dos componentes Filosofia e Sociologia, os especialistas definem a Reforma no Ensino Médio como significando “concretamente, a desestruturação dessas áreas de conhecimento, o que atende às aspirações de movimentos conservadores como o “Escola sem partido”, que sempre acusaram os professores dessas disciplinas de promoverem doutrinação em sala de aula” (Moraes; Brito; Costa, 2022).

O texto defende que a Reforma, mais especificamente por via do componente Projeto de Vida, é como que um ataque às suas profissões. O componente curricular é empecilho nos caminhos dos especialistas e por tal dificuldade surge o texto deles, em tom de denúncia.

Eles continuam enfatizando o embrutecimento da carga horária da disciplina e destacam que

o sentido da reestruturação parece claro: em vez de tomarem conhecimento de conteúdos teóricos “distanciados da vida”, “chatos” e “elitistas”, que não podem ser facilmente compreendidos e utilizados, por exigirem certo distanciamento do que ordinariamente possui valor reconhecido, os estudantes agora devem se preocupar prioritariamente com as suas vidas, com o seu futuro, com os seus interesses particulares imediatos. Assim, com menos horas dedicadas às disciplinas teóricas, poderão “caçar” um meio de sobrevivência, uma ocupação que traga retorno financeiro, aliviando dessa maneira a aflição de suas famílias. O sucesso ou o fracasso na vida passaria a depender apenas dos próprios estudantes e de mais ninguém! (Moraes; Brito; Costa, 2022).

Eles se propõe a uma avaliação mais aprofundada das mudanças no que diz respeito à “ressignificação do Ensino Médio como um todo, que passa a estar focado na “preparação para a vida”, assumindo um claro viés pragmático-utilitário, orientado para a gestão do tempo e para o melhor aproveitamento das oportunidades disponíveis” (*Ibid.*, 2022). Como sabemos que o escrito provém, de certa forma, do mesmo departamento do qual essa pesquisa emerge, justo se faz que participemos da discussão.

Ressaltando o sentido da privatização que permeia a Reforma, os professores explicam que não seria o caso das escolas passarem “a cobrar mensalidade, mas antes no sentido de que os estudantes serão vistos de maneira privada, acentuando-se a busca do sucesso particular em detrimento de dimensões formativas mais universalizantes” (*Ibid.*, 2022).

Ainda ressaltam que “o modelo inspirador desse novo formato é claramente o *coach*, espécie de tutoria focada em melhorar o rendimento de profissionais em suas respectivas atividades” (*Ibid.*, 2022).

Chegam a conceber uma espécie de infestação de *coachs* na educação, infestação contingente, já que essa invasão, ao menos no CIEP 156 Albert Sabin (local da nossa pesquisa de campo) não foi detectada na realidade da escola. Pensar, simplesmente, que os professores não se preocuparão “em ensinar as suas disciplinas” mas sim “terão de se preocupar em instrumentalizar esse saber para, enquanto mediadores ou tutores, promoverem as “habilidades e competências” de seus alunos, a fim de que eles persigam seus objetivos particulares e tenham “sucesso na vida” é indício de uma visão pessimista e derrotista no que se refere às práticas educacionais atualmente desenvolvidas no NEM. Há educadores e alunos nesses ambientes, sujeitos capazes de identificar e resistir a qualquer ação perniciosa colocada sobre o ensino (a Filosofia seria ferramenta de excelência nesse processo de resistir).

Pensar diferente, que os protagonistas nesses ambientes carecem da ajuda de especialistas distantes da realidade da Educação Básica, é sintoma a ser analisado. É sintoma porque, infelizmente, nessa denúncia superficial proferida pelos professores universitários, surgem, certas nuances; dentre elas a possibilidade de que essa denúncia possa não estar captando o trabalho que vem se desenvolvendo nesses ambientes.

