

Atividade filosófica na EJA: um relato de práticas interdisciplinares

3

*Philosophical activity in EJA:
a report of interdisciplinary practices**

Wanderley da Silva**

Resumo: O presente texto tem como objetivo apresentar um relato sobre práticas interdisciplinares para o ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inicialmente, o trabalho busca situar o ensino de Filosofia e a EJA no Brasil. Considerando que a EJA e a Filosofia sempre estiveram presentes no cenário da educação brasileira, o texto destaca alguns aspectos das políticas educacionais, que ajudaram a estabelecer uma situação marginal no currículo da Educação Básica para ambas. O processo de juvenilização da modalidade e a natureza interdisciplinar da Filosofia são características destacadas, pois sustentam parte das análises feitas em favor da superação das práticas exclusivamente disciplinares, em consonância com as novas orientações curriculares nacionais para a Educação Básica. O texto destaca, ainda, uma experiência interdisciplinar na EJA, realizada a partir da Filosofia, no ano de 2013, em escolas públicas de um município da Baixada Fluminense/RJ. O relato da experiência filosófica procurou dar relevo às possíveis novas dinâmicas de trabalho escolar, envolvendo múltiplos saberes na EJA, além de reafirmar a importância e a viabilidade da Filosofia para a modalidade.

Palavras-chave: Filosofia. Interdisciplinaridade. EJA.

Abstract: This paper aims to present an account of interdisciplinary practices for teaching philosophy in youth and Adults Education (EJA). Initially, the paper seeks to situate the teaching of philosophy and education of youths and adults in Brazil. Whereas the EJA and philosophy were always

* Agência: MEC/Proex.

** Professor Adjunto II de Ensino de Filosofia no DTPE/IE da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: wanderleyws17@gmail.com

present in the scenario of Brazilian education, the paper highlights some aspects of educational policies, which helped establish a marginal position in the curriculum of Basic Education for both. The juvenization from EJA and interdisciplinary nature of philosophy are highlighted features, for supporting part of the analysis in favor of overcoming the exclusively disciplinary practices in line with the new national curriculum guidelines for Basic Education. The text also emphasizes interdisciplinary experience in adult education, held from philosophy, in 2013, in public school in a municipality in the Baixada Fluminense/RJ. The account of philosophical experience sought to highlight the possible new dynamics of school work, involving multiple know ledge in EJA, besides reaffirming the importance and viability of philosophy for the EJA.

Keywords: Philosophy. Interdisciplinarity. EJA.

Introdução

A principal intenção deste texto é defender as práticas interdisciplinares para o ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além da convicção sobre a importância da Filosofia na Educação Básica, os argumentos presentes no texto procuram situar a EJA como uma modalidade necessária para a educação escolar no Brasil.

A primeira seção do texto apresenta uma breve contextualização histórica da EJA e da Filosofia na educação brasileira, ressaltando aspectos que consideramos relevantes nas políticas públicas voltadas à educação escolar, sobretudo na Educação Básica. A seção procura evidenciar a presença da modalidade e da disciplina na educação brasileira e as recentes mudanças diante dos novos desafios para a construção de uma educação crítica e reflexiva.

Na seção seguinte, são analisados alguns aspectos das atuais orientações curriculares nacionais gerais para a Educação Básica e para a Filosofia na EJA. A defesa das práticas interdisciplinares para o ensino de Filosofia na modalidade é sustentada a partir de dois argumentos: primeiro, pela crítica ao processo de juvenização da modalidade, que pode evidenciar um fracasso das práticas disciplinares na formação anterior dos estudantes; segundo, pela defesa da natureza interdisciplinar da Filosofia, que pode robustecer uma educação mais criativa.

As práticas interdisciplinares da Filosofia na EJA são apresentadas, na terceira seção, a partir do relato de uma atividade filosófica em escolas

públicas de EJA em um município da Baixada Fluminense/RJ, durante o ano de 2013. Já nas considerações finais do texto, as possibilidades de práticas interdisciplinares a partir da Filosofia na EJA são reafirmadas, dando relevo aos novos desafios que a Filosofia e a modalidade enfrentam para a construção de uma educação escolar reflexiva e democrática.

A Educação de Jovens e Adultos e a Filosofia na Educação Básica brasileira

O objetivo desta seção é evidenciar o lugar secundário da Filosofia e da EJA na história da educação brasileira, assim como os prejuízos para a formação escolar decorrentes desse fato. A presente caracterização histórica sugere a importância de novas práticas pedagógicas, sobretudo interdisciplinares, para a Filosofia e a modalidade, já que ambas precisam atender aos atuais estudantes da Educação Básica com uma proposta educacional crítica e democrática. Para esse fim, o texto procura destacar alguns momentos importantes das políticas públicas, que marcaram fortemente o desenvolvimento da Filosofia e da EJA no cenário da educação brasileira, porém de modo pouco afeito às práticas pedagógicas críticas e criativas.

