



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL – PPGE-MP**

ERNANDO CASSEMIRO GONÇALVES

**A BANALIDADE DO MAL COMO EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

BRASÍLIA-DF
2022

ERNANDO CASSEMIRO GONÇALVES

**A BANALIDADE DO MAL COMO EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE/MP) – da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos Requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional e Educação

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Matos-de-Souza

Brasília – DF
2022

ERNANDO CASSEMIRO GONÇALVES

**A BANALIDADE DO MAL COMO EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE/MP) – da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa II – Desenvolvimento Profissional e Educação

Avaliada em 17 de junho de 2022, pela banca examinadora constituída pelos(as) seguintes professores(as):

BANCA DE DEFESA

Prof. Dr. Rodrigo Matos de Souza – Universidade de Brasília (UnB)
(Orientador)

Prof. Dr^a. Emília Carvalho Leitão Biato – Universidade de Brasília (UnB)
(Membro titular Interno)

Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes – Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
(Membro titular externo)

Prof. Dr Paulo Manuel Teixeira Marinho – Universidade do Porto (U. Porto)
(Membro Suplente)

Brasília – DF
2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC344b Casemiro Gonçalves, Ernando
A BANALIDADE DO MAL COMO EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS / Ernando Casemiro Gonçalves;
orientador Rodrigo Matos-de-Souza. -- Brasília, 2022.
144 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação)
-- Universidade de Brasília, 2022.

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.
Banalidade do mal. 4. Experiência. 5. Devir. I. Matos-de
Souza, Rodrigo, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

Dedico este ensaio a todos aqueles que se encontravam afastados ou excluídos do processo de escolarização e, por algum motivo ou buzina acionada por um ônibus, assustou e despertou esta pessoa humana e a fez voltar a pegar sua linha educativa, independentemente de sua idade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que estiveram de alguma maneira presente em minha caminhada na busca de saberes para contribuir com a constituição do meu ser do ente. Agradeço à Nossa Senhora de Fátima e a Deus, por me proporcionarem forças nas horas mais difíceis desta pesquisa e principalmente na escrita. Agradeço à Secretaria de Educação do Distrito Federal, por ter concedido um afastamento do ambiente de trabalho, para o auxílio da produção desta pesquisa. Esse afastamento demonstra um reconhecimento de que estamos atrás de melhorias para o ensino público, gratuito e de qualidade em nosso Brasil. Agradeço de maneira geral minha família, desde meus pais, irmãos, filhas e esposa, que sempre estiveram dispostos a me auxiliar naquilo que eu estava realmente precisando. Dentro da família, devo agradecer também o Pequi, o cachorro que mora conosco, que por várias vezes no meio das noites, colocava sua cabeça em meu pé e adormecia, e começava a roncar altíssimo, provocando uma ruptura da linearidade do que estava fazendo, esse era meu mecanismo de defesa para sair e voltar com mais foco na destreza para a continuidade do trabalho. Muitos agradecimentos aos professores da Universidade de Brasília, que sempre me atenderam prontamente nas horas em que necessitei. Em especial, ao Prof. Dr. Hélio Maia, que por diversas conversas produtivas desde a SEDF, conseguimos chegar a verdadeiros devaneios educativos. Agradeço à banca de defesa, por aceitar o convite e oferecer uma imensa contribuição para o meu aprimoramento, constituída pelo Prof. Dr. Paulo Marinho, o Prof. Dr. Anderson Menezes e a Prof^a Dra. Emilia Biato, que além de fazer parte desta banca, é a dentista mais filósofa que conheço, grande possuidora de conhecimento que em suas aulas, trabalha de maneira verdadeiramente democrática. Agradeço, em especial, meu Professor Orientador Rodrigo Matos de Souza, que me demonstrou a diversidade da maneira de ensinar e ser paciente com o orientando. Em cada conversa, uma gama de saberes era despejada. Se muitos imaginam que o professor possa ser o motorista de um ônibus no processo educativo, o Prof. Dr. Rodrigo, é o piloto do avião que proporciona voos além daquilo que pensávamos que conseguíamos.

Este trabalho só foi efetivado graças a compreensão e credibilidade de todos vocês.

“Quanto mais fácil se tornar a vida em uma sociedade de consumidores ou de trabalhadores, mais difícil será preservar a consciência das exigências da necessidade que a compele, mesmo quando a dor e o esforço, as manifestações externas da necessidade, são quase imperceptíveis”. (ARENDETT, 2016, p 167).

RESUMO

Diante de um pequeno trajeto histórico arquitetado nos percalços culturais e educativos de saberes sistematizados na sociedade brasileira, demonstramos neste ensaio a propagação da banalidade do mal na Educação de Jovens e Adultos, corroborando suas respectivas consequências no processo de formação continua dos professores. Assim, foi constatado artifícios do mal antropológico promovido pela mimesis das metodologias curriculares, os quais foram caracterizados e desvendados pela reflexão e a conscientização de uma experiência movida por uma concepção travestida de um devir dos processos educativos. Durante o trajeto da pesquisa, diversas questões filosóficas surgiram sobre o desdobramento da historicidade da Educação, sendo pronunciadas por fatores que contribuíam na sua constituição, conservação, reflexão e emancipação. Em nosso ensaio, acolhemos a pesquisa bibliográfica, impulsionada pela experiência empírica e os instrumentos de coleta de dados ficaram com a observação e a própria análise bibliográfica, tendo como abordagem de investigação, o aspecto qualitativo, em seu nível metodológico sendo encontrado no método Crítico-dialético. O nível teórico se fundamentou nos fenômenos privilegiados do surgimento destas mazelas dentro da escola, e a defasagem da formação continuada de professores que se metamorfoseavam atrás das experiências. Dessa forma, o professor que conheceu o conhecimento, passou pelo devir, se escondeu na experiência, e agora interpreta a banalidade do mal como fator de formação ou deformação do alunado na continuidade de suas experiências pedagógicas. Em nossa realidade, buscamos soluções elucidativas na clarificação da experiência no saber obscuro e velado, adquirido pelas competências colocadas em prática através das habilidades na construção do alicerce da criatividade respaldada nos saberes necessários para a compreensão do mundo.

Palavras-chave: Experiência; Devir; Banalidade do mal; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Faced with a small historical path designed in the cultural and educational mishaps of systematized knowledge in Brazilian society, we demonstrate in this essay the propagation of the banality of evil in Educação de Jovens e Adultos, corroborating its respective consequences in the process of continuing teacher education. Consequently, artifices of anthropological destruction were found promoted by the mimesis of curricular methodologies, which were characterized and unveiled by reflection and awareness of an experience driven by a transported conception of becoming of educational processes. During the research, several philosophical questions emerged about the unfolding of the historicity of Education, being pronounced by factors that contributed to its constitution, conservation, reflection, and emancipation. In our essay, we welcome the bibliographic research, driven by empirical experience, and the data collection instruments were left with observation and the bibliographic analysis itself. Taking an investigative approach, the qualitative aspect, in its methodological level is found in the critical-dialectical method. The theoretical level was based on the privileged phenomena of the emergence of this illness within the school, and the lag in the continuing teacher education of teachers who metamorphosed behind the experiences. Therefore, the teacher who met knowledge passed through becoming, hid in experience, and now interprets the banality of evil as a factor in the formation or deformation of students in the continuity of their pedagogical experiences. In our reality, we seek enlightening solutions in clarifying the experience in obscure and veiled knowledge, acquired by the skills put into practice through the skills in building the foundation of creativity supported by the knowledge necessary for understanding the world.

Keywords: Experience; Becoming; Banality of evil; Educação de Jovens e Adultos

LISTA DE SIGLAS

ABC – Cruzada de Ação Básica Cristã

BID – Banco Internacional de Desenvolvimento

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CFB -- Constituição Federativa do Brasil

CNH – Carteira Nacional de Habilitação

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

Finsocial – Fundo de Investimento Social

Inep – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
Relevância do objeto de pesquisa	14
Objeto de estudo	15
Aportes teóricos e metodológicos.....	16
Memorial no desenho teórico.....	18
1. A CONSTITUIÇÃO DO MUNDO HUMANO.....	27
1.1 A constituição humana em alguns pensadores da filosofia.	27
1.2 Da Natureza para a condição humana.....	31
1.3 O mundo do cidadão planetário: A identidade humana como ser do mundo	33
1.4 A possibilidade do vir a ser como apelo do outro.....	36
1.5 O Mal	39
1.6 A atualização do Mal banal.....	41
1.7 Compreendendo nossa historicidade.....	46
2. O CAMINHO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	49
2.1 Concepções históricas da Educação.....	49
2.2 Pós-Guerra: Da Educação ao Consumo	56
2.3 O legado freiriano	61
2.4 O Período do Governo Militar	65
2.5 O Novo Estado comandado por civis.....	71
2.6 A Educação de Jovens e Adultos em um Novo Milênio.	75
2.7 O atalho do caminho da EJA	77
2.8 O Lugar da EJA: O ponto final do processo educativo.	80
2.9 O Devir da Educação	86
3. A BANALIDADE DO MAL PERMEANDO A EDUCAÇÃO.	90
3.1 O Currículo e a Política como fator determinante da educação.....	90
3.2 A ralé educacional inserida no contexto arendtiano	105
3.3 A Política e o Poder constituindo a Crise da Educação.....	111
3.4 Origem do Totalitarismo Educativo.....	116
3.5 O sequestro de Eichmann e o sequestro da Educação	119
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
5. REFERÊNCIAS	125
6. APÊNDICE	137
Anexo I:	143

INTRODUÇÃO

A Educação, em sentido amplo, abrange todas as estruturas que compõem a sociedade e as etapas da formação humana. É considerada por uma grande maioria de pessoas, como uma das coisas mais importantes que foi construída pelos humanos no mundo. Ao trazermos e colocarmos a Educação como ponto central de uma pesquisa, estamos propondo questões de cunho educativo para serem pensadas e refletidas nos diversos devaneios que surgem para abordar em qual direção estrutural e qual Educação estamos nos referindo. O presente trabalho busca a investigação da Educação escolarizada, não em um sentido da conduta do Ensino Fundamental e Médio, mas sim com a proposta de investigar a escolarização daqueles que por algum motivo não conseguiram concluir a Educação Básica no Ensino Regular. O segmento a ser investigado e receber nossa maior atenção é a Educação de Jovens e Adultos - EJA, que se apresentará de maneira intrínseca em nossa pesquisa. O processo educativo daqueles que, em sua maioria, por uma infinidade de motivos, não conseguiram concluir a educação básica, e provavelmente foram e ainda estão sendo excluídos socialmente.

Antes de adentrarmos ao mundo da Educação escolarizada de jovens e adultos, precisamos perceber que o pensamento teórico de Hannah Arendt é apresentado como o grande pano de fundo do trabalho, perpetuando toda a trajetória da escrita e fazendo inferências na maneira de repensar os aspectos educativos. Em suas obras, Hannah Arendt não escreve sobre Educação de Jovens e Adultos, há apenas em sua escrita, um capítulo que cita a Educação e de modo bem generalizante, na obra “Entre o passado e o Futuro” (ARENDR, 2014), o qual apreendemos, refletimos e colocamos seu significado e ressignificado no segmento da EJA. Assim, o que nos motivou a utilizar uma pensadora que não se debruçou em teorias educativas para um trabalho sobre EJA? As propostas evidenciadas no pensamento teórico arendtiano promovem inquietações que se dilatam e rompem os paradigmas do que está pronto e apresentado. Seu pensamento faz com que pensemos o que não foi pensado. A transposição da ideia arendtiana travestida na educação, impulsiona a visão de possibilidade de novas questões elucidativas em âmbito educativo, a serem trabalhadas nas escolas. A análise realizada em suas obras cria uma ponte entre o seu universo teórico e a Educação de Jovens e Adultos.