Outra nuance contida no texto se trata da pretensão de desenvolver uma espécie de metáfora. Os professores comparam a disciplina Projeto de Vida à droga farmacêutica cloroquina. Ao ler essa parte do texto surge a inquietação do motivo de tanta fixação num governo desprovido de beleza, de graça e de justiça social. Esse desgoverno já não merece, nem mesmo, estar presente em nossas críticas; por ser passageiro, todas as atrocidades cometidas cedem espaço para o labor, ficam muitos danos e resta o trabalho de reestruturação. E diferente do posicionamento do texto em análise, não há pessimismo e derrotismo quanto à temática abordada por nós. Se é necessário o trabalho que restaure tanto descaso e sucateamento, é preciso que se trabalhe, com conexão ao real, longe do mundo das ideias, mundo esse onde habita a cura através da cloroquina.

No contexto escolar brasileiro, nos parece que o Projeto de Vida não pode, nem mesmo metaforicamente, ser comparado à cloroquina, tendo em vista, principalmente, o fato de que esse componente curricular vem se constituindo em campo de luta para licenciados em Filosofia (sem contar, também, com o fato de trabalhos reais sendo desenvolvidos nesses ambientes, mesmo que por professores de outras áreas). Ora, é bem óbvio que se esse componente curricular ganha mais presença a partir do NEM, isso quer dizer que tal fato deve ser concebido com mais atenção pelo profissional. Tudo isso porque defendemos ser, o profissional mais capacitado a trabalhar em tal componente curricular, justamente, o licenciado em Filosofia. Além de buscarmos pela obrigatoriedade do componente Filosofia em todos os anos, precisamos, evidentemente, ocupar o componente Projeto de Vida na finalidade de diminuir os danos que essa Reforma tem potencializado.

Entretanto, numa primeira vista, parece ser pertinente à denúncia dos professores, tendo em vista uma certa distância que suas especializações promovem no que diz respeito ao chão das salas de aula da Educação Básica. Atuar num componente que diz sobre projeto de vida de jovens e adultos é algo que, com muita probabilidade, esses profissionais pretenderiam distância. Esse componente curricular articula conexões entre professores e alunos que, praticamente, retiram o educador de sua zona de conforto na finalidade de se conectar à realidade concreta dos educandos. Nesse viés, tal componente curricular se faz potente no sentido de maior conexão da escola com a vida. Por essas questões que detectamos não só certa pertinência na denúncia elaborada pelos professores universitários, como também as limitações contidas nesse discurso aligeirado que compara uma disciplina que pode falar de vida ao *pharmakon* (cloroquina) que trouxe morte e engano. Ao menos nesse aspecto a tentativa de aprofundamento na temática (Projeto de Vida) é insuficiente por parte dos autores.

Licenciados em Filosofia precisam ocupar a “terra de ninguém” que seria o componente Projeto de Vida, e nesse espaço, me perdoem, que não se ensinem história da filosofia de maneira ingênua e desconexa da realidade brasileira, mas que, sim, levem seus alunos ao processo de filosofar no NEM. Esse esforço demanda, principalmente, a busca interna por preconceitos a fim de eliminá-los com o fim de não meramente ensinar e aprender filosofia, mas, que possam, além da mesmice, proporcionar as condições para que a sala de aula seja um ambiente propício para o filosofar.

Não acreditamos, conforme pensam os autores, que a disciplina Projeto de Vida, possa vir “a tomar o lugar da Filosofia no Novo Ensino Médio”. Esa visão não é crítica

conforme os pensadores pretendem. Ou, caso fosse realmente crítica, seria uma crítica superficial e não faria jus à posição que os escritores do texto ocupam no contexto da educação, são professores universitários, e todos que foram consumir esse escrito em fevereiro de um ano pós pandemia, esperavam, realmente, que eles nos dessem um escrito que verdadeiramente evidenciasse aquilo que se propõem no texto, “os pressupostos fundamentais e o sentido dessa disciplina” (*Ibid.*, 2022), o Projeto de Vida. A discussão proposta é rasa e deixa brechas como essas que vamos apresentando. Numa última instância verificaremos se esse texto, na nossa concepção de aluno e pesquisador, pode se constituir, em algum nível de despreocupação com a Educação Básica.