A EJA e a Filosofia foram introduzidas na educação brasileira a partir do período colonial, porém com objetivos e clientelas bem diferentes. Com o objetivo de aculturar os habitantes originais, os padres jesuítas já difundiam a língua portuguesa em benefício da criação de uma nova identidade cristã para os povos subjugados pelos portugueses. Todavia, podemos considerar o ano de 1854 como o da criação da primeira escola brasileira especializada em EJA, que atendia aos trabalhadores de baixa renda e analfabetos. (PAIVA, 1973). Também a história do ensino de Filosofia no Brasil remonta ao século XVI. Com seu início no período colonial, incluído no *Ratio Studiorum* jesuítico que propositalmente “excluiu os influxos do Renascimento e da revolução científica” (CEPPAS, 2004, p. 24), o ensino de Filosofia já se fazia presente no Brasil. No entanto, diferentemente da EJA, esse ensino atendia à formação quase exclusiva das elites econômicas nacionais. (XAVIER, 1994).

Comparando, mesmo que muito breve e pontualmente, as legislações específicas que dizem respeito à EJA e a Filosofia na Educação Básica, podemos observar que tanto a modalidade quanto a disciplina sempre foram tratadas de maneira secundária pelas políticas públicas.

No caso da EJA, somente no final da década de 20 (séc. XX), já premido pela necessidade de qualificar a mão de obra nacional, é que o governo federal sistematiza a EJA, culminando com o Plano Nacional de Educação (1934) que estendeu a obrigatoriedade do ensino à modalidade da EJA. (PAIVA, 1973). Nas décadas de 40 e 50 do mesmo século, os interesses manifestos nas políticas públicas referentes à EJA estavam fortemente ligados ao desenvolvimento do parque industrial nacional. Estabeleceu-se, naquele período, uma estreita e redutora relação da EJA com o ensino profissional, reduzido a formação ao labor.

A criação e implantação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), pelas “Leis Orgânicas do Ensino”, conhecidas ainda como “Reformas Capanema”, podem ser consideradas como partes integrantes de uma concepção dualista da educação nacional. As “Reformas Capanema” foram materializadas por oito Decretos-lei entre 1942 e 1946 (ROMANELLI, 1999, p. 154), que reorganizavam o sistema escolar nacional de forma ampla. A reorganização do sistema escolar foi pautada por uma clara decisão que concebia uma educação aligeirada para as classes menos favorecidas economicamente, as quais deveriam ser profissionalizadas no menor intervalo de tempo possível, contra uma educação mais diversificada e contínua para as classes média e alta da sociedade.

As camadas populares passaram a procurar mais as escolas primárias e as escolas profissionais. O ensino profissional após a promulgação das leis orgânicas passou a ministrar cursos de formação semelhantes aos do ensino secundário, e cursos de aprendizagem, de preparo rápido, além dos cursos de especialização e de aperfeiçoamento, de duração variável. [...] O SENAI e o SENAC passaram a ministrar preferencialmente os cursos rápidos de aprendizagem. (ROMANELLI, 1999, p. 168).

As classes menos favorecidas procuravam a profissionalização por necessidade de subsistência; no entanto, o ensino profissional não possibilitava a seus egressos o acesso ao Ensino Superior de maneira ampla. Assim, os mais pobres estavam condicionados a procurar o ensino profissional, tanto no sistema regular quanto no “paralelo” (como o Senac e o Senai), para entrar o mais rápido possível no mercado de trabalho e

finalizar seus estudos. Já para as classes média e alta, estava prevista uma educação que prepararia os futuros dirigentes da sociedade, uma vez que “o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundário e superior, continuou sendo o sistema das elites”. (ROMANELLI, 1999, p. 169).

Já a Filosofia no Ensino Médio, voltada a uma pequena parcela da população, permanece como disciplina escolar até o fim do período imperial, marcando historicamente a sua “presença garantida”. (ALVES, 2002, p. 8). Contudo, a Filosofia (como disciplina escolar), antes da decretação da sua obrigatoriedade na Educação Básica brasileira, em 2007, apresentou raros vínculos com a escola pública nacional, exceção feita ao Colégio Pedro II, ainda no período imperial.

Após o período imperial, a “presença garantida” da Filosofia dá lugar à sua “presença indefinida” no currículo do Ensino Secundário brasileiro. (ALVES, 2002). A Reforma Francisco Campos, por exemplo, além de apagar a disciplina de Filosofia do currículo (já que não determinava uma carga horária específica), estabeleceu uma cisão no Ensino Secundário, criando uma verdadeira barreira para que as classes populares pudessem seguir seus estudos. Com um currículo enciclopédico, composto por uma média de 102 disciplinas anuais e mais de 80 arguições e provas mensais, o Ensino Secundário propedêutico contrastava com o ensino profissionalizante, que nem mesmo possibilitava, como já dissemos, a progressão do aluno a cursos superiores. Desse modo, “pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo assim tão vasto”. (ROMANELLI, 1999, p. 136).