Ao longo da pesquisa, diversas questões filosóficas surgem sobre o desdobramento da historicidade da Educação, sendo pronunciadas por fatores que contribuem na sua constituição, conservação, reflexão e emancipação. Pela constituição da Educação, buscamos não colocar em nossa análise apenas o bem que ela promove na sociedade, e sim procurar constatar o mal que assombra sua trajetória. O Mal se torna objeto de estudo diante de uma concepção arendtiana.

A transmigração do mal em seu sentido ontológico, para o mal da concepção antropológica, é caracterizado em sua banalização através da Educação. A disseminação do mal como algo banal (ARENDT, 1999) é apresentado de maneira diluída em cada capítulo.

O primeiro capítulo faz referências diretas sobre pontos inquietantes evidenciados no processo da condição humana. (ARENDT, 2016). Apresenta uma investigação sobre a concepção das pessoas na ideia do vir a ser humano, encontrando na ‘experiência’ um aporte para promover a vida ativa. Inquietações sobre a construção do mundo humano, transitam nesta seção para auxiliar a compreensão de nossa historicidade no patamar de sua acomodação do mal comum.

O segundo capítulo ganha enfoque mais histórico sobre as modificações que a Educação sofreu ao longo dos anos. Interferências diretas e indiretas comutam o mundo global e a globalização do mundo para o entendimento do período que sucedeu a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, demonstramos o avanço da Educação e a Educação de Jovens e Adultos como personagens principais da sociedade.

A terceira e última etapa fazem a junção dos dois primeiros capítulos, no qual o primeiro apresenta as inquietações filosóficas e o segundo demonstra a historicidade educativa. Este terceiro tópico promove de maneira substanciada, a união das reflexões observadas na banalização do mal instituídos na Educação de Jovens e Adultos.

As considerações finais fecham a pesquisa com o propósito de chamar a atenção para uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos. Em nenhum momento essa pesquisa tem o propósito de esgotar a discussão sobre a finalização da temática do mal sendo disseminado no meio educativo, mas sim que ele possa ser um ponto a ser reverberado na temática da reflexão e inclusão na EJA, como parâmetro da continuidade do processo de formação educativa de cada pessoa que busque a concretização de sua identidade mundana sendo capaz de identificar o mal existente em nosso meio social. Salientamos, ainda, que, ao falarmos da EJA como espaço de continuidade formativa, possamos desmitificar o paradigma da temporalidade formal de Educação, que existe uma idade certa para o processo de escolarização. Como a Educação não exige idade máxima para a inclusão de seu processo, possamos fazer valer esta temática de conscientização: que a grande maioria das pessoas que desejam continuar ou iniciar a vida acadêmica ou, ainda, proceder com a formação em sua escolarização, consigam atingir seus objetivos sem preconceitos e exclusões em relação a idades, credos, gêneros e outras coisas afins.

RELEVÂNCIA DO OBJETO DE PESQUISA

O que nos interessa, portanto, neste trabalho, é a investigação do mal intrínseco que articula a necessidade do prosseguimento formativo das pessoas em nossa atualidade. Sabendo-se que, diante de um Estado neoliberal, esta ampliação do conhecimento está se tornando algo cada vez mais imprescindível e necessário. Os aspectos que constituem o profissional com formações debilitadas somadas à má qualidade de ensino ofertada, demonstram a carência e a ineficiência do processo formativo que, por consequência, não conseguem atender as demandas exigidas pelo mercado trabalhista global. Assim como a tendência do pensamento trabalhista está se modificando, com o fenômeno educativo não é diferente. O contexto do mercado trabalhista educativo atual e a operacionalização da ressignificação de conceitos estão se transformando intensamente o tempo todo. O elenco de professores que formam o corpo docente da EJA nas escolas está sendo constituído atualmente com pessoas que possuem diferentes conhecimentos além de sua formação acadêmica. Um grande percentual de professores que comumente atuam no turno noturno com a Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), geralmente possuem uma outra atividade remunerada durante o período matutino e vespertino. Ao exercerem essas atividades, esses professores se distanciam cada vez mais da profissão docente e esse distanciamento acontece pela falta do tempo para a produção dos saberes educativos. Como o tempo livre dos profissionais da educação está se tornando algo escasso pela demanda de trabalho ou a realização de outras atividades fora da escola, o único tempo disponível para o aperfeiçoamento do trabalho se dará dentro da própria escola. Diante dessas premissas, o tempo criado no espaço do calendário semanal letivo destinado à coordenação, é o tempo para oportunizar o aprimoramento dos conceitos educacionais atuais, um tempo destinado a complementar a incompletude de sua formação inicial. Mas a realidade do espaço de coordenação como local de formação continuada dos professores da EJA, não está acontecendo, ele está sofrendo inúmeras sabotagens para o seu desenvolvimento, pois além do tempo ser pequeno para a realização e elaboração dos planos de aula, planos de curso, avaliações e pensar no currículo, a coordenação também tem o propósito de encontrar soluções de problemas criados no turno noturno. Dessa forma, a coordenação semanal dos professores, ao invés de complementar a formação docente, resume-se em uma grade informativa, ganhando foco quase exclusivo de apenas mostrar a leitura das informações de circulares e a discussão das datas importantes constatadas no calendário letivo.

Devido a essa situação enunciada, a importância da relevância dessa pesquisa se enquadra na disseminação do mal criado e reproduzido nas coordenações pedagógicas, repassado de maneira banal. O mal promovido não pelo carrasco e, sim, um mal da intromissão do processo de formação via coordenação pedagógica.

Assim, observamos a necessidade de metamorfosear a inércia diante da educação continuada das coordenações semanais e oportunizar a ruptura da inovação de paradigmas para a conduta dialógica a ser aplicada. A busca pelo desenvolvimento profissional e educacional, transpassará por inovações paradigmáticas. A produção de “narrativa que organize e processe as marcas epistemológicas e que a resistência ecoe em suas práticas como uma ética, um ser no mundo a partir de uma chave formativa permanente (MATOS-DE-SOUZA, R.; CASTAÑO GAVIRIA, R.; SOUZA, EC., 2018)”. A necessidade da remasterização da formação diante da anamnese dos fundamentos da educação, envolverá diferentes contextos culturais, históricos e escolares dentro do pensamento curricular, permeando desde as linguagens até a avaliação, a fim de propiciar uma reflexão para o projeto ensino-aprendizagem da formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF).

OBJETO DE ESTUDO

Existe no mundo educativo contemporâneo a incongruência da conduta das premissas do aspecto formativo daquele que se intitula como formador, para aquele que é formado. Enquanto o docente exige formação para seu discente, esquece a sua própria necessidade de completude formativa. A inversão de papéis no processo educativo instaura a instabilidade da educação. A deficiência da formação docente, reflete prioritariamente nas relações diretas com o alunado. A família, como instituição social, possui a tarefa de apresentar o mundo para a criança, e a escola fica com a incumbência de preparar a pessoa humana para este mundo (ARENDRT, 2014). A preservação do mundo futuro para a geração presente, se solidifica quando da necessidade do aprimoramento da construção da identidade da pessoa, que perpassa pelos aspectos culturais e constituintes de sua condição humana.

O professor se torna o agente responsável pela apresentação do mundo aos novos educandos, o facilitador da construção da identidade da pessoa. Munido de tamanha responsabilidade, a necessidade da amplitude formativa do educador é uma questão fundamental para a conduta dos trabalhos pedagógicos. O processo contínuo formativo envolve questões sociais, culturais, políticas e ideológicas e geralmente são apresentados nas reuniões de coordenações pedagógicas ou em cursos específicos ofertados pelo governo ou mantenedora

estatal. Em posse desses novos conhecimentos, o educador, se desejar, coloca em prática seu novo aprendizado ou, em contrapartida, continua a praticar sua conduta pedagógica da mesma maneira que antes da continuidade formativa. O grande empecilho é que, muitas vezes, o educador vai agindo sem nenhuma reflexão, apenas cumprindo seu papel social de técnico profissional educativo, criando dessa forma uma incógnita a ser resolvida. Assim, o nosso objeto de estudo é o reconhecimento da disseminação da banalidade do mal no cerne da Educação de Jovens e Adultos.

Para auxiliar nossa conduta investigativa, nos sustentaremos como objetivo geral, o ato de demonstrar a transformação da experiência docente consubstanciada à banalidade do mal, como fator primordial da formação ou deformação pedagógica dos professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Para conseguir alcançar esse objetivo, foi necessário constatar a investigação analítica do trabalho intrinsecamente relacionada à Educação de Jovens e Adultos, pois a questão da pesquisa e a construção do *objeto*, se encontram como parte integradora do texto, onde o problema centralizado em “como constatar o devir da experiência docente travestido pela comutação da banalidade do mal como fator de (de)formação continuada dos professores da EJA”, foi evidenciado e constatado pelos objetivos específicos de reconhecer o pensamento de Hannah Arendt sobre a banalidade do mal, no contexto escolar; demonstrar a experiência como fator primordial da criatividade e elucidação da formação continuada; e proporcionar a reflexão sobre o conceito da ‘formação’ como fator de transformação educativa e criação da identidade.

APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Imbuídos na trajetória do devir do pensamento heraclítico (BOCAYUVA, 2010), percebemos a mudança em tudo que nos cerca. As prioridades humanas estão em constante evolução. A educação não poderia ficar de fora destas modificações mundanas. Dentro de um pensamento global da economia, a educação possui uma grande importância na capacitação de mão-de-obra especializada, o fornecimento de pessoas capacitadas para gerirem demandas criadas pelas instituições privadas e públicas, são urgências de nosso cotidiano. Quando se fala em educação sistematizada escolar, o que primeiro se passa por nossas mentes, é a educação de crianças e adolescentes que estão se preparando para o mundo. Parece que a única verdade que existe sobre a educação, é aquela voltada para as crianças, mas a educação é um conceito que possui uma amplitude que ultrapassa o atendimento exclusivo de crianças. Há educação para

aqueles que por algum motivo não conseguiram frequentar uma escola na idade recomendada; e para aquelas pessoas que passaram grande parte de suas vidas à margem do processo de escolarização: uma Educação voltada para o público adolescente ou adulto.

Infelizmente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), para muitos, nem sequer é lembrada ou se passa por perto ao falarmos de educação. Estrategicamente por questões políticas ou relações de poder, a EJA é esquecida propositalmente, deixada sempre de fora pelas políticas públicas, pois há um distanciamento social e educacional dentro dela. Perante o contexto dos saberes que vivemos, a EJA é o local que oportuniza as pessoas não letradas tentarem modificar sua estrutura conceitual de vida. Ela é a entrada na condução educativa para o conhecimento sistematizado e a oportunidade de aprender aspectos críticos e reflexivos para o aprimoramento de se especializar no mundo da educação. É a saída da exclusão para a vivência da inclusão social. Mas, ao ser realizada por profissionais que não desenvolvem seus respectivos papéis sociais, a Educação de Jovens e Adultos pode se tornar o local de difusão da reprodução social, ou seja, um local que reforça a exclusão, a marginalização e vinculará o mal.

Na EJA, o mal se perpetua livremente quando se encontra com professores que não estão inseridos no processo de continuidade de sua completude pedagógica, e ao agirem em suas salas de aula, se tornam meros repetidores de preceitos teóricos estabelecidos por pensadores eleitos na gestão do direcionamento educativo. A experiência acometida aos mestres, se torna um trocadilho na busca de um refúgio de uma jornada de tranquilidade da zona de conforto. A mimesis consubstanciada à falta de experiência reproduz ideologias de pequenas elites dominantes.

Desta forma, a escolha da técnica para construção do referencial teórico foi o ensaio (ADORNO, 2003). O ensaio nos permite iniciar a escrita a partir de uma organização reflexiva, mediando um ideal de realidade a ser almejado. O desenvolvimento de sua escrita evidencia a junção de conceitos únicos, ímpares, que, no primeiro momento, não estabelecem relação alguma, mas, ao final, aparecem todos concatenados (LUCKÁCS, 2015). Em nosso caso, a ligação entre Arendt, História da Educação e a EJA é o ensaio, no qual é “mais dinâmico do que o pensamento tradicional” (ADORNO, 2003. p. 26), ele é a própria crítica da ideologia, é mais audaz. A opção pelo ensaio se deu por sua capacidade de trazer o novo.