É óbvio que há alguns “voos” no texto que convergem com nossos delineamentos, há críticas preciosas desenvolvidas. Todavia, há brechas ocasionadas pela superficialidade no confronto com certas questões. Dessa maneira, compreendemos aquilo que evidenciam como sendo mais evidente do Projeto de Vida, “a ideia, tida como indiscutível, de que apenas a preocupação aflitiva com a própria vida, com o próprio futuro, poderia mobilizar verdadeiramente o interesse dos estudantes, o seu engajamento ativo no processo ensino-aprendizagem”. Dizendo que a ideia parece falsa e mesmo perversa, enfatizam “formas de engajamento livres”, “todo gosto de conhecer por conhecer” e a maldade contida na “ênfase na preocupação aflitiva com a própria vida” o que proporciona a perversidade “pois releva o medo em relação ao fracasso, o medo de não obter sucesso na vida, como fonte autêntica do interesse por uma atividade, por uma profissão” (*Ibid.*, 2022). Longe de pretender nos colocar contra o avanço neoliberal na educação, mas certas constatações carecem de serem respondidas pelo fato da nossa pesquisa caminhar no sentido contrário a elas.

Parece que os especialistas entendem a precarização que “um conteúdo distanciado da vida imediata” poderia acarretar e pensam que tal conteúdo precisa “ser traduzido para que chegue a fazer pleno sentido”. Mesmo que não seja “algo simples tornar acessíveis e compreensíveis conceitos filosóficos” (*Ibid.*, 2022). Ensinar filosofia, para eles, seria prática impossibilitada, em grande medida, a partir da vulgarização do ensino que a Reforma promove através do Projeto de Vida.

Com base nessa precarização enxergada pelos profissionais, indicam a necessidade de “denunciar e combater a disciplina Projeto de Vida, representativa da direção privatizante e empobrecedora do Novo Ensino Médio, assim como é preciso denunciar e combater a prescrição de cloroquina para a Covid 19” (*Ibid.*, 2022).

Pensando na Lei 13.415/2017, nossa posição não é outra senão a de solicitar sua revogação. Se possuíssemos poder, óbvia seria a necessidade de reformas, mas não meramente no Ensino Médio, e sim no sistema de ensino nacional.

Todavia, a Lei está efetivada, não a obedecer acarretaria problemas que nenhum professor quer para si. Diante dessa questão, como pensar a denúncia, como dissemos, um tanta rasa, elaborada e defendida pelos professores?

Acreditamos que o caminho para responder a tal pergunta, passe, essencialmente, pelo processo de escuta dos protagonistas da Educação Básica; isso porque pensamos, que, se por algum acaso, ao menos um aluno ou educador estivesse agindo diferentemente do “combater a prescrição de cloroquina para Covid 19” colocado no texto dos professores, ou seja, vivenciando no componente uma experiência, não de combate, mas sim uma experiência expressiva para suas existências, produzindo significados e desenvolvimentos, far-se-á necessário rever algumas das considerações no texto deles e considerar outras colocadas por nós. A não ser que não seja próprio da Filosofia o diálogo, principalmente entre mestres e alunos. Nosso objetivo, caso validado, é potencializar o discurso de nossos professores no sentido de sanar suas limitações ao comparar o Projeto de Vida com a droga que trouxe Morte.

No CIEP 156 Albert Sabin visitamos as quatro turmas que vivenciam o componente, escutamos os alunos. Depois, escutamos os professores, e, com autorização, analisamos, aulas no componente curricular Projeto de Vida de uma professora de Matemática que leciona o componente e uma licenciada em Filosofia. O material coletado fortaleceu nossa posição no sentido de que o Projeto de Vida, é, nesse momento, espaço a ser ocupado por licenciados em filosofia.