As Reformas Capanema reintroduziram aquela disciplina no Ensino Secundário, porém, a partir de uma concepção dicotômica de educação: com quatro aulas (3ª série) no Curso Científico e seis aulas no Curso Clássico (três aulas no 2º ano e três no 3º). Assim, “o científico visava ao ensino das ciências, já o clássico, por sua vez, previa uma carga horária de quatro horas semanais para a Filosofia. Seria a formação intelectual”. (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 9).

Voltando à EJA, a partir do fim da década de 40 e durante toda a década de 50 (séc. XX), as políticas públicas de educação apresentaram uma maior preocupação com a universalização das vagas e matrículas na Educação Básica. No referido período, destacam-se a instalação do Serviço de Educação de Adultos, iniciativa derivada das ações do Departamento Nacional de Educação, criado em 1947; a Campanha Nacional de

Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. (VEIGA, 2006).

Na década de 60 (séc. XX), importantes iniciativas ampliaram as práticas da EJA no Brasil, inclusive oferecendo um novo referencial à formação de estudantes, não apenas objetivando a formação laboral aligeirada. Movimentos e campanhas, tanto de iniciativa governamental quanto da sociedade civil imprimiram, aos anos 60 (séc. XX) um importante marco para o estabelecimento de novas políticas públicas para a EJA no Brasil.

No ano de 1960 foram iniciados importantes programas: Movimento de Educação de Base; Movimentos de Cultura Popular do Recife (1960); Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (Natal, 1961) e Movimento de Educação de Base (1961). Houve ainda algumas iniciativas de alfabetização por parte dos Centros Populares de Cultura (CPC-UNE). [...] Durante esses programas é que Paulo Freire (1921-1997) desenvolve seu método de alfabetização. Em 1964, o Ministério da Educação institui o Programa Nacional de Alfabetização sob a coordenação de Paulo Freire. (VEIGA, 2006, p. 306).

Todavia, a força dos movimentos populares, que contaram com certo espaço entre os governos populistas, foi substituída por uma concepção conservadora de educação, condizente com a ideologia imposta pelo governo ditatorial de abril de 1964. As reações contra as propostas de alfabetização de jovens e adultos, fundadas em modelos de formação humana mais críticos e criativos, culminaram com a instituição de propostas educacionais centradas em uma pedagogia bancária (FREIRE, 1999), como as materializadas na Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), em 1965, e no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967.

A Lei 5.692/71 é um referencial para a mudança ou o realinhamento das diretrizes da EJA no Brasil, já que surgiu como uma reação aos movimentos que, no início de 1960 buscaram uma formação de jovens e adultos para além do labor. O Ensino Supletivo, regulamentando no Capítulo IV do documento oficial visava “reorganizar o antigo exame de madureza, que facilitava a certificação e proporcionava uma pressão por vagas nos graus seguintes, em especial no universitário”. (FRIEDRICH;

BENITE, 2010, p. 398). As iniciativas governamentais de caráter mais redutor para a formação de jovens e adultos, fundadas na preparação precária e aligeirada de mão de obra, perduraram até o fim do regime de exceção.

O caso da Filosofia no mesmo período, do fim da década de 40 (séc. passado) até 1960, é curioso. Diferentemente do interesse pela EJA, que percebeu novas ações e paradigmas durante os anos 60 daquele século, as políticas públicas apenas ignoraram a Filosofia na Educação Básica. As legislações da época nunca definiram a situação dela: se seria uma disciplina obrigatória, ou não, e a estratégia usada pelas políticas públicas durante o período foi a do esvaziamento da discussão sobre essa disciplina na Educação Básica. As legislações simplesmente não definiam a obrigatoriedade (ou não) da disciplina, ou seja, sob as denominações “optativa”, “complementar” ou “facultativa”, a Filosofia, de fato, não estava presente no currículo escolar.

A Filosofia, após 1964, permaneceu na condição de disciplina complementar no currículo do então 2º Grau, porém, não era incluída nem mesmo como disciplina facultativa, devido aos interesses ideológicos da época. No início de 1970, a Filosofia simplesmente deixa de existir no currículo oficial, com a outorga da Lei 5.692/71. A disciplina retornará ao currículo apenas no ano de 1982, com a promulgação da Lei 7.044/82, que reintroduziu a Filosofia como disciplina optativa, com a Sociologia e a Psicologia no 2º Grau.¹ Finalmente, depois de longo período de indefinição, a Filosofia aparece, com a Lei 11.684, de 2 de junho de 2008 e, pela primeira vez na história da educação brasileira, como disciplina obrigatória na Educação Básica.