Em nosso texto, favoritamos a pesquisa bibliográfica, impulsionada pela experiência empírica e os instrumentos de coleta de dados ficaram com a observação e a própria análise bibliográfica, tendo como abordagem de investigação, o aspecto qualitativo, em seu nível metodológico sendo encontrado no método Crítico-dialético. O nível teórico se fundamentou nos fenômenos privilegiados do surgimento destas mazelas dentro da escola e na defasagem da formação

continuada de professores que se metamorfoseavam atrás das experiências. O Núcleo Conceitual Básico da pesquisa é caracterizado pelo encontro do mal ontológico se encontrando no devir do mal antropológico do processo educativo da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A relação da aquisição e do aprofundamento de conhecimentos teórico-conceituais, sobre o devir, experiência, formação continuada do professor e perfil do aluno, bem como interpretações que possibilitem compreender a banalidade do mal segundo Hannah Arendt, desembocará o plano cartográfico da projeção teórica de Agambem, transitando a necropolítica de Mbembe, passando por Mélich e esbarrando em resquícios freirianos de sua Educação Libertadora.

O nível Epistemológico do texto é a investigação do arcabouço histórico bibliográfico arendtiano dentro de uma concepção epistêmica, contrastando com a realidade contemporânea as escolas e o *lager* oriundo da II Guerra Mundial.

MEMORIAL NO DESENHO TEÓRICO

Realizar uma pesquisa é algo muito complicado, mas buscando os dados e as fontes necessárias e pertinentes, encontramos as respostas, mesmo que não sejam as respostas que procurávamos para nossas perguntas, mas encontramos. Já para falar de si, em si mesmo, me remonta uma dificuldade maior ainda. Força-nos a voltar nas mais obscuras cavernas do inconsciente para trazer informações à tona do consciente, que nem sequer sabemos se realmente são verdadeiras ou apenas meras narrativas copiadas do cotidiano evidenciado pela trajetória da vida. Entender o processo de condição humana que vivenciei e estou vivenciando para a promoção da vida ativa (ARENDDT, 2016), é a realização da tresvaloração de todos os valores do meu viver.

Sou um ente constituído por desejos alheios a minha realidade, criado por encontros e desencontros de mim com os outros, e os outros comigo, a fim de disseminar minha jornada sobre a relação da vontade de pertencer a uma totalidade não esquecendo meu aspecto singular na promoção de minha identidade. Sou um ente munido no devir, iniciado pelo processo de hominização e caracterizado por questões educativas, promovidas por inquietações relacionadas à vontade. Conhecido pela grande maioria e atestado com autenticidade e veracidade do Estado, com o nome de Ernando Cassemiro Gonçalves. Sou neto de candango, o sexto filho, de sete na totalidade, de um casal mineiro que veio para Brasília por volta do ano

de 1970. Nascido e embebecido da condição humana realizada em Brasília, mais especificamente em sua periferia, Sobradinho. Sobradinho é conhecida como uma Região Administrativa que se encontra à margem e bem afastada do grande centro de discussões do poder e políticas do país, mas é uma cidade que consegue oferecer oportunidade de escolarização básica para quem desejar concluir o Ensino Médio. Trabalho nesta cidade em uma escola bem próxima à rodoviária, devido sua fácil localização, é uma das escolas mais procuradas pelos jovens e adultos para a conclusão do Ensino Médio via segmento EJA. Acredito que, por viver, trabalhar, morar e edificar uma família constituída por uma esposa, duas filhas, um cachorro apelidado de Pequi, e realizar uma análise acadêmica neste ambiente periférico, eu possa estar criando rizomas identitários na crença da Educação como emancipação social.

Meu processo de formação escolarizada iniciou-se com minha formatura da educação básica, quando finalizei o curso do extinto Magistério. Tantas inquietações a respeito da Educação foram criadas, que senti a necessidade ir em busca de mais informações. Graduei-me em Pedagogia no auge da transição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e, ao finalizar o curso, já estava obsoleto, mais uma vez encontrei a extinção acadêmica e meu caminho. Um mal estava pairando em tudo que eu fazia sobre a Educação. Movido por uma vontade de não deixar esquecida aquela história que estava sendo escrita no mundo educativo, me graduei em Filosofia e especializei em Orientação Educacional, Educação Especial e Filosofia e Existência.

Comecei a observar e analisar a transformação histórica da educação sistematizada, percebendo a diversidade da construção do significante e o significado do conceito de educação brasileira e suas respectivas formas divergentes que estavam sendo trabalhadas. Em meio a este jogo existencial linguístico, atribuímos que o significante do conceito educação está vinculado à práxis, o devir e a política, assim, em uma conduta interpretativa, visualizamos a práxis como junção da teoria somada a prática, o devir sendo a modificação e a política, a interação entre as pessoas. Com estes significados atribuídos ao significante Educação, percorremos os caminhos da formação dos jovens e adultos. Trabalhei na rede privada com a EJA por cerca de cinco anos, e no Ensino Médio Regular cerca de 18 anos. Atuei como supervisor da EJA pela Secretaria de Educação do Distrito Federal por volta de 8 anos, de um total que possuo atualmente 11 anos de concursado pela mesma. Participei de diversas coordenações e reuniões e comecei a perceber a quantidade de funcionários da educação que se limitavam a exercer o mínimo das ações pedagógicas propostas.

Percebi ao longo dos tempos que, quando o mínimo das ações pedagógicas são superadas, há educação de fato, e muitas mudanças despertam, às vezes, o fator político governamental que faz com que essas ações sejam reduzidas em seus aspectos conservadores, mas ao avançar com a educação, ela encontrará outros aspectos que constituem o processo educativo e irá se estabelecer em relações de rede. Relações estabelecidas e direcionadas em várias vertentes. O ato de alocar a educação em diversas direções, nos proporciona uma visão global daquilo que será entendido e consubstanciado com uma prática educativa necessária para o aprendizado dos educandos. A práxis pedagógica orientará e situará o professor no caminho a ser trilhado no agrupamento das ciências necessárias para sua complementação formativa (APPLE, 1982). O professor, munido destes saberes, se encontra com as antinomias do cotidiano, que em sala de aula se depara com uma gama infinita de conhecimentos homogeneizados, são eles científicos, empíricos e vulgares. O professor tenta, em sua árdua tarefa, utilizar uma bateia a fim de separar, em suas mais juntas e entrelaçadas malhas, esses saberes que serão pertinentes para a continuidade do processo de escolarização.

O conhecimento é a relação entre o sujeito conhecedor – cognoscente ou uma consciência – e um objeto a ser conhecido. É a apreensão do objeto pelo sujeito. A criação do conhecimento se faz por todos os tempos e espaços do ser/fazer humano, se passando diferentemente na diversidade teórica da aprendizagem. Nesta variedade de pensares sobre o conceito conhecimento, destacamos que:

“Deleuze e Guattari trabalham com o conceito de transversalidade e a ideia de rizoma; Foucault caracterizou a capilaridade do poder; Lefebvre, Certeau e Latour introduzem a noção de conhecimento em rede; Boaventura de Sousa Santos vem desenvolvendo a ideia de rede de subjetividades a partir do entendimento das redes de contextos cotidianos. (...) Morin, acrescenta que os conhecimentos são gerados pela complexidade social e que, dialética e dialogicamente geram a complexidade social”. (GARCIA; ALVES, 1999).

Dessa forma, percebemos que o conhecimento, independentemente de sua base ou significação teórica, está sempre envolvido com a mudança ou transformação. Encontramos a capacidade de metamorfosear o conhecimento por saberes através do devir. O devir, de acordo com Abbagnano (1991, p. 121), “é uma forma particular de mudança, a mudança absoluta ou substancial que vai do nada ao ser ou do ser ao nada”. Esse é o devir, que buscamos no trajeto de aperfeiçoamento pedagógico dos professores, o sair de si em busca de si para si. O encontro do eu na mudança, estará disponível na presença da alteridade. A representação simbólica do devir coaduna a citação da denotação do significado e sua significância do próprio conhecer no

conhecimento. Assim, o conhecimento é refletido na mutabilidade da imagem do devir. O pensar do devir na simbologia de suas questões provoca uma reviravolta no conhecer.

O processo de construção do ser humano passa e ultrapassa uma gama gigantesca de conhecimentos. Contrariando o flanco de Parmênides (BOCAYUVA, 2010), sobre a questão do ser imutável, percebendo-se a ideia travestida da necessidade do homem de se reinventar. O rio pronunciado por Heráclito (op. cit.), começa a inundar nosso lago cognitivo. A mudança é latente, presente e permanente. O devir deságua no leito de Aristóteles (MORRALL, 2000), provocando a ruptura, a mudança, ele é a realização da potência, é o primeiro motor da máquina do vir-a-ser homem. A mudança movida pela vontade de potência, impulsionando a potencialidade, institui ranhuras (marcas) na constituição humana. Para Hegel (2008), a junção (síntese) dialética do ser e do não ser, é o conflito que proporciona a mobilidade ao devir. O devir em seu conflito, transcende as antinomias de Kant onde “as mudanças em constante movimento nas teses e antíteses encontrando à razão como porto seguro” (HEGEL, 2008).

Após transpassarmos o conhecimento, depois de metamorfosearmos o devir, fui ao encontro da experiência. Ela é “a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos *toque*, requer um gesto de interrupção” (LARROSA BONDIA, 2002, p. 21). É o local verdadeiro, aconchegante e colossal, seguro onde todos profissionais almejam chegar. Só que a genuína proteção é camuflada por alguns que ali chegam e fazem da experiência não um porto seguro, mas sim uma zona de conforto e conformismo. Professores que rejeitam novos saberes e utilizam de maneira equivocada o conceito de experiência. Dialogam que ‘possuem muita experiência’ e esta narrativa, infelizmente é enunciada constantemente pelo corpo docente. Muitas pessoas realizam de maneira equivocada a relação de experiência com tempo transcorrido e criam uma máscara de proteção com esse conceito. Essa máscara é uma cópia construída. Ela reflete a imagem de uma cultura mimética, onde o ancião possui mais sabedoria que o mais jovem. O ato de experimentar uma máscara caracteriza o reflexo da cópia da sociedade. A sociedade está engendrada à mimesis. Então, a sociedade criada por mimesis que encontra a cópia da máscara que está sobre o rosto de uma pessoa que foi constituída no processo de construção humana e que ainda não reconheceu sua incompletude, oferece ao usuário uma pseudo-segurança.

A pseudoproteção encontra-se sempre presente no ente, enquanto a ilusão da tranquilidade permanece velada. Dessa forma, o professor constrói seu mundo, sua humanização, seu próprio universo; resultado de um comportamento global consumado na luta do cotidiano com o êxtase de atitudes enraizando-se nos contextos coletivos, histórico-sociais, oportunizando-se o engendramento do grande cenário social. Cenário, onde todos aparecem

representando seu papel, com as respectivas máscaras. O professor se esconde atrás de diversas máscaras, mas talvez a maior seja a máscara da experiência, ela é inexpressiva, impenetrável, sempre igual (BENJAMIN, 2009). Promove um distanciamento em relação ao aluno quando pensa que só ele a possui. O professor encenará o papel central de construção de uma substância simples que faz parte das substâncias compostas. Lembrando que o simples nos demonstra o ser sem partes. Assim, o docente “brota” como uma “*mônada*”, ou seja, o elemento de todas as coisas. Às vezes, o papel a ser encenado pelo docente é uma rerepresentação de situações conceituais. O conhecimento de uma reprodutibilidade da perda da ‘aura’ significativa de sua expressão na essência espiritual conceitual interior, reduz o sentido artístico de sua prática à uma técnica. A formação do professor vai ao sentido de como se fosse uma rua de mão única, onde cada disciplina está lado a lado, como se fossem casas; e o professor vai passando casa por casa na mesma direção de sua formação. O movimento proporcionado pelo acúmulo cognitivo adquirido se esbarra nos limites dos muros das casas, sendo conduzido pela guia da rua. O caminhar mais plausível desta direção seria pela margem da avenida. O caminho da escola na rua se contrasta com a rua da escola, que a vida da escola está no meio de uma ideologia de rua. Um caminho marginal, que poderá ou não abrir portas para a continuidade da representatividade significativa da educação.