A denúncia dos especialistas carece de maiores fundamentações, mas reconhecer o fato de que “não basta certamente a defesa do modo tradicional de ensino e aprendizagem, como se tudo estivesse na mais perfeita ordem” já seria alguma coisa senão conhecêssemos a maneira, em certo grau, catedrática que os autores conduzem suas atividades ligadas ao ensino de Filosofia aqui na UFRRJ. Os professores universitários demonstram, por via dos seus respectivos cursos oferecidos aqui na Rural, certa distância da realidade da Educação Básica. Embora tenhamos de reconhecer que a estrutura curricular do curso de Filosofia da UFRRJ não os ajude nessa tarefa de educar para a mudança e para liberdade.

Os autores desse texto reconhecem que a situação não está das melhores quanto ao conteúdo a ser ofertado aos alunos, mas defendem que “é falso afirmar que disciplinas

como Filosofia e Sociologia não despertem o interesse dos estudantes, por serem distantes de suas vidas concretas” (*Ibid.*, 2022). Certamente concordamos com os especialistas nesse sentido, a Filosofia pode despertar interesses nos estudantes, embora não consigamos, nessa sentença, nem mesmo no texto, detectar avanços ligados a resolução do problema do conteúdo condizente com a realidade do educando.

Eles continuam investindo contra a Reforma e o Projeto de Vida. Dizem sobre essa precarização, que ela “pretende suprimir a possibilidade de um modo de vida característico, que aparece como potencialmente perturbador da ordem vigente: a juventude” (*Ibid.*, 2022).

Para chegar a conceber a juventude como força de resistência eles mencionam os alunos de outrora, mas em que medida há valorização dessa força da juventude nessa licenciatura idealizada por eles aqui na UFRRJ? A indignação e evasão dos alunos que vem sendo expressiva no curso demonstram, dentre outras coisas, não parecer ser real que, ao menos, a grande maioria dos professores valorizem a força da juventude que habita em nós alunos. Se há ao menos um sujeito, portador de direitos e deveres, que não se sinta contemplado, então há potencial sendo silenciado no contexto da universidade. É preciso se atentar à tais questões.

Denunciando a Lei 13.415/2017 e o seu mais novo componente curricular, o Projeto de Vida, os autores aclamam pela força da juventude, pois

só há juventude quando, em certo momento da vida, que pode durar um tempo maior ou menor, não se sabe exatamente o que fazer com a própria vida. A juventude é um dar-se tempo, um querer não pensar no futuro, um poder adiar planos e projetos mais sérios. É a desconfiança poderosa, desafiadora, de que falta seriedade aos que só querem saber das coisas sérias. A filosofia, como exercício e área do saber, acolhe e potencializa essa indefinição, contribuindo para que ela chegue a bom termo. Por isso, de um ponto de vista estritamente utilitário, do ponto de vista da seriedade da vida e do trabalho, a filosofia parece inútil e contraproducente, mas do ponto de vista formativo ela chega a ser imprescindível. Se a vida ela mesma não é útil, a filosofia pode ser extremamente útil, na medida em que nos ajuda a descobrir em nós mesmos a própria sustentação, a própria seriedade (*Ibid.*, 2022).

Esse texto nos dá margens pra infindáveis reflexões, mas devido à gratidão em relação a tudo que não só o texto, mas o curso me proporcionou, é importante que estabeleçamos certos limites, mas que se cruzados poderiam demonstrar algumas outras inconsistências nessa crítica superficial referida ao componente curricular. No que diz respeito à Lei, o posicionamento dos profissionais não poderia colaborar mais conosco, mas quanto ao Projeto de Vida, é necessário encará-lo do chão da sala de aula, no concreto da realidade. Só assim poderemos constatar que a disciplina vem se constituindo em espaço de resistência, mas o debate está aberto.

Pesquisa de campo no CIEP 156 Albert Sabin

Sem pretensão de flertar com o método indutivista da ciência, realizamos uma pesquisa de campo numa escola pública de Seropédica/RJ. Nosso intento não têm a audácia de estabelecer verdades e nem de generalizar situações. O que buscamos na nossa coleta de dados foi a inclusão, dos protagonistas do NEM no componente Projeto de Vida, em nosso diálogo.