Com o fim do Mobral e do regime militar, a Fundação Educar (1985-1989), vinculada ao Ministério da Educação, passou a gerenciar os investimentos destinados aos programas de alfabetização. O governo Collor (1990-1992), no entanto, não só extinguiu a fundação como também não conseguiu estabelecer uma política consistente para o atendimento das necessidades de jovens e adultos sem escolarização

¹ É importante registrar que, apesar do regime de exceção, os movimentos contra a eliminação da Filosofia do currículo escolar ajudaram na posterior reintrodução da disciplina, como optativa na década de 80 (séc. XX). Destaca-se a atuação da Associação de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) “como um marco inicial desses movimentos”. (ALVES, 2002, p. 42).

adequada. A iniciativa de maior destaque daquele governo em relação à modalidade foi a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC).²

Diante das precárias iniciativas do governo federal para a EJA, os municípios ficaram com a atribuição de implantar a modalidade em suas jurisdições. A iniciativa de alguns municípios, alimentada e/ou pressionada por reivindicações sociais, fizeram surgir importantes movimentos em defesa da alfabetização, com os Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos (Movas),³ que procuravam resgatar uma educação mais dialógica, contextualizando a leitura da palavra em consórcio com a “leitura do mundo”. (FREIRE, 1997).

No fim de 1990, entre as instituições do Programa de Alfabetização Solidária (PAS) (1996), de inspiração menos dialógica, e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) (1998), já sensível às reivindicações mais amplas da sociedade, a EJA volta a dialogar nacionalmente com os movimentos sociais e as universidades. Já no início de 2000, essa tendência se estabelece de modo mais contínuo com a instituição do Programa Brasil Alfabetizado (2003). Um dos resultados dessa nova fase foi a composição de vários grupos de trabalho, envolvendo associações de docentes e representantes dos movimentos sociais, responsáveis por várias contribuições para reorientação das bases curriculares nacionais, inclusive da EJA, na Educação Básica, como as estabelecidas no documento de 2013.⁴

Como alertamos, não foi o objetivo desta seção uma contextualização histórica abrangente; assim, advertimos os leitores de que muitos programas e ações de associações de docentes não foram mencionados, não por serem menos importantes, apenas pelo limite que impusemos a este texto. Contudo, podemos sustentar que, com exceção das diretrizes defendidas pelos movimentos populares a partir de 1960 para a EJA, a

² O Pnac tinha como objetivo reduzir em 70% o número de analfabetos do País em cinco anos que, em termos quantitativos chegava a 17.762.629 em 1990. Para atingir esse objetivo, se criou a Comissão do Programa Nacional da Alfabetização e Cidadania. (FRIEDRICH; BENITE, 2010, p. 399).

³ Os Movas são movimentos de iniciativa popular, inspirados nas ideias pedagógicas e ações políticas do educador Paulo Freire, desde 1960, que conseguiram diálogos em algumas prefeituras municipais a partir do fim de 1980. Desses diálogos surgiram políticas públicas para a EJA, objetivando uma formação mais reflexiva. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/2243>>. Acesso em: nov. 2013.

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/2013. (BRASIL, 2013).

disciplina e a modalidade só começam a ser alvo de preocupações didático-metodológicas em benefício de uma educação crítica, criativa e interdisciplinar recentemente, a partir do final dos anos 90 (séc. XX).

As Orientações Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a disciplina de Filosofia na EJA

A aproximação (ou reaproximação) das políticas públicas com os movimentos sociais e universidades, a partir da segunda metade de 2000, foi, sem dúvida, um passo importante; no entanto, novos equívocos surgiram em relação à EJA. Entre esses equívocos, um parece merecer destaque. Trata-se do processo de juvenilização da EJA, provocado principalmente pelo afã da universalização das vagas e matrículas e da erradicação do analfabetismo, porém sem as devidas medidas estruturais. Ao permitir que adolescentes de 15 anos pudessem ser inscritos na EJA (Parecer CNE/CEB 11/2000), a modalidade foi gradativamente servindo como uma suposta saída para os alunos que não se adaptavam ao ensino regular e aumentavam os índices de reprovação. A diminuição da idade mínima para o ingresso na EJA gerou um “equívoco político-pedagógico ocorrido quando os adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos passam a ser identificados como jovens e, assim, juvenilizados, habilitaram-se a ingressar na educação de *jovens* e adultos”. (BRASIL, 2013, p. 339).

De modo objetivo, os professores, inclusive os de Filosofia, já enfrentam esse quadro na EJA, e o processo de juvenilização merece uma atenção especial, assim como os outros desafios da modalidade. Os docentes na Educação Básica são desafiados a enfrentar uma demanda crescente de práticas e exigências, como Educação Escolar Quilombola, Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental (BRASIL, 2013) e, no caso da EJA, em classes com faixas etárias variadas, com predominância de adolescentes. Como enfrentar esses desafios? Como preparar os futuros docentes para a estrutura atual do ensino?