A quebra da construção da linearidade histórica de saberes escolarizados sofre uma ruptura temporal. A ruptura com o tradicional causará uma origem, “o termo origem não designa o vir-a-ser daquilo que se origina, e sim algo que emerge do vir-a-ser e da extinção” (BENJAMIN; 1984, p. 67). O professor, agenciando a origem da “profanação do improfanável” (AGAMBEN, 2007, p. 13) com o movimento contra a reprodutibilidade pedagógica temporal, irá agir como iconoclasta no processo de reprodução constitutiva da formação docente. Caso contrário, o professor perderá literalmente sua ‘aura’. A formação continuada do professor, ainda, enfrentará várias “lombadas” na rua, onde o estrelato de seu papel ao transpassá-las coadunará a junções fictícias, pictóricas e imaginárias de uma plateia que se encontra com a razão de querer participar ativamente na intervenção do caminhar da sua formação.

A ideia remetida da prática conceitual de experiência nos indica o local da autopercepção da construção paulatina do ser educativo. A constituição do trabalho pedagógico oportuniza um leque de afecções intersubjetivas sobre a realidade do saber. As descobertas do saber com o fazer constroem experiências que aprofundam o relacionamento da práxis pedagógica. O professor e o aluno, antes distanciados e agora unidos pela ponte do conhecimento, interpelam situações de escambo de saberes envolvidos por questões relacionadas no ato de ensinar, aprender e apreender. Aos poucos, a transparência da

experiência de vida se torna opaca e solidária no processo de ensino e aprendizagem. A relação professor-aluno e o aluno-professor são transformações de experiência onde os costumes convivem e vivem e ainda fazem estanques-diferenças quando o conhecimento de um é assimilado pelo outro, e vice-versa. Os saberes dos professores e alunos se coadunam.

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de saber possível. (BARTHES, 1980).

Constatei que a escola pode e necessita ser o lugar da promoção da sabedoria. Ser o local que, em uma concepção linear, passa, repassa e transpassa a produção de saberes. O sujeito aqui, é aquele que aprende a apreender as aprendizagens das experiências educativas e foram essas ações e questões praticadas por estes sujeitos, que oportunizaram a análise e a observação na conduta do trabalho realizado.

Mas, diante de algumas distorções no entendimento do conceito de experiência enunciados anteriormente, a ideia de *máscara* como artefato está nos envolvendo o tempo todo. Essa ideia metafórica de se esconder atrás da máscara, ganhará mais ênfase quando a situação constatada pelo senso comum, deixar este patamar e ser comprovada pela sua veracidade científica. A situação encontrada pelo conhecimento vulgar é: quando o professor se transforma num burocrata, a sua participação profissional se reduz em apenas executar ordens que lhe são atribuídas sem reflexão alguma, ele cumprirá apenas o que lhe for dito. O docente se torna um técnico da educação. O professor realiza suas atividades como se fosse uma atividade normal, sem intenção nenhuma, não percebendo a barganha ideológica que está sendo transmitida. A superficialidade e a arrogância das orientações e atividades educacionais, persuadem a maioria dos estudantes, em uma concepção medíocre prescindida pela incapacidade de interpretação e reflexão ao trazer lucidez ou esclarecimento da problemática das questões enunciadas. A falta de respeito e alteridade estão presentes neste meio. A trajetória interpretativa do professor declina-se na não compreensão do saber e no descobrimento do próprio ser. O estudante que está no espaço deste processo educativo, fica à deriva do conhecimento mediado pelo mestre. Então, qual o verdadeiro *ser* que esse processo estará formando? Um ser que foi criado pelo processo de fabricação em massa, conduzido pelo técnico burocrata que se escondia atrás da

máscara da experiência. A busca da experiência na identidade pelo pertencimento do ser distância a singularidade de querer saber sobre o que vem a ser.

A mudança que se inicia desde a edificação do ser em seu estado transformador até a concepção humana, se estende por um longo processo de discussão comunitária entre pessoas, que se encontram nos diversos fatores educativos na construção do vir a ser. A ideia da pluralidade transpassada pela singularidade em contato direto com a noção de identidade, almejam um local para finalizar sua metamorfose construtiva, e encontram a comunidade, envolvida no Estado como este local a ser referenciado. Só que o Estado não desempenha seu real e verdadeiro papel como um bom anfitrião, de ser acolhedor, cuidar ostensivamente da segurança, de acometer sua aproximação de todos os cidadãos, resguardar e aplicar a justiça igualitária a todos. O Estado que se apresenta, é o Estado de exceção, aquele que detém os ‘plenos poderes’, que se encontra em oposição ao Estado democrático e age com força, violência e ameaça. O Estado de exceção é responsável pelo desencadeamento da soberania perante a construção e a valorização dos corpos, buscando almejar o lugar-comum. A identidade singular do ente vinculada à necessidade de querer ter-lugar permeará a indigência da propriedade. Aquele que não permeia o sentimento de pertencimento de um determinado lugar, se sente no lugar-nenhum. Ele não é assistido pelo Estado, só o outro o vê e esse outro tenta até promover o eu, mas não quer ser eu, só o outro mesmo. O *eu* não consegue se identificar com o outro. Assim, o *eu* é esquecido e ignorado por todos e vive tentando resistir: “o homem é aquele que pode sobreviver ao homem” (AGAMBEN, 2008, p. 135). Dessa forma, “o homem é o indestrutível que pode ser infinitamente destruído” (BLANCHOT, 2001, p.136). Aquele que me reconhece, pode me desconhecer também. A necessidade da criação de afirmação do espaço e tempo na propedêutica da inserção da identidade será necessária. A educação poderá oportunizar este local dentro do tempo, e utilizar a memória como fonte primordial para a alocação do preenchimento do vácuo educativo deixado pela soberania elitista, o “poder de lembrar que nos constantemente instala e reinstala em diferentes momentos e espaços, em contextos e situações (...) a educação poderia imaginar-se como uma relação entre os seres humanos” (MÉLICH, 2004, p. 52). Transmigando nosso pensamento para a educação, como poderíamos pensar alunos ‘apátridas’ do território escolar? Apátridas conduzidos e condicionados pelo Estado. O Estado provoca a mudança na vontade do dualismo da biopolítica e do biopoder, na soberania e na política de morte (MBEMBE, 2019).

Partindo do *Bios* (ESPOSITO, 2017), enunciemos a vida física, natural e cultural. O lugar *Bios* (*poder e política*) contrasta os conceitos: direito, soberania e democracia, relacionando a política, a natureza e a história da procura da liberdade do ente. O aluno cidadão,

quando busca a liberdade para sua identidade, encontra a barreira do mal e esse mal, desde a concepção radical de Kant, transmigra para à condição humana (ARENDRT, 1999), como nos fala Mbembe (MBEMBE, 2019), sobre a utilização do corpo como arma para tentar amenizar a ideia do próprio mal. Corpos bélicos, para encontrar a solidificação do substrato humano da pessoa humana, embebecida da liberdade vital. O mal será o conceito travestido e envolvido no cerne do quesito da liberdade, instaurada na concepção de uma faculdade “*a priori*” da libertação da formação de uma nova figura da natureza humana. “A concepção de um novo homem com o despertar da liberdade”. (ROSENFELD, 1988, p. 31).

Para entender a banalização da burocratização do mal enunciado na concepção docente em relação ao educando, buscamos respostas no sequestro da educação pela globalidade ideológica de um mercado elitista opressor. A importância da compreensão na visão de Hannah Arendt (1999) é algo que está vinculado à condição humana, dentro o espaço público / privado. Segundo ela, o espaço público da aparência e da visibilidade, o mundo comum, como artefato ou produto humano, o espaço da ação da palavra, lugar da pluralidade e da materialidade. A esfera pública se constitui no lugar, por excelência, da manifestação da liberdade (ARENDRT, 2016). A escola é espaço público. Em nome da democracia, defende-se o uso da força e o autoritarismo. Pela liberdade de alguns, tolera-se a discriminação das minorias e a violência contra estes. Sob a justificativa falaciosa da meritocracia, aceita-se a desigualdade. Assim, para Arendt (1999), ‘a banalização da violência corresponde ao vazio de pensamento, onde a banalidade do mal se instala. O mal é uma espécie de renúncia à capacidade de julgar’. A banalidade do mal configura a figura da imagem não refletida da educação permeada por professores que não reconhecem a importância da formação continuada, pela não identificação do aluno como outro que é capaz de construir a si mesmo e ajudar a edificar um outro.

O professor que se formou por uma concepção generalista e debilitada, passou pelo devir, se escondeu na mimesis da experiência e agora difunde a banalidade do mal como fator de formação do alunado em continuidade de suas experiências educativas.

Projetamos assim, a configuração da Educação de Jovens e Adultos da escola pública do Distrito Federal, na qual o professor desconhece o novo perfil do aluno que ingressou nesse segmento e não valoriza e nem se preocupa com a formação continuada para si, oferecida nas coordenações pedagógicas em suas respectivas instituições educacionais. Em nossa realidade, as soluções elucidativas na clarificação do saber obscuro e velado adquirido pelas competências e colocadas em prática através das habilidades na construção de alicerces da criatividade respaldados na experiência, experiência que deverá ser utilizada para desmascarar e criar condições para uma nova trajetória do devir, no qual o mal perpassa e transpasse não como um

mal ruim, e sim como um mal bom; bom para uma experiência sobre a ressignificação do conceito de mal. Assim, a banalidade do mal instaurada pela disseminação dos burocratas que se fantasiavam de professores, possa ser extinta em sua reprodutibilidade e que o estado de exceção, seja realmente uma 'exceção', não seja o propagador desta banalidade do mal, e a soberania esteja correlata ao direito e a democracia. O espaço e o tempo possam perpetuar um lugar-comum sob a dimensão de um além do eterno retorno, em uma linearidade cíclica atemporal, e, concluindo, que o uso dos corpos possa ser colocado em uma axiologia da enunciação da práxis educativa.

1. A CONSTITUIÇÃO DO MUNDO HUMANO.

Este capítulo constitui a criação do mundo realizado por pessoas humanas, onde a representatividade teórica de alguns pensadores clássicos da filosofia europeia sobre o processo de hominização, são caracterizadas de maneira análoga ao processo arendtiano da passagem desde a natureza à condição humana. A apresentação de fatores que favorecem a criação da identidade como agente pertencente ao mundo, na possibilidade do vir a ser como o apelo do outro, também estará transitando na narrativa. A apresentação do mundo criado pelas pessoas, permeia a historicidade da identidade humana, reverberando o mal que deixa de ser ontológico, passando para o mal antropológico que assombra nossa realidade (MATOS-DE-SOUSA, 2016).