Ao participar das aulas em quatro turmas distintas, foram detectadas duas profissionais atuando nesse ambiente. Cada uma delas ministrava o componente em duas turmas distintas, totalizando quatro turmas. A professora x possui licenciatura em filosofia, enquanto a professora y era formada na área de matemática.

Solicitamos que os protagonistas respondessem às seguintes perguntas: como vocês enxergam a disciplina Projeto de Vida? E se vocês se veem com a oportunidade de filosofar nesse espaço?

Não houve unanimidade e nem foi isso que buscamos. Unanimidade se converteu em uma pergunta realizada em todas as turmas, dúvida comum: o que seria filosofar?

A licenciada³ em Filosofia definiu a disciplina Projeto de Vida como espaço de resistência e obviamente afirmou ser possível o filosofar nesse espaço. Já em relação a professora de Matemática, percebemos certa dificuldade em conduzir o componente, o que é normal pelo fato do caráter de novidade que o orna. Mas ao participar das suas aulas, visei detectar abordagens de problemas filosóficos. Pude constatar, que por via da solicitação de elaboração de textos, leitura conjunta e problematização das sentenças, pelos alunos e professora, principalmente quanto às temáticas de gênero e de ancestralidade que a educadora abordou, seria cruel dizer que não abordaram filosoficamente diversas questões naquelas aulas. A professora de Matemática informou no formulário preenchido que enxerga a disciplina como um “espaço de subversão”, tendo em vista sua situação como professora e mulher negra no Brasil. Ela usou, nas aulas que participei, o componente para tratar questões e resolver conflitos desses matizes entre os

³ A professora e filósofa da Educação Básica colabora conosco informando sua visão acerca do componente curricular, para ela, o Projeto de Vida, é “como uma oportunidade de pensar filosoficamente sobre a vida real, com suas contradições e ambiguidades, seus limites e potencialidades. Pode ser um espaço de troca de experiências, partilha e conexões. É uma oportunidade de trabalhar mais “livremente”, a partir de motivadores diversos, oficinas, dinâmicas e atividades que permitem desenvolver habilidades e potencialidades, sem um conteúdo programático engessado, um currículo a ser cumprido. Por outro lado, tal liberdade me preocupa, uma vez que muitos colegas professores veem a disciplina apenas como uma complementação da carga horária e sem o comprometimento necessário para torná-la uma ferramenta de reflexão e construção de sentido e autonomia (Dias, 2022). Resposta coletada em nosso formulário.

alunos, até que ponto abordar racismo, sexismo e homofobia oportunizou postulações filosóficas, isso não seria possível expor, mas o fato de que o filosofar se fez presente, tal constatação nem o maior dos filósofos conseguiria contestar.

O que nos leva a pensar e constatar que o filosofar não pertence, meramente, ao licenciado em Filosofia, coisa que é óbvia, mas precisa ser destacada. Em contrapartida, há sérias nuances verificadas que asseguram nosso posicionamento, de que o licenciado em Filosofia é o profissional mais capacitado para ministrar o componente curricular Projeto de Vida.

Esse componente, conforme os autores do texto da cloroquina, não pode se constituir em “terapia de grupo” e nesse sentido só a Filosofia poderia desenvolver atividades no intuito de fundamentar e legitimar o trabalho filosófico exercido na disciplina.

Nesse espaço de luta, no Projeto de Vida, faz-se possível “o momento do ensaio, da coragem de errar, o atrevimento, o pensar apaixonado, ainda não passado pelo crivo dos julgamentos” já que “a radicalidade do filosofar é a atenção às questões ainda não propostas ou pensadas, ou talvez, não ouvidas”. (Ferraz, 2021, p. 19, 21).

Mas, até que ponto os/as professores/as de Filosofia estão atentos “com as novas exigências” e com os “espaços de ocupação da filosofia na Educação Básica[?]” Esses profissionais são conhecedores do fato de que a “academia incentiva uma formação que distancia os futuros docentes dos desafios de fazer filosofia nas salas de aula[?]” (Sanchez; Silva, 2021, p. 7).