As políticas públicas para a formação docente ainda carecem de respostas condizentes em relação à EJA. O caso da Filosofia é ainda mais grave, pois os dados do último Censo da Educação Básica demonstram que apenas 21,2% dos docentes que lecionam aquela disciplina são formados em Filosofia (BRASIL, 2014), e a disciplina fica majoritariamente a cargo de docentes de outras áreas, principalmente de pedagogos. Além do parco percentual de professores formados em Filosofia exercendo a disciplina na Educação Básica, o que sugerem os dados relativos à formação de professores nos cursos de Pedagogia, também não parece aumentar nem mesmo as perspectivas para uma sólida formação pedagógica visando à EJA.

Os dados do INEP de 2005 apontavam 1698 cursos de Pedagogia no Brasil, em 612 IES. Dentre estas instituições, 15 oferecem a habilitação de EJA em 27 cursos: 7 instituições na região Sul, ofertando 19 cursos com a habilitação, 4 na Sudeste, com 4 cursos e 4 na Nordeste, com 4 cursos. Do total de cursos de Pedagogia, apenas 1,59% oferecem a habilitação, sendo que, as regiões norte e centro-oeste não apresentaram nenhum registro. (SOARES, 2006, p. 81).

Como a formação do pedagogo é determinante no trabalho escolar, sobretudo na Educação Básica, parece patente que a distância da maioria esmagadora dos cursos de Pedagogia com a EJA impõe grave distorção na formação docente, que incide negativamente no trabalho dos professores na modalidade. Certamente, os problemas na formação docente para a EJA não atingem apenas os pedagogos, posto que dados de pesquisas sobre a atuação dos professores da EJA no Brasil evidenciam a precariedade e o despreparo que os docentes percebem em sua atuação. Mesmo na maior rede pública do País, pertencente ao estado mais rico da federação, o problema é grave, uma vez que um dos maiores problemas da EJA em São Paulo é a ausência de “uma preparação diferenciada que está sendo, na maioria das vezes, ignorada pelas instituições formadoras de professores”. (BEDOYA; TEIXEIRA, 2008, p. 74).

Diante da carência de uma formação específica para EJA nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas, a formação continuada em serviço é, sem dúvida, a alternativa que pode favorecer a formação docente em seu processo de “(re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 2000, p. 23), com claros benefícios para a EJA. Contudo, essa

formação continuada fica a cargo majoritariamente das Secretarias de Educação, e essas, segundo dados expostos anteriormente, não vêm demonstrando ações eficazes para reverter o quadro de atual fragilidade na modalidade. A falta de indicadores mais exatos para acompanhar o desempenho escolar dos discentes na EJA é outro obstáculo para reconhecer a eficácia das iniciativas de formação continuada em serviço dos docentes (quando existem), já que “com os dados das Pnads, não há como separar os [alunos] que terminam via EJA ou ensino regular”. (KLEIN; FONTANIVE, 2009, p. 26).

Não temos obviamente respostas canônicas às perguntas anteriores, mas, ao analisar a situação da EJA e, mais especificamente da Filosofia como disciplina obrigatória na modalidade, é possível considerar que as práticas interdisciplinares são estratégias didático-metodológicas fundamentais à EJA. Nossa defesa fundamenta-se em dois pontos: primeiro, com o processo de juvenilização, fica evidenciada a não adaptação dos alunos apenas com as práticas disciplinares, já que muitos estudantes do ensino regular migraram para a modalidade; segundo, a Filosofia pela sua natureza reflexiva, favorece o processo de diálogo interdisciplinar, já que a própria dimensão didática do seu ensino não deixa de ser um problema filosófico. (CERLETTI, 2009).

Como o primeiro ponto já é reconhecidamente uma distorção, segundo o próprio Reexame do Parecer CNE/CEB 23/2008 (BRASIL, 2013), e deve ser reparado, comentaremos as potencialidades das práticas interdisciplinares, como sugere o segundo ponto que sustenta a nossa argumentação. A defesa da interdisciplinaridade, para tornar o currículo do Ensino Médio mais dialógico e crítico, está presente nas próprias determinações e orientações legais que afirmam que “*todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos*”. (BRASIL, 2013, p. 30, grifos do autor).

Assim, sustentar e evidenciar a importância de práticas interdisciplinares não implica substituir as disciplinas escolares por qualquer outro rearranjo. Defendemos a Filosofia como disciplina na Educação Básica em todas as suas modalidades; todavia, acreditamos que as práticas interdisciplinares devam fazer parte do planejamento dos professores e da própria unidade escolar, sobretudo na EJA. A nossa defesa, também não é novidade e nem divergente das Orientações Curriculares, que asseguram a liberdade para que as unidades escolares usem as práticas interdisciplinares na Educação Básica, “*dando-lhe o*

formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho". (BRASIL, 2013, p. 28, grifos do autor).

Em outros termos, os professores de Filosofia podem ter seu trabalho robustecido a partir de uma formação mais atenta à importância da interdisciplinaridade na EJA, já que, na maioria dos casos, a modalidade apresenta material apostilado para que cada professor desenvolva seus módulos com os estudantes. Assim, o diálogo interdisciplinar depende também de uma atitude filosófica do professor de Filosofia, para que possa superar a compartimentalização de materiais didáticos com propostas estanques e superficiais. Essa questão coloca um novo desafio, já que a formação do licenciando em Filosofia ainda não está adequada, como os demais cursos, às novas exigências da EJA.