1.1 A constituição humana em alguns pensadores da filosofia.

Para conhecer a história do processo de constituição humana, a ação de retroceder a um passado não tão distante do pensamento teórico é primordial. Identificar e agir sobre a realidade atual, se torna uma questão de esquadrihar de maneira retórica pensamentos e teorias de nossos antepassados. O desejo insaciável de conseguirmos a verdade para interpretar e dominar a natureza (*physis*) é como se não fosse tudo ou o bastante. O ser humano, totalmente racional, busca também a interpretação e a conscientização de si. O homem passou por diversas mutações existenciais ao longo de sua historicidade vital, mas mantendo sempre o mesmo objetivo, à procura da autoexplicação do *eu* presencial mundano ou o mundo de sua presença, concomitantemente vivenciando somente suas experiências e significações singulares. E nessa procura hermenêutica da filosofia de si, a eficiência com a eficácia do homem é demonstrada, na ação de conseguir se isolar, se abstrair da natureza, da ordem do sistema, podendo assim interpretá-lo, entendê-lo e voltar para realizar as interferências percebidas na estrutura social.

Para Sócrates (MARCONDES, 2010), o pensar o pensamento já pensado, ou mais precisamente o filosofar, só virá a germinar e brotar o saber quando houver um grande interesse e desejo da própria pessoa de conhecer a verdade, podendo ser encontrado e obtido com a ajuda do outro na ação dialógica. Sua concepção de homem e natureza humana provoca a ruptura do pensamento dos primeiros filósofos, ou os filósofos da natureza, corroborando sua capacidade de “*parir*” a verdade, que foi inflada pela ironia e pelo diálogo. Para ele, a grande vertente e o obstáculo de sua vida foi descobrir a verdade, pois se ela for encontrada tornar-se-ia o poder e a força dominadora na vida do homem. Sócrates vê a verdade como um saber transcendendo a

um conhecimento sólido, não deteriorável e irrefutável, estabelecendo uma relação positiva com a verdade, não há nada em sua volta ou ao seu redor que lhe permita saber. Ao longo da busca encontrou a verdade, mas não pode usufruir dela (“Só sei que nada sei...”), deixando essa enorme herança de teorias, caminhos e condições fundamentais para que o pensamento filosófico pudesse expandir-se podendo chegar a realidade, mas ficando bem claro e ciente que não podemos pensar o que ele pensou, e sim o que não pensou e não foi pensado.

O encadeamento lógico das coisas estabelece que a verdade esteja intimamente ligada ao saber e ambos correlacionados ao diálogo. O diálogo faz germinar raízes da verdade dos conceitos, oportunizando o lugar da concepção e gestação do conhecimento real, ou mais precisamente o *eu* que possa a vir a ser. Esse processo será concluído com a percepção do mundo sensível, com todas suas particularidades e o conhecimento do conceito Universal.

O saber é um conceito universal sendo um objeto de pensamento, e a busca da verdade se concretiza com o intuito de estabelecer um sistema de conceitos universais das coisas, o diálogo na maioria das vezes é realizado em torno do conceito das coisas.

Para Platão (1996), a afirmação do homem em sua presença se caracterizava e sustentava na ação dialógica, sendo através dela que o ente poderia se expressar. O diálogo platônico inaugura a fundamentação do homem como a intersubjetividade e essa intersubjetividade se resume na “combinação do individual e do coletivo de uma forma que, mais do que nova, tem estado sempre presente para nós, mas tem surgido historicamente associada com o tipo de discurso intersubjetivo chamado diálogo” (KOHAN; LEAL, 1999), possibilitando uma abertura para o encontro do *Logos* e também oportunizando através da interação dialógica a realização de seu firmamento na *polis*, ‘sou indivíduo a partir do momento que estabeleço relações políticas’. O sentido do homem platônico é o de ser ele interlocutor ou manter a interlocução, que abre para a possibilidade de diálogo, ou seja, posição sempre possível a outros pontos de vista. Para ele, o homem possui como fundamento próprio à ação e a atividade social e coletiva, sendo assim, o homem é visto sob diversas dimensões podendo desta forma ser identificado e visto por uma infinidade de formas e maneiras, mas sintetizando e classificando-os como filósofo ou o homem mediano. Assim, o homem platônico segue esta concepção dualista que vai se segurar até a contemporaneidade.

Em Platão (1996), o filosofar tem como parte fundamental a dialética, não basta apenas o diálogo, tem que ser a dialética (contradição da verdade e ideal), a questão do certo e do errado, a realidade que flui e a realidade eterna e imutável, o debate político interior e o exterior, e também reconhece no âmago mesmo da ideia de ser, que reside a contradição entre o uno e o múltiplo, o repouso e o movimento, o mesmo e o diferente, o bem e o mal. A partir dessas

proposições, se pensa a multiplicidade sem negar a unidade e vice-versa. A dialética platônica caracteriza-se por ser uma construção racional da ética e, simultaneamente, uma construção ética da razão. A filosofia platônica surge a partir de uma forma de compreensão da subjetividade, presente na civilização helênica, que se fundamenta numa correspondência entre o Estado e o Indivíduo.

A realidade platônica é dividida em duas partes: primeira, o mundo dos sentidos, o mundo sensível, onde tudo “flui”; e a segunda, é o mundo das ideias, onde tudo é real e verdadeiro. Platão (1996) persegue com tenacidade todos os meandros das articulações racionais; desdobrando uma a uma, as exigências do pensar; e vai deixando que o desdobrar do pensamento nos revele a própria estrutura do ser. O processo de conhecimento se desenvolve por meio da passagem progressiva das sombras e as aparências para o mundo das ideias e essências, demonstrando a relação entre subjetividade e intersubjetividade.

Em Aristóteles, discípulo de Platão, o modo de chegarmos ao filosofar, será proveniente da consequência do Espanto.

A espantosa realidade das coisas
 É a minha descoberta de todos os dias
 Cada coisa é o que é,
 E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra
 E quanto isso me basta.
 (PESSOA, F. 1993, p. 173).

Para explicar o Espanto, Assombro ou admiração ou a maneira de filosofar segundo Aristóteles, Gaarder (1995, p. 22) compara o universo a um grande coelho branco. Quando nascemos, estamos localizados na ponta dos pelos do coelho, pois nós *admiramos* tudo que nos cerca, ficamos *inquietos* com nossas curiosidades, não ficamos satisfeitos com pouco, sempre estamos querendo mais, queremos descobrir tudo, em suma, ficamos totalmente *espantados* com as coisas. Com o passar dos anos, de tanto sermos podados e castrados, vamos sendo empurrados (ou até sugados) para baixo, escorregando e descendo o pelo do coelho, até chegarmos ao fim de sua pelagem. Chegado ao fundo de sua pelagem, encontramos um ambiente macio, confortável, quente, de certo modo, um lugar totalmente agradável que nos proporciona segurança e um falso sentimento de bem-estar. De forma geral, é bem mais tranquilo e cômodo ficarmos aqui, junto do coelho, ao ter que irmos para a ponta dos pelos. Nessa fase, ou nessa condição de vida, não nos importamos com mais nada, acabou-se a inquietação, a admiração e o espanto, agora tudo tem sua explicação e os seus explicadores. Segundo Gaarder (1995), o filósofo precisa se manter constantemente na ponta dos pelos, oportunizando a chama do espanto sempre acesa, e lá de cima descobrir quem foi ou qual foi o

mágico que tirou esse coelho de dentro da cartola e, para ser mais sensato e preciso, o filósofo deverá enxergar não o rosto do mágico, mas sim atrás dos olhos desse grande mágico que realizou tal façanha.

A saída do mito para o logos na constituição do vir a ser humano, transita entre esses três pensadores clássicos ocidentais da Europa – Sócrates, Platão e Aristóteles (MARCONDES, 2010). Em Aristóteles (MORRALL, 2000), as atividades humanas são direcionadas por sua natureza “todas as atividades humanas têm, uma natureza e estão submetidas a determinados tipos de realização ou consumação, tanto a lógica e a ciência como a retórica e a poética” em sua respectiva máxima “o homem é um animal político” (CABRERA, 2006, p. 68); essa concepção aristotélica nos remete que o homem possui uma natureza, que irá ter como consequência a relação do eu com os outros. Nesta conduta de pensamento, Aristóteles (MORRALL, 2000) coloca que de alguma forma o homem passa por suas trajetórias constitutivas se agregando a outros em sua margem da finitude do âmbito social. Deixar de despertar sua natureza primitiva deste jusnaturalismo até à autossuficiência de criar elos restritos com seus semelhantes. A ideia da relação do *eu* comigo mesmo, deixa de ser ideia e se torna uma das verdades possíveis na idealização. O entendimento do contexto da idealização, partirá da interpretação da própria idealização, sendo ideal remeter à aproximação do *eu* com o outro, rompendo as barreiras solipsistas. Ainda, em Aristóteles, essa natureza conduzirá e estabelecerá relações entre as pessoas. Toda relação entre pessoas é uma relação política. Assim, o homem por natureza, é um ser político. A política é algo inerente ao ser humano, faz parte constitutiva de sua própria substância, segundo o pensador, a essência. A vida coletiva nos subsídios sociais, se torna uma necessidade. O engendramento constituinte do próprio Estado, é consequência desta natureza do homem. Assim, as coisas giram por uma ordem natural cosmológica. Ordem, que cada coisa carece estar no seu devido lugar para fluir perfeitamente. O Estado, seguindo sua concepção “natural”, organiza de modo cartesiano essa “natureza”. Assim, “o homem é uma parte da natureza, não algo que contraste com ela. Seus pensamentos e movimentos corporais seguem as mesmas leis que descrevem os deslocamentos de estrelas e átomos” (RUSSELL, 2009, p. 29), dessa forma, nessa natureza se retira o alicerce para os governantes gerirem com desprezo e justiça seus respectivos mandatos. A capacidade de distinguir a justiça da injustiça e o bem do mal são os quesitos que nortearão a diferença entre o homem e os demais animais, na concepção aristotélica. Portanto, o Homem, em Platão e Aristóteles, era determinado a partir da alma ou da natureza, seguindo a concepção de um homem como personalidade e que possuía um nome. A personalidade passa a caracterização particular, vivencia sua experiência própria e suas necessidades pessoais. Através da

experiência própria, a filosofia se torna como possibilidade de interpretação de ideias e valores que podem ajudar o homem a progredir em sua existência. Nesta busca para o entendimento existencial é relutante a questão da luta por uma identidade humana, por onde será invólucro a passagem de um aspecto da origem natural animal, para um processo de condição humana.

1.2 Da Natureza para a condição humana

Diversos aspectos que foram relevantes na história da sociedade para enunciar que as virtudes, o caráter e a identidade da pessoa, e outras qualidades que faziam parte das exigências primordiais para o cidadão poder viver socialmente, advinham de heranças que foram herdadas por suas gêneses familiares, tiveram suas estruturas abaladas e ultrapassadas. O fato de o homem ser bom e ser justo por natureza, já não se enquadram mais nas discussões filosóficas deste nosso tempo contemporâneo. Há um distanciamento natural da pessoa boa ou má, anunciado pela concepção aristotélica, pois a transformação da pessoa em humano acontece por processo condicional e não por meio inatista. Ser humano, não é uma concepção nata do ser, e sim a submissão de um processo do vir a ser, humano. Dessa forma, o pensamento nos conduz para que não haja mais uma natureza humana, e sim uma ação para a condição humana (ARENDDT, 2016). A ideia transvertida na forma sobrevivente do pensamento conservador do ser humano é a maneira do vir a ser político, sendo que o conceito “*política*” está relacionado ao poder e a ação. O poder está intrínseco nas relações pessoais. As relações intrapessoais permeiam todos os espaços possíveis da pluralidade humana, alocando-se nas fendas da linguagem ocupando as lacunas das brechas comunicativas possíveis de harmonização social. A linguagem, (...) “como um âmbito no qual os conceitos são constituídos, conceitos que permitem articular o mundo com o intuito de torná-lo significativo para nós” (CABRERA, 2009), transforma o sentimento de não haver nenhum ente humano vivendo em sua completude no mundo, demonstra o inacabamento persuasivo da formação ou deformação da experiência do ser humano. O seu lugar no mundo representado de maneira significativa na imagem da configuração pictórica representativa da palavra imaginativa de uma linguagem concreta, onde essa linguagem oportuniza sentido ao mundo. O mundo da linguagem sente a palavra. A palavra do mundo fala da vida e da vida da linguagem. O mundo engloba a linguagem e a vida “E conceber uma linguagem é conceber uma forma de vida”. Não uma vida qualquer, e sim uma vida ativa. A vida ativa é fator essencial para experienciar a condição do humanizar.