A estruturação desses problemas se justifica na evidência do “distanciamento que só corrobora a tarefa dos inquiridores, pois, ao que parece, tanto para uns quanto para os outros, a Educação Básica não deve ser o “lugar” da filosofia” (*Loc. Cit.*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensino de Filosofia, presente? Obviamente, sim! Não somente no primeiro ano do Ensino Médio, mas, sim, nos três anos do NEM, como componente curricular a ser ministrado por profissional licenciado em Filosofia.

E no novo componente curricular, no Projeto de Vida, o Ensino de Filosofia, deve estar presente? Mais um vez, indicamos que esteja. O professor licenciado em Filosofia é o mais capacitado para ministrar essa disciplina no atual contexto brasileiro.

Na nossa concepção de Educação no Brasil, o ensino de Filosofia deverá ser vital, estando presente na educação infantil, fundamental e média, e, na atual configuração do país, é imperioso que o componente curricular, o Projeto de Vida, venha a ser ministrado, cuidadosamente, por licenciados em Filosofia.

No que diz respeito a EJA, defendemos, que para atuar nesses espaços, é imprescindível que os cursos venham a oferecer subsídios teóricos e práticos para atender às demandas dos educandos dessa modalidade. Não basta ter apenas programas e componentes como NEPES e afins, sugerimos, nesse momento, reservar, ao menos, um dos NEPES e também direcionar práticas exercidas no PIBID e na RP para a modalidade EJA, que vem sendo pouco lembrada nessa licenciatura.

Seriam medidas paliativas, mas é preciso que se inicie um trabalho mais atento acerca do NEM em relação a EJA, do Projeto de Vida na EJA e do próprio ensino de Filosofia na EJA. Ensaíamos alguns posicionamentos nesse sentido. Colocamos nossas considerações sabendo da volatilidade da temática, mas nos atrelamos ao chão da sala de aula com o fim de caminhar num ambiente desafiador, mas seguro do ponto de vista de proporcionar avanços no debate.

O avanço é garantido porque “a filosofia tem como *locus* a tradição, mas consiste num querer e num saber que não se conforma com o que já sabe, rompe para se colocar a caminho” (Ferraz, 2021, p. 14).

Em nosso texto também concebemos o educar como “forma de luta política, contrariando os interesses daqueles que pretendem promover a ignorância como forma de controle e submissão dos sujeitos” (Sanchez, 2021, p. 50).

Com a presença efetiva da Filosofia no NEM se torna possível trabalhar, a partir do universo dos alunos, na manifestação dos seus debates; assim, “terão voz e enxergarão filosoficamente seu mundo, debatendo a partir de sua realidade, do próprio chão da escola

e da comunidade para a abstração. A realidade sustenta a reflexão e oferece para ela todos os elementos necessários para que o filosofar ocorra” (Bahia, 2021, p. 76).

Estamos falando de práticas que envolvam “muito mais do que a história da Filosofia ou o culto de determinado grande filósofo, conforme existe uma tendência acadêmica que romantiza e superestima a cognição em detrimento dos vários saberes necessários à formação docente” (Silva, 2021, p.94).

Mas, “seria isso possível em um ensino médio pautado pela “Pedagogia das Competências” e mantido pela lógica neotecnista dos atuais “reformadores empresariais da educação”? (Oliveira, 2021, p. 106).

Seria possível na medida em que o educador conseguisse “oferecer oportunidades de que cada estudante [pudesse] desenvolver suas próprias formas de pensar e agir sobre “a realidade” (Berenblum, 2021, p. 139).

Indicamos ações voltadas ao “incentivo à docência criativa” pelo fato de crer que nosso processo de formação deveria implicar uma “abertura constante para a criação” (Nascimento, 2021, p. 157).

O ensino de Filosofia, nos matizes que o concebemos, necessita estar presente até mesmo nas licenciaturas em Filosofia, assim como na Educação Básica e necessariamente no Projeto de Vida. Sua ausência representa a possibilidade, sempre imanente, do retrocesso, movimento propício à efetivação da anulação do sujeito e de expressivos silenciamentos no contexto educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA, Bruno Cardoso de Menezes. **O Filosofar Como Meio Para Decolonizar a Filosofia**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

BELTRÃO, I. R. **Corpos Dóceis, Mentos Vazias, Corações Frios**. São Paulo – SP: Imaginário, 2000.