Ante os desafios que a EJA apresenta, consorciados à novidade da Filosofia no currículo da Educação Básica, a nossa convicção em relação ao sucesso de práticas interdisciplinares na EJA foi robustecida por uma recente experiência de extensão universitária (Proext/MEC), apresentada a seguir, realizada na rede pública municipal de um município da Baixada Fluminense/RJ, em 2013.

Práticas interdisciplinares na EJA: uma experiência a partir da Filosofia

Com o intuito de oferecer atividades de formação continuada em serviço aos professores da rede pública de um município da Baixada Fluminense/RJ, uma equipe multidisciplinar de professores (Filosofia, Belas Artes e Língua Inglesa) elaborou e executou um projeto de extensão universitária⁵ (que passaremos a identificar também como “núcleos”, já que assim eram chamados nas escolas). Os referenciais teóricos do projeto estavam fundamentados nos conceitos de “*self* verdadeiro” (WINNICOTT, 1975) e de “imaginário radical” (CASTORIADIS, 1986), como alicerces para a construção de um processo criativo de formação humana.

Por variados motivos que reduziram o tempo das atividades, as ações dos núcleos contemplaram, no período de 2013, as dinâmicas interdisciplinares a partir da Filosofia, materializadas nas oficinas: “O

⁵ O projeto foi financiado conforme consta no Edital 2 Proext 2013 – MEC/SESu, que objetivou o fortalecimento das ações de inclusão social e das atividades de extensão universitária, tendo sido desenvolvido durante todo o ano de 2013, associado às atividades de pesquisa.

mito de Cronos: tempo, identidades e autorias”.⁶ As referidas oficinas possuíam um duplo objetivo: introduzir uma reflexão sobre a passagem do mito à Filosofia grega e problematizar a situação sociocultural dos estudantes, a partir dos letramentos críticos, dando ênfase ao contexto social. (JORDÃO et al., 2013).

A escolha do tema da oficina foi baseada nas orientações do Currículo Mínimo de Filosofia, estabelecidas nas habilidades e competências de “perceber-se como sujeito político na vida da cidade”. (SEERJ, 2012, p. 8). As oficinas apresentadas em duas escolas do município (que passaremos a chamar de escola “K” e escola “R”). As duas escolas têm características rurais, tanto em relação à clientela quanto em relação à localização. Cada escola atendia a um universo de 60 alunos e contava com uma dezena de professores lecionando na EJA (período noturno). Metade dos alunos nas duas escolas estava na faixa etária entre 18 e 25 anos, reforçando a tendência de juvenilização da EJA. (BRASIL, 2013). Ao apresentar o quadro “Cronos”, de Goya, foi solicitado aos estudantes que falassem livremente sobre o que viam.

Os estudantes da escola K estavam com um discurso aparentemente preparado, como se os professores da escola já os tivessem orientado para a atividade (já que todos os docentes possuíam conhecimento prévio da atividade), e esse possível treinamento pode ter influenciado os estudantes e os ajudado a construir os seguintes relatos:

Cronos matou o pai, junto com a sua mãe. Depois ele também começou a comer seus filhos. (Aluna K)

O quadro mostra que é importante deixar os filhos crescerem sem violência. (Aluna A)

Os filhos não são da gente, eles têm suas opiniões, querem coisas diferentes, melhor serviço, mais conforto. Hoje em dia não se contentam com qualquer coisa. (Aluno P)

A equipe executora da atividade considerou essas intervenções atípicas, já que o quadro, objeto das análises dos estudantes, era a obra

⁶ A atividade foi composta por um vídeo de curta-metragem (“Cemitério da memória”, de Marcos Pimentel, 2003), seguida da imagem de uma obra de arte (“Cronos”, de Goya, 1819-1823), precedida de uma música (“Oração ao tempo”, de Caetano Veloso, 1979) e arrematada por um conjunto de imagens e símbolos de cenas variadas do cotidiano e da cultura global.

“Cronos”, de Goya, pintor do século XIX, e não havia nenhuma informação anterior sobre o mito de Cronos ou sobre a obra em questão. De qualquer forma, o que importou na ocasião foi a apropriação dos discursos para a própria realidade de cada estudante. Havia ali, segundo o nosso entendimento, um colocar-se em evidência; um falar sobre si, ocupando um lugar, assim como era a intenção de Gaia ao instruir seu filho contra Urano, seu pai.⁷ Todavia, por orientação ou timidez, os estudantes não estavam dispostos a aparecer, se contentaram em dizer o discurso do *outro*.

Já na escola R, não foi percebido qualquer direcionamento prévio. Os estudantes passaram a interpretar livremente o quadro:

Um monstro que come as crianças. (Aluna J).