Para Hannah Arendt (2016), a *vita activa* se torna a vida ativa. Arendt foi uma mulher que vivenciou a situação de apátrida em sua vida ativa, que sentiu em sua trajetória histórica vital as dificuldades ativas da vida após os ensinamentos e horrores de Auschwitz, e que conseguiu nos conduzir para um obsoleto uso do conceito de natureza humana. É impossível existir uma natureza humana, se pensarmos no assombro (*pathos*) do desvelamento da maldade humana que estava velada por ideologias minoritárias, vindo à *bombordo* com o mal da II Guerra Mundial. Diante das atrocidades acometidas no *Terceiro Reich* vivenciadas e experienciadas por Arendt, a apresentação da situação do vir a ser humano se torna uma condição. Você não nasce humano, e sim se torna um. Dessa forma, na mesma proporção que o *eu* venha a me tornar humano, devido às diversas situações que posso me encontrar em processo (de)formativo, posso também deixar de ser humano. A condição humana “tem como propósito uma análise fenomenológica das atividades humanas e de seus traços temporais” (LAFER, 2018, p. 230) da vida ativa, desenrolando perspectivas atônicas da pessoa com o metamorfoseamento ao longo da vida. Daí a importância do processo de humanização pela vida ativa no pensamento arendtiano, vivenciando a tríade das atividades fundamentais que são, o trabalho, a obra e a ação. Desta maneira, o trabalho, a obra e a ação se apresentam como peças

fundamentais porque a cada uma delas corresponde uma das condições básicas sob as quais a vida foi dada ao homem na Terra:

O trabalho é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e resultante declínio estão ligados às necessidades vitais produzidas e fornecidas ao processo vital pelo trabalho. A condição humana do trabalho é a própria vida.

A obra é a atividade correspondente à não-naturalidade [*unnaturalness*] da existência humana, que não está engastada no sempre-recorrente [*ever-recurrent*] ciclo vital da espécie e cuja mortalidade não é compensada por este último. A obra proporciona um mundo “artificial” de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. A condição humana da obra é a mundanidade [*worldliness*].

A ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a meditação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Embora todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, essa pluralidade é especificamente a condição(...). A pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá. (ARENDR, 2016, p. 9).

A tríade estabelecida pela condição humana arendtiana (LAFER, 2018), oportuniza a realização de uma interpretação mais cautelosa e minuciosa, sobre os aspectos históricos e inéditos que envolveram o processo de humanização durante e após a fabricação de cadáveres do Estado Totalitário, na Segunda Guerra Mundial. Para a Educação, as consequências criadas

pela mudança da natureza para a condição humana, nos remetem a desmitificação dos conhecimentos vulgares que eram utilizados na sociedade. A importância da ciência desmascarando o senso comum, mostrando que certos acontecimentos, conhecimentos e saberes, ao invés de serem proporcionados pela natureza como era pensado pela grande maioria, foram fabricados e explicados pela ciência, através de ações humanas.

Ainda pela Educação acometida pela transposição da natureza à condição humana, Arendt nos coloca em um ponto de decidirmos se amamos o mundo. Se o amamos, é o suficiente para assumirmos toda a responsabilidade sobre ele. Ao amarmos aquilo que desejamos, criamos um sentimento de medo, sobre a possibilidade de perdê-lo. Amar o mundo se caracteriza em compreender, entender e ser capaz de se reconciliar com ele (HEBERLEIN, 2021), é o sentir-se pertencente a ele com a construção de sua identidade planetária.

1.3 O mundo do cidadão planetário: A identidade humana como ser do mundo

Para reconhecer a identidade humana na concepção de mundo e onde ela está localizada nesta sociedade contemporânea, será necessário primordialmente caracterizar as antinomias ‘*Planeta e Mundo*’. A caracterização de cada interface enunciada privilegiará a constituição do processo de hominização, ao mesmo tempo aproximando e distanciando o conhecimento do homem sobre si mesmo. A diferenciação entre planeta e mundo se encontra no reflexo do arcabouço do pensamento linguístico. Onde o conceito planeta, será figurado na imagem da concepção física estrutural do cosmo em que vivemos, ele se torna o lado concreto da coisa em si, é o local onde todos nós estamos. A Terra é o planeta, é o grande corpo celeste e também a grande prisão da humanidade. Em contrapartida, o mundo transpassa a realidade que se encontra no meio subjetivo, o lado abstrato ganha ascensão, o imaginativo se enaltece. A criatividade se desdobra a cada momento na invenção da possibilidade de um mundo novo. O mundo criado por você!

Os inúmeros mundos inventados são articulados e inter-relacionados às pessoas possuidoras desses mundos. A inter-relação mundana nos proporciona o pensar. O encontro do *eu* com *outro* nos oportuniza essa possibilidade. Só consigo pensar por causa do outro. Esse pensar, faz o *eu* agir sobre si, para si, saindo de si. A saída do meu mundo, para o encontro do pensar no mundo do outro, caracteriza e engendra a identidade do pensar do ser no mundo, transpassando a capacidade planetária cerceada do pensamento, corroborando o saber do próprio ente no pensar crítico do próprio vir a ser do mundo. Pensar criticamente significa, nas

palavras de Arendt, “iluminar a trilha do pensamento em meio aos preconceitos, às opiniões não-examinadas e às crenças” (WAGNER, 2006, p. 149).

Os preconceitos marginalizam aquilo que não é mostrado. O caminho dos conceitos criados e condicionados pelo cotidiano do cidadão, limitam a incapacidade do ser de perceber o que se encontra além daquilo que está sempre sendo visto. Você pode ver, mas não consegue enxergar; escuta, mas não ouve; fala, mas não consegue dizer. O cercamento eminente dos conceitos modificados em preconceitos agem de maneira obscura ao desenvolvimento crítico. O pensar crítico e esclarecedor da pessoa humana em relação ao mundo, ganha como subsídio os acontecimentos que movimentam de maneira horizontal e linear o agir diante do espaço e tempo.

Investigando o conceito fenomenológico de mundo como os “eventos que caracterizam o distanciamento do pensamento em relação à realidade e o conseqüente afastamento do homem em relação ao mundo” (PASSOS, 2014, p. 93), percebe-se a condição latente de estranhamento desta pessoa sobre o próprio mundo e sua realidade sendo falseada. O mundo não possui esta perversidade, para Hannah Arendt, o mundo nada mais é do que um fruto construído pelo homem, assim ele é um objeto totalmente artificial, “o mundo, o lar construído pelo homem na Terra e fabricado com o material que a natureza terrena coloca à disposição de mãos humanas, consiste não de coisas que são consumidas, mas de coisas que são usadas” (ARENDR, 2016, p. 87).

O mundo artificial, criado pelos humanos, foi visto hermeneuticamente por Arendt (PASSOS, 2014). Sua crítica na interpretação mundana conduziu o flanco diretivo nas questões vinculadas às suas respectivas ações. Esses atos acometidos a um passado não muito distante por pessoas que não conseguiam distinguir poder, liberdade e violência, e as utilizavam erroneamente uma em prol da outra, ou vice-versa, destruíram os verdadeiros sentidos destes conceitos. A confusão no uso indiscriminado destas palavras, poder, violência e liberdade, como uma complementando a outra, já é uma grande violência nos próprios mecanismos de poder e liberdade.

Utilizando como parâmetro maniqueísta, a violência é considerada totalmente o oposto da paz e vamos considerar também como o oposto da liberdade. Neste parâmetro, a violência é utilizada para retirar a paz de cena e protagonizada por aquelas pessoas que naquele determinado momento estão no comando de uma ação brutal, ela é usada com a intenção de pressionar, agir com coerção, limitar através do medo a liberdade da população.

Ao colocarmos a violência diante de uma analogia docente educativa, ela será promovida e desenvolvida pelo professor, estando embebecida e rebuscada pela pedagogia do

medo, onde diversos fatores negativos e traumáticos podem ser gerados em seu público escolar, desde o silenciamento daqueles que se encontram em sala de aula, até uma exclusão em massa destes alunos. O local do espaço escolar foi tomado pela exceção, onde o que prevalece é o silêncio daqueles que não mais podem falar. Assim, a violência educacional promove qualquer coisa, menos uma educação de qualidade. Dessa forma, se a violência conseguir criar uma educação, será a educação do pavor violento.

A violência não aceita a mediação dialógica entre as pessoas, e a Educação é construída entre a intervenção de pessoas, portanto, fica evidente a não compactação entre violência e Educação. A violência obtém seu objetivo mediante a truculência, sendo muito perigosa para quem a utiliza e para quem a sofre. Aquele que utiliza se perde no uso das forças arbitrárias a fim de atingir o alvo e o seu objetivo, e o que a sofre, muitas vezes, mantém em si, acesa a chama que despertou toda a violência tolerada daquele ato violento. Em contrapartida, o poder de minimizar e erradicar a violência precisa emergir de grupos que enaltecem a paz, a liberdade, a vivência da pluralidade de pessoas diferentes e que almejam encontrar a democracia representativa. Mas, geralmente em sua grande maioria, aquilo que é reivindicado por um determinado grupo, muitas vezes não foi observado e reconhecido pela sociedade de modo geral, assim, o movimento de reivindicar a não violência, faz com que pareça ser uma enorme balbúrdia, precisando ser erradicada a qualquer preço. O fazer ser ouvido e percebido através dos distintos meios de comunicação em massa, faz emergir a identidade do que antes estava velado e era desconhecido. A contextualização social permitiu o desvelar vinculada ao poder. O poder é a união da pluralidade das diferenças no cerce da igualdade das pessoas. A harmonia necessita prevalecer no verdadeiro '*poder*'. Se não houver essa harmonização, é porque não é e não há poder. Se houver a tomada de poder embebecida de força, coerção e violência, temos a dilatação de um mundo ditador.

Este mundo ditador que precisa ser retirado das páginas históricas de nossas vidas, força a necessidade do cidadão de demonstrar que ele em si, existe e ele está aqui no planeta, possui uma identidade humana e está inserido no mundo que ama, é o ser no mundo, ao ser percebido, visto e ouvido por todos que aqui habitam. Para clarificar a identidade humana na construção do ser, é necessária a autenticidade do apelo do outro diante de mim.

1.4 A possibilidade do vir a ser como apelo do outro.

Diversos caminhos se entrecruzam em nosso cotidiano, nos colocando em posições de personagens distintos, mas na maioria das vezes nada excêntricos, configurando-nos em modalidades representativas que a sociedade exige. Para representatividade social, existe a necessidade da caracterização de sua ‘persona’ social. O papel social do ente no teatro da vida, usando a cada momento uma máscara diferente. Na escolha desta máscara utilizamos as mais diversas ‘artimanhas humanas’, se quero parecer ‘*bonzinho*’, utilizo uma máscara de bondade, do bem, se sou um aluno, coloco a máscara de um ótimo aprendiz, um bom filho, um bom enamorado e assim por diante, cada máscara se encaixando em cada situação distinta (ABBAGNANO, 1991). A vontade, consubstanciada ao desejo, incorpora de maneira homogênea e projeta a escolha da máscara certa, utilizando-se como fonte recorrente e inspiradora, o caráter pessoal, a consciência, o bom senso, ou seja, a *phronesis* (sabedoria prática) a fim de encontrar a felicidade do próprio ser.