BERENBLUM, Andrea. **Saberes e Experiências de Professores/as de Escola Básica na Formação Inicial de Licenciando/as: Reflexões a Partir da Filosofia da Educação**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE nº 11, de 10 de maio de 2000: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 03 de julho de 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE**.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016**. Diário Oficial da União, 17/02/2017. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.da.camara.br)

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 jul. 2000.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59/2009**, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 8 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 8 fev. 2022.

CODES, Ana Luiza Machado de; FONSECA, Sérgio Luiz Doscher da; ARAÚJO, Herton Ellery. **Ensino Médio: Contexto e Reforma. afinal, do que se trata?** Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea junho de 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **As agências financeiras internacionais e a Reforma Brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica.** In ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Marcia Ângela da Silva; BUENO, Maria Sylvia Simões Bueno. Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Brasília: Plano, 2002.

Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH. Assembleia Geral da ONU, *A/Res/3/217A (10 de dezembro de 1948).*

FERRAZ, Lara Sayão Lobato de Andrade. **Filosofia como Comunidade.** Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica. Ribeiro da. **Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. Educação e Sociedade.** Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Acesso em: 09/02/2018.

FILHO, Juvenal Savian; CARVALHO, Marcelo; FIGUEIREDO, Vinicius Berlendis de. **A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio? Hipóteses.** Coluna ANPOF, 5 mai. 2020. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/forum/a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio/a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses> .Acesso: 19 de agosto de 2022.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da Educação Nacional, p. 1-35, fev 2011.

HERNANDES, P. R. **A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar.** Educação | Santa Maria | v. 44 | 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveduacao>.

MARTINS, Lígia Martins. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MORAES, Francisco José Dias de; COSTA, Erick de Oliveira Santos; BRITO, Rodrigo Pinto de. **Projeto de Vida: cloroquina para os males do Ensino Médio.** Coluna ANPOF, 10 fev. 2022. Disponível em: < <https://www.anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/projeto-de-vida-cloroquina-para-os-males-do-ensino-medio> > Acesso: 17 de agosto de 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017).** Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso em: 27/02/2018.

NASCIMENTO, Giovane do. **A Atualidade da Formação Para a Autárquia ou a Aprendizagem com a Crise da Democracia.** Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. **Filosofia no Ensino Médio: o Desafio do Professor Iniciante.** Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **O ensino a distância e a falência da educação** Educação e Pesquisa, v. 39, n. 2, p. 303-18, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200002>.

PAULO, F. S. **Educação de jovens e adultos e a educação popular: contribuições para formação docente.** / Fernanda dos Santos Paulo. – Chapecó: Livrologia, 2022.

PINTO, A. V. **Consciência e realidade nacional: a consciência ingênua.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2020. v. 1: A consciência ingênua.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** 2ª Ed. São Paulo. Cortez, 1984.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. **Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): Um Estímulo à Visão Utilitarista do**

Conhecimento. Conferencia: Educar XII Congresso Nacional de Educação. Agosto 2017.

SANCHEZ, Liliane (Organizadora); SILVA, Wanderley da (Organizador). **Filosofia presente: ensaios para novas transformações.** Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

SANCHEZ, Liliane. **A Filosofia no Ensino Fundamental: Transformando Práticas Pedagógicas.** Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Equidade e educação** *Revista Argentina de Educación*. n. 25, pp. 27-31, agosto de 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 25/04/2017.

SILVA, Wanderley da. **Sobre a Filosofia no “Asp’o”: do Romance Acadêmico às Veredas da Sala de Aula.** Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

TORRIGLIA, Patrícia Laura; ORTIGARA, Vidalcir. **O campo de mediações. Primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais.** In CUNHA, Célio; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria. Abádia da. (orgs.). *O método dialético na pesquisa em educação.* Campinas, SP: Autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação Universidade de Brasília, 2014.