Personagem de filme de terror... Aquele gigante que come as pessoas [?]. (Aluno G).

Um demônio da “macumba” [sic], desses que ficam nas casas [de artigos religiosos], coisa ruim. (Aluna D).

Após os relatos dos estudantes, que eram registrados em vídeos e depois apresentados a eles, havia uma variedade de exposições pelos professores, sob os pontos de vista histórico, artístico, filosófico e psicológico em relação à obra, ao autor e ao mito nela representado. Quem foi Goya, o contexto histórico do artista, o porquê da utilização de determinadas técnicas de pintura e o resultado estético, aliados à narrativa do mito de Cronos e à dimensão filosófica da passagem do mito à razão, às suas implicações psicanalíticas, sob a linha freudiana, compunham um quadro interdisciplinar que foi apresentado aos estudantes. A intenção era saber como eles iriam se apropriar dessas informações e criar novas narrativas sobre o objeto. Depois de alguma reflexão por parte dos estudantes, os discursos foram bastante significativos:

⁷ Considerando a interpretação de Jean-Pierre Vernant (2000) sobre a “Castração de Urano”, vê-se nela uma reflexão sobre a necessidade de “liberação do espaço”, do “sair das sombras”, que, na metáfora mitológica, está materializada no ardil que Gaia (Terra) oferece a seu filho Cronos (Tempo), contra seu pai invasivo, Urano (Céu). O autor utiliza esse episódio mitológico para mostrar o processo de criação das identidades individuais, segundo a tradição grega arcaica, e que aqui dele nos apropriamos para a nossa análise de semelhante processo na educação.

Dá pra gente pensar... como repete o que os pais diziam, eu mesma fico com medo de fazer [iniciar alguma atividade nova] sem perguntar... não tenho mais pai e mãe, pergunto pros mais velhos... pro “Vereador” [morador da região que representa, informalmente, o poder público]... tem que pedir. (Aluno J/escola K).

Esse rabisco [referência ao quadro] é muito escuro, tudo preto... me dá desgosto! Gosto de tudo clarinho, sem essa sujeira! Sujeira já tem muita aqui todo dia [apontando pela janela para o entulho na rua], gosto de ver aí não, gosto de quadro alegre! (Aluna J/escola R).

Já havia nessas manifestações um vasto material para a nossa análise e argumentos para os nossos diálogos sobre como pensar a cidade a partir da construção das identidades, individuais e coletivas. Não obstante, as falas mais significativas e surpreendentes surgiram de modo bastante curioso. Quando as marcas das multinacionais foram projetadas, imediatamente, houve uma mudança, sobretudo ao serem projetadas as logomarcas das empresas de telefonia móvel e de telefones celulares. Imediatamente, a maioria dos estudantes se movimentou e procurou mostrar identificação com elas. Celulares, lojas de comida rápida, roupas, etc. pareciam parte das suas identidades, o que foi verbalizado nas intervenções dos alunos:

Essa aí é forte! [Referência à marca “Apple”.] Aqui! [mostrando um produto da marca]. (Aluno P/escola K).

Lá é bom! Vou sempre [referência a um *shopping center* da região], gosto de tudo! Vou ao cinema, nem parece aqui... O 42 [Km 42 da BR 465] não tem nada... Uma pobreza. Lá me sinto bem e vejo muita coisa bonita! (Aluna F/escola K).

O Jacaré é show! [Referência a uma marca de roupas.] Eu tenho três, meu primo vende! (Aluno J/escola R).

Adoro! Uma delícia! Sempre que posso eu como. [Referência a uma marca multinacional de comida rápida]. Ainda não comi aquele maior, muito caro! Mas quero ir logo lá! (Aluna D/escola R).

Isso sim! Se pudesse usava essa! [marca de bolsa de luxo]. Tenho uma, mas é “paraguaia” [falsificada], mas também... Usar aqui? (Aluna F/escola R).

As marcas e símbolos foram, em seguida, objeto de uma explanação pelos professores sobre os referentes culturais que eles representavam e como a língua inglesa poderia robustecer o seu entendimento, isto é, de como a língua estrangeira vai além da instrumentalidade. A história da empresa Apple e de seu principal idealizador Steve Jobs, por exemplo, e a relação entre o símbolo da maçã e o *design* dos seus produtos; o *status* social e o poder econômico-social da marca, etc. E, o mais importante, como essas metáforas estavam presentes no imaginário social brasileiro a partir da língua inglesa.

Quase imediatamente, ficou bastante patente entre os estudantes que as relações das imagens, dos símbolos e dos referentes culturais, presentes nas projeções apresentadas na oficina, faziam parte do cotidiano, porém de maneira bastante concreta e perversa. A região do *shopping* era a representação de uma cidade ideal, para ser vista: limpa, segura e com inúmeros atrativos (“Lá é bom! Vou sempre, gosto de tudo! Vou ao cinema, nem parece aqui... O 42”). Já o entorno da escola, indigno, “... não tem nada... Uma pobreza”.