A sabedoria prática na filosofia grega (MORRALL, 2000) oportuniza uma relação entre a ética, virtude e felicidade. O ter uma mente sábia e viver as virtudes eram o que conduziria a uma vida feliz. A virtude seria um benefício, a sabedoria uma virtude essencial. As virtudes e a felicidade estavam de certa maneira interligadas, pois a ação e a busca da verdade deveriam conduzir à obtenção da paz interior e da felicidade. A ação virtuosa seria também por decorrência, boas, justas e belas o que levaria a uma vida feliz. Havia também a busca pela Eudaimonia, que é simplesmente a felicidade consubstanciada ao bem-estar. Algo que foi realmente suprimido principalmente pela historicidade cristã. A separação de ambos demonstrava a potência máxima para um, enquanto aniquilava a figura do outro. Se você consegue a felicidade, não possui bem-estar. Se possui o bem-estar, dificilmente conseguirá a felicidade. Portanto, a troca de um pelo outro foi se caracterizando como coisas banais pertencentes ao cotidiano das pessoas. Devo sacrificar um para ficar com o outro.

A necessidade natural de sobrevivência e a vontade de viver, força o ser humano a se adaptar a qualquer tipo de ambiente dentro de um espaço cartográfico específico. Faz com que a pessoa se transforme em um personagem para compor aquela determinada cena, mesmo que o palco real seja um campo de terror, o homem busca em sua alma, experiências paliativas ao mundo de representação. Schopenhauer (2002) elucida ‘O mundo como vontade de representação’. Ele considera o mundo de nossa experiência como simples representação, sendo este seu axioma fundamental. O mundo compreende duas partes inseparáveis, o objeto e o sujeito. O sujeito, estando arraigada a concepção mundana de tal forma com suas entranhas,

que demonstra e obtém como resultado conseguinte um indivíduo que faz parte consubstanciada deste próprio objeto do mundo. O que necessitamos verificar nesse indivíduo para entendermos o mundo será constatar sua vontade, uma força interior do indivíduo a qual reproduzirá no sujeito suas ações. Para Schopenhauer (2002), a ética está diretamente relacionada com as ações humanas e o *homem só se compreende a partir de si*. Visto que o homem é movido por vontades ‘próprias’ que podem gerar certo grau de egoísmo, como o uso das máscaras enunciado anteriormente. O egoísmo por si só provoca no homem a maldade alheia sendo totalmente imoral, cabendo a nós ter em mente não só a preocupação consigo mesmo, pois não vivemos em ilhas totalmente isoladas uns dos outros. Precisamos enxergar o outro como sendo diferente e dotado de fatores relativamente diferentes e não mais os ver como uma continuação nossa. O que devo querer para o outro deverá ser o que quero para mim, sendo que esse ‘mim’ não pode estar beneficiando somente o meu bem querer, e sim realmente preocupado com o outro também. Para Schopenhauer (op. cit.), nossa vida necessita passar por sofrimentos, e quando o eu for superado influenciará o sentido da vida. O indivíduo negando sua individualidade chega ao verdadeiro sentido da vida, uma vivência do eterno presente, fora do tempo da causalidade para chegar a este sentido da vida, à pessoa precisa sofrer como Jesus Cristo (uma experiência de iniciação), o renegar do eu pessoal ressuscita diretamente o outro.

Schopenhauer (2002) coloca o mundo de nossa experiência configurado como uma enorme representação. Ao adentrar nesta aparência numa possível realidade verdadeira, o sujeito se autodescobre numa motivação dotada de vontade e essa vontade de querer algo, ou simplesmente à vontade de querer-viver gera nos grandes grupos uma luta constante e incessante. Através do tempo e do espaço, o uno pode se multiplicar e dividir tornando-se vários e idênticos e até perpetuando as mesmas vontades. Mas como o ser precisa estar motivado por vontades próprias, o fazer por si torna-se o diferencial, e agora o indivíduo é capaz de aniquilar e passar por cima de tudo aquilo que o impede de chegar ao grau de veracidade de seu objetivo, como o mundo ou o outro, transfigurando-os como meras representações. O *eu* dotado como cerne do universo de um macrocosmo representado por figurações mundanas procura cuidar somente de seus interesses individuais existenciais buscando o bem-estar, esquecendo-se do que está em sua volta. Conseguimos obter desta forma o nascimento do egoísmo. O sujeito movido por sua vontade só consegue enxergar nos outros meras representações, e a si só vê a questão da vontade metamorfoseando a figuração.

Schopenhauer (MARCONDES, 2010) diz que existem três ações básicas que movimentam os entes humanos, sendo: o egoísmo (que quer seu próprio bem), a maldade (que quer o mal alheio) e a compaixão (que quer o bem-estar alheio e chega à generosidade). Muitas das vezes, as ações

nunca veem sozinhas, estando sempre acompanhadas umas das outras; fazendo com que até uma impulsione o aparecimento de outra ação humana. A ação humana está diretamente relacionada com a maneira que o homem age, e não com a forma que deveria agir. Sendo assim, apenas pela arte e pela ascese, ou seja, o abandono de si, pode o homem se libertar da dor. O sujeito se desprende de sua individualidade através da arte para fundir-se no objeto, numa entrega pura e plena. De modo geral, ficando a ética para Schopenhauer (op. cit.) não uma noção de dever, mas sim uma questão de renúncia.

Saindo de fatores da compaixão schopenhaueriana e continuando o percurso, o encontro com o outro é inevitável. A ética existencialista de Lévinas (1980) destaca a importância de sermos sensíveis para a revelação ao rosto do Outro. O rosto é o ser para o outro, você é para mim um rosto; ser para o outro. Só através da sensibilidade percebo a abertura do outro, o qual nos suplica acolhida, olhar a expressão do outro é sempre como um apelo é o ser tocado pelo outro; a ética de Lévinas está toda voltada ao outro. O infinito se revela no rosto, sendo o acolhimento do rosto, do Outro, o fato último. O outro passa a ser mais importante e o eu sai de seu mundo fechado, do terreno das necessidades, e dá espaço para o desejo metafísico, para algo que o envolva e transforme.

É preciso recolher o rosto que fala, esta presença viva, que se mostra. Não é um mesmo, mas o infinito que suplica uma atitude. O *eu* cai em uma armadilha, perde seu poder e dá espaço para que apareça uma resposta e essa resposta, será ética. O outro através de seu rosto faz uma emboscada ao eu, mostrando o infinito ao finito de sua súplica para a compaixão, desvelando-se e dizendo que agora o *eu* deve abandonar-se e vir a ser responsável por ti. Daí em diante, a prioridade se torna realmente o outro aniquilando a egocentricidade do eu. Salientando ainda que o *eu* não se vê o tempo todo, principalmente a sua face e sim só ver o outro, ou seja, mais precisamente a face deste outro, remete que na maioria das vezes o outro até pensa que sou eu. Mas há uma separação entre o mesmo e o Outro; necessitamos estabelecer o outro como outro, não quero a face dele e sim colocar a minha frente para que eu possa reconhecer e mesmo que queira ser o outro, não posso. Por mais que eu vá em direção ao outro, terei sempre que voltar para o eu. Minha morada.

O ‘eu’ só reconhecerá o outro se houver uma sensibilidade de reconhecimento do rosto alheio, caso contrário, não vejo no outro a minha responsabilidade. Para Lévinas, “ética é a ‘filosofia primeira, que surge quando não transformamos o outro em um mesmo, um outro qualquer’” (DUSSEL, 2000). O agir de si mesmo se desvela em Lévinas (op. cit.). A ontologia extinguindo a metafísica faz nos observar o nosso particular e essa metafísica levou a ontologia do mesmo. O existir, como possibilidade, é estar aberto. O outro é diferente e o grande desafio

e é o espanto que bate e volta. Mas nunca podemos assimilar inteiramente o outro, temos sempre que nos separar, voltar para casa. O outro é um apelo e um convite para se adentrar; é o calor do ser que quer ser reconhecido. A ideia de infinito não é mais metafísica, o outro sempre será um outro. A diferença é o caminho para o discurso ético apresentando como sendo o possível, devido à atenção a epifania do outro.

Quando o eu conseguir enxergar o outro, vai estabelecer uma relação com ele, criando-se um posicionamento ético. Para se alcançar essa ética, Lévinas (1980) cita que “cada um dos outros sou eu próprio”. Em Dussel (2000), o homem existencial é o sentido da ética; seguido de sua práxis, ou você pratica ou não é ética, agora a ética se torna um serviço efetivo e não mais uma moral dominadora dos oprimidos. Ele dá um enfoque existencial e vinculado ao ouvir a voz, o clamor à súplica do Outro. Assim, o outro e o eu, estão dentro do eu, mas não sendo o outro, na mesma intensidade que o bem não é a ausência do mal. Para se chegar ao bem, há um pouco de mal para ser bem. O bem e o mal, dentro do bem (AGAMBEN, 2015).

1.5 O Mal

Aurélio Agostinho, bispo de Hipona, ou simplesmente Santo Agostinho (354 – 430), é um dos mais importantes divulgadores do pensamento tradicional de Platão no surgimento da filosofia cristã. Para Agostinho (1980), a existência do ser, mostra-se primeiramente na vida do homem comparada a um fenômeno (a questão fenomenológica sendo abordada tentando esquecer os fatores metafísicos) pleno a proporcionar uma historicidade. Na teoria agostiniana, tudo está envolvido em uma grande e complexa questão de decisão histórica. O homem não se aceita como é, mas não renuncia a si mesmo, mantém sua personalidade, persegue a possibilidade e a vontade de ser essencialmente concreto. Assim, surge em Agostinho, o homem melancolia, angústia – não escamoteando a problemática existencial histórica; para ele, a decisão histórica em relação ao filosófico é teológica. O Homem está no mundo junto ao mundo. O mundo é a dimensão do nosso ser. Ser no mundo é ser jogado no mundo. Simplesmente estamos aí, a existência abre o ser no mundo, o abrir se torna possibilidade, ele é então ser em relação com o mundo, relação com o mundo, (fora, dimensão exterior). Assim, a angústia possui um sentido privilegiado de projetar-se (a razão é dar sentido, vida). Para que ‘eu’ me dê sentido, tenho que me angustiar. Santo Agostinho (1980) pedia que compreendêssemos um terço das escrituras sagradas para entender a Deus (o bem), porque ele estava sempre preocupado com o mal, o pecado. O auxílio do pensamento grego oportuniza interpretações espiritualistas principalmente nas ideias platônicas, almejando estabelecer em

sua filosofia a relação entre a Fé e Razão. Outra problemática ganha muita ênfase na vida de Agostinho, iniciando sua dúvida por concepções maniqueístas, que depois de certo amadurecimento teórico, serão descartadas. Santo Agostinho (1980) cria uma gigantesca inquietação sobre a origem do mal. Se Deus é bondoso e criou tudo, demonstra também que Ele criou o mal. Isso mostra então que Deus não é bondoso, mas Deus é bondoso, e o homem criou o mal. Desta forma, não há uma caracterização da divindade suprema, pois se Deus é bondoso, mas o homem criou o mal, o homem também pode ter criado o bem (Deus). Na ideia agostiniana, isto é impossível. Essa dúvida acompanha Agostinho por muito tempo, até ele abandonar a concepção maniqueísta da realidade das coisas e chegar à conclusão de que o mal simplesmente não existe. O mal não é nada mais do que a privação do bem.

Ainda na concepção de homem agostiniano (AGOSTINHO, 1980), aparecem algumas características fundamentais do homem Greco-Romano, como o fato de se ter uma visão do homem como filosofia de vida, visão esta que é o dado essencial é justamente o novo lugar que o homem passa a ocupar neste contexto. Quem pergunta agora não é mais o filósofo, e sim o homem, o filósofo somente tenta responder às indagações existentes. O elo que se faz com a reflexão filosófica tem como caráter de existir para a vida humana nas perguntas e respostas e isso carece ser levado em conta no fato da presença do homem, *filosofia e vida*, não podendo mais ser vistas de formas separadas. Partindo para a ação reflexiva da consciência, o homem pode construir sua vida pelo aprofundamento da história interior de seu cotidiano na busca de situações afetivas dos conteúdos experienciais vividos. Uma abordagem ao interior do 'eu', a vida precisa ser vivida como fenômeno pleno proporcionando uma historicidade. O sujeito é o fazedor da história. Fazer parte da história como agente transformador, aspira desejo e vontade. No mundo agostiniano, nada fica fora da esfera da vontade; o querer gera força. O que exprime o dinamismo da vida é a vontade de amor, pulsão sensível que se intensifica para com o desejo de ser feliz. A esperança é a ação; a nostalgia, a renúncia, a angústia, a espera, a impaciência, o abandono, a confiança combatem-se entre si. A natureza do homem é o ponto de seu próprio coração, ou seja, a ação voluntária da vontade agostiniana, engloba a vida do homem em seus instintos e impulsos.