Os estudantes perceberam, ainda, a tutela que muitos reproduziam em relação à sua identidade como adulto e ser político já que: “... não tenho mais pai e mãe, pergunto pros mais velhos... pro ‘Vereador’... tem que pedir”; e a necessidade de uma nova postura: “Dá pra gente pensar... como repete o que os pais diziam, eu mesma fico com medo de fazer.” Como a atitude filosófica exige, os estudantes começaram a desnaturalizar o seu cotidiano, que se refletia sobre o seu discurso, constituindo coletivamente um processo de letramento crítico. Consideramos que, durante a experiência das oficinas, os discentes se “perceber[am] como sujeitos políticos na vida da cidade” com bastante criatividade e participação.

Considerações finais

Os relatos e as análises aqui apresentados são apenas um recorte das dinâmicas ocorridas durante a vigência do projeto, já que, a partir dos diálogos e das reflexões, os próprios estudantes propuseram novas abordagens em consórcio com a comunidade local; se apropriaram das tecnologias (celulares e redes sociais) para construir novos letramentos críticos, a partir de vídeos que eles mesmos produziram e discutiram com a comunidade. Contudo, a experiência relatada neste texto nos

parece significativa para reforçar a importância das práticas interdisciplinares na Educação Básica, sobretudo na EJA.

A natureza interdisciplinar da Filosofia é capaz de favorecer a formação desses jovens e adultos, ajudando a enfrentar o problema criado pelo processo de juvenilização da modalidade. A EJA, podemos dizer, já é parte de uma estratégia de recomposição da formação escolar daqueles que, por variados motivos, não puderam ter acesso e/ou permanecer no sistema regular de escolarização. O processo de juvenilização da EJA, por sua vez, revela que muitos jovens que não conseguem sucesso no ensino regular migram para a modalidade, fato que aprofunda a já combalida situação da EJA.

As razões para o fracasso de muitos jovens no ensino regular são variadas, e não iremos aqui especular, não obstante, acreditarmos que pelo fato desse segmento já ter experimentado uma escolarização disciplinar, as práticas interdisciplinares poderão oferecer uma nova perspectiva para o sucesso acadêmico dos jovens na EJA. Quanto aos adultos de todas as idades, pelas suas experiências (familiares e profissionais), as dinâmicas interdisciplinares podem atuar como momentos de *práxis*, capazes de mobilizar múltiplos conhecimentos em projetos com a comunidade local.

Por fim, vivemos um momento histórico no qual essa modalidade e a Filosofia se estabelecem como obrigatórias na Educação Básica, amparadas pelas políticas públicas para a educação. A Filosofia e a EJA, apesar de presentes historicamente na educação brasileira, sempre atenderam a clientela bem diferentes e com objetivos distintos. O desafio posto é fazer com que tanto a modalidade quanto a disciplina ofereçam aos estudantes um espaço criativo e de formação significativa. Mesmo com todas as dificuldades do atual sistema escolar brasileiro, as práticas interdisciplinares podem ser uma opção viável para atingir tão difícil objetivo, já que elas mobilizam um conjunto de saberes capazes de oferecer um ambiente aberto à pluralidade de olhares para a formação de estudantes de todas as idades.

Referências

- ALVES, Dalton José. *A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições*. Campinas: Autores Associados, 2002.
- BEDOYA, Maria Júlia Alves; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Perfil dos professores da Educação de Jovens e Adultos. *Athena – Revista Científica de Educação*, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 63-75, jan./jun. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/Dicei, 2013.
- _____. INEP. *Microdados do Censo Escolar de 2013*. Brasília: MEC/Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CEPPAS, Felipe. Anotações sobre a formação filosófica no Brasil e o ensino de Filosofia. In: GALLO, Sílvio (Org.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004. p. 19-36.
- CERLETTI, Alejandro. *O ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1997.
- FRIEDRICH, Márcia et. al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.
- JORDÃO, C. M. et al. *O Pibid-UFPR nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés*. Campinas: Pontes, 2013.
- KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. *Perspectiva*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009.
- MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. *Disciplinarum Scientia: Ciências Sociais e Humanas*, Santa Maria, v. 2, p. 1-13, 2001. Disponível em: <<http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2001/trajetoria.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2012.
- NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto, 2000.
- PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola 1973. v. 1. (Coleção Temas Brasileiros, 2).
- ROMANELLI, Otaíza Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEERJ. Currículo Mínimo de Filosofia. Rio de Janeiro: SEERJ, 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>>. Acesso em: 16 maio 2014.

SOARES, Leôncio. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: Anped, GT: Educação de pessoas jovens e adultas, n. 18, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt18-2030—int.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2006.

VERNANT, Jean-Pierre. *O universo, os deuses e os homens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

XAVIER, Maria Elizabete. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

Submetido em 27 de junho de 2014.
Aprovado em 5 de agosto de 2014.