1.6 A atualização do Mal banal.

O progresso civilizatório conquistado pelo homem contemporâneo, influencia diretamente todos os aspectos culturais e políticos de sua trajetória vital. A cada década, mais inovações acopladas ao incentivo do consumo alienado brotavam em todos os países. Reverberando a novidade industrial consumista, a ganância e a competição corroboram a disputa entre os países nos aspectos científicos, tecnológicos e políticos. O pensar em uma coletividade humana, necessitaria direcionar a conduta para se pensar o *bem* social. Esse pensamento é utópico, visto que cada ser possui suas particularidades dentro de suas singularidades. O homem contemporâneo se encaixa no feixe do ególatra. A caracterização axiológica de si para si oferece múltiplas facetas ao homem atual, como suas formas de governo e suas respectivas capacidades de agir dentro dos preceitos da moralidade estabelecida. Uma das faces a ser evidenciada, representa a “transgressão da lei moral” (ROSENFELD, 1988, p. 14) em uma identidade que exala o aroma da maldade.

O mal existe por si mesmo, independentemente da sua relação com a moral do bem. Ele atravessa a categoria moral – não ontológica – aparenta a falta, ausência do bem. O mal estando relativo ao bem se torna privação. A maldade sempre esteve presente na história da humanidade, mas ela se encontrava velada, escamoteada, e no desvelar deste mal pela atualização das “sociedades totalitárias do século XX” (MATOS-DE-SOUZA, 2016, p. 129), a perversidade se revelou novamente ao homem, vindo à tona, se espalhando e penetrando em toda pluralidade social, como rizomas da propagação maligna. O Mal age como uma doença incontrolável que retoma um espaço na composição do processo de hominização, ele forma uma deformação na constituição pessoal. Ao chegarmos ao mundo, o conceito de mal já existia, já estava nomeado. Quando nos deparamos com o mal, não era mais o mal, e sim uma interpretação conceitual do mal. O mal foi travestido na capacidade interpretativa da subjetividade pessoal, onde o contexto e a temporalidade da realidade engendram peças fundamentais para esta nova referência do mal. O humano perde sua condição de humanidade quando o mal está arraigado nas entranhas de seu ser e as ações malignas do homem criam um distanciamento, uma barreira desta vida ativa, assim, o homem humano quando perde sua condição de humanidade, deixa de ser humano.

O mal transita entre as pessoas e as formas de relação entre elas, e a política governamental é umedeçada pela malignidade. Os governos totalitários promovem e facilitam a propagação da perversidade. O governo totalitarista é reconhecido pela sua conduta de força e violência contra as pessoas. Ignorar essa forma de governo é minimizá-lo, criar uma não existência do ser que está aí. Não se pode ignorar o totalitarismo.

O século XX indicou o que seria necessário para repensar o conceito de homem, “Por isso é preciso afastar de nosso horizonte histórico o horror do totalitarismo, entendendo nossa destinação como sujeitos racionais a procurar viver uma sociabilidade fundada na palavra e no diálogo (...)” (MATOS-DE-SOUZA, 2016, p. 130). Devido à incompletude da constituição do processo de formação do ser, os atos da moral totalitária operam como efeitos ideológicos e coercitivos sobre a maneira de pensar e agir do indivíduo perante a sociedade. Esse tipo de governo causa total repulsa sobre ação dialógica. A violência predominantemente se transforma em um mundo do poder violento acompanhado de uma força política avassaladora, impulsionada pelo vigor retirando da sociedade toda forma de liberdade existente. Uma violência política, gratuita e desenfreada que descarta a importância dos corpos e não reconhece a estima do diálogo. Essa ação gratuita violenta e desnecessária, acelera o processo de desumanização e nos aproxima da ideia temporal e espacial de Auschwitz.

Auschwitz (MÉLICH, 2004, p. 129) nos ensina que o ser humano demonstra o que há de seu melhor e o seu pior, e o que há de mais monstruoso é a aparente tonalidade de normalidade. O ser normal diante de questões anormais é uma grande perversidade destacada por esta fábrica de cadáveres. Não podemos trazer para o cotidiano da sociedade aquilo que é concebido como imoral.

Os aportes recortados na realidade do *Terceiro Reich* agiram com o propósito de fertilizar e florescer o mal a ser cultivado pelo teor imaginativo na caracterização de questões que estavam intrínsecas no processo de germinação das terras férteis do pensar populacional. O mal ganhou significado a partir da ressignificação interpretativa dos campos de concentração. A glorificação da violência é causada por uma séria frustração da faculdade de agir no mundo moderno. A configuração do mal de um nazismo ontológico, ressignifica a ação humana ao enumerar seus próprios parâmetros, limites e formas de justificação do que venha a ser feito em prol de sua ideologia. O mal que partiu preliminarmente de um bem, mas se tonou desafiador colocando em questão a segurança das barreiras cognitivas do pensar o impensável.

Consubstanciado ao estado de exceção – “O Terceiro Reich pode ser considerado, do ponto de vista jurídico, um estado de exceção, que durou 12 anos” (AGAMBEN, 2004, p. 13) - os campos de concentração proferiram configurações do mal jamais marcadas pela humanidade. Configurações industriais na situação fabril de produção cadavérica. Os campos de concentração surgem como novidades que ao serem apresentados para o mundo, causam uma espantosa perplexidade por suas atrocidades acometidas por atos inumanos e desvalorização total dos corpos que por ali estavam presentes. O totalitarismo deu força para a criação destes campos de concentração, sendo um governo que destruiu as próprias condições

estruturais que existiam para sua compreensão. Tudo que se conhecia sobre sistemas governamentais de poder, não possui mais valor após a criação dos campos de concentração, todo esse conhecimento perdeu o sentido (AGAMBEN, 2008). Torna-se necessário a criação de uma nova interpretação significativa da ressignificação do conceito de mal, para o entendimento totalitário.

Explicar um mal no mundo sem nenhum precedente. Uma malignidade inicial, inspirada no arcabouço teórico de Kant. Para Kant (FRY, 2010, p. 37), o mal radical acontece quando uma pessoa vive insistentemente a vida da transgressão da moralidade e prefere viver a imoralidade do que tentar seguir a moral social vigente. Arendt (FRY, 2010), de maneira alinhada ao pensamento de Kant diante da dignidade humana, remete a origem do mal radical como condição de tornar as “grandes massas de pessoas igualmente supérfluas” (ARENDR, 2012, p. 609) e totalmente descartáveis. Na atualidade, a não existência de um controle de natalidade faz com que os números de pessoas aumentem cada vez mais a cada ano de maneira inteiramente desordenada. Com o inchaço populacional e de maneira análoga ao enorme contingente de pessoas existentes, os problemas sociais disparam em uma proporção alarmante, fazendo com que haja muitas pessoas que não se enquadrem em nem um perfil utilitário. A população alienada por questões diversas governamentais, vivendo em seu egoísmo próprio e experienciando apenas o centro de seu habitat, são incapazes de perceber aqueles que habitam a margem da sociedade. Esses marginais quando não interferem a ordem e a estrutura funcional do centro, se tornam completamente invisíveis e tristemente descartáveis.

A diferença da concepção do ‘mal radical’ de Arendt e Kant é que:

(...) para Arendt, o mal surgido do totalitarismo transcende os limites da definição kantiana por representar um desafio à compreensão humana. Segundo ela, o mal na visão de Kant, na medida em que o pensador alemão tenta racionalizá-lo no conceito de um ‘rancor pervertido’, pode ser explicado por motivos humanamente compreensíveis (Arendt, 2000, p. 510). Ou seja, o mal para Kant, está relacionado à natureza egoísta do homem. Em contrapartida, porque o mal totalitário levado ao extremo implicaria o próprio aniquilamento do mundo humano, o egoísmo e qualquer outro motivo que possa ser humanamente compreensível – a cobiça, o ressentimento, o desejo de poder, a covardia etc. – são insuficientes para torná-lo inteligível (CHAVES, 2009, p. 39).

O mal por si só não possui nada de demoníaco na sociedade, é como se fosse um cogumelo, não possui raiz, ‘brota’ de repente na superficialidade, e se espalha rapidamente no meio social. Sua disseminação acontece pela somatória da ideologia com o terror. Segundo a história do período após Auschwitz, o mundo tenta entender a perplexidade ali demonstrada, procurando explicações para aquilo que era inexplicável. “Uma das lições de Auschwitz

consiste precisamente em que entender a mente do homem comum é infinitamente mais difícil que compreender a mente de Spinoza ou de Dante (...)” (AGAMBEN, 2008, p. 21). Hannah Arendt (1999) encontra essa dificuldade e apresenta respostas através de sua narrativa jornalística após o julgamento de Eichmann. Visto pelo mundo inteiro como um grande exterminador de pessoas, Eichmann representa o mal encarnado na forma humana, julgado pelo senso comum e pelos magistrados carrega a culpa de milhões de extermínios de judeus durante a Segunda Guerra. A ralé do período do Terceiro *Reich* busca ‘justiça’. A ralé é o agrupamento social oriundo de resíduos de todas as camadas ou classes sociais. Ela busca e sonha intensamente com a imagem do ‘grande líder’. A ralé é contrária à sociedade que a excluiu e odeia a figura do Parlamento, pois ela não se vê representada por essa instituição.

A junção de Auschwitz com Eichmann faz com que remetemos a presença consubstanciada de um ao outro, uma mistura homogênea na identificação de se fazer e promover o mal e um completa o outro e vice-versa. Os dois se coadunam. Colocá-los como impensáveis ou indizíveis, é a mesma coisa que os promover a concepções míticas, transfigurando-os na imagem de ídolos. O ídolo é o modelo mental que escraviza a vida. É enaltecer a figura do mal que ali perpetuava, colocando Eichmann como um semideus maligno que produzia em grande escala seus cadáveres. Se Auschwitz e Eichmann ocupam um *status* de mito, Arendt os destrói como uma iconoclasta. A morte destes ídolos oportuniza a morte da forma de pensar como eles pensavam e agiam. Ela se aproxima destes ídolos com uma ferramenta e a fim de auscultar o que eles têm a dizer, provoca estes ícones a emanar o som do mal. Mas, ao bater nesta peça que perdeu sua aura na reprodutibilidade totalitária em outros estados de exceção e indústrias de produção de corpos em cadeia, o som que eles emitem é um som vazio, oco, demonstrando que dentro desses ídolos, não existe nada de extraordinário, somente o mal em sua propriedade banal. Arendt (1999) percebe que Eichmann não é o diabo como os outros dizem, ele é apenas uma peça da engrenagem estrutural da indústria que deseja “transformar homens em funcionários e meras engrenagens, assim os desumanizando (ARENDR, 1999, p. 312)”. A desumanização gera uma vacância na ausência da identidade pessoal. A indústria promove o ente como apátrida de sua própria vida, e ainda existe a “recusa ao diálogo interior de si consigo mesmo, com sua consciência moral (MATOS-DE-SOUZA, 2016, p. 31)”, esse ente se torna um vazio cognitivo, com o propósito de apenas executar as ordens que lhe foram atribuídas. É incapaz de pensar de outra maneira, não consegue refletir além daquilo que lhe é determinado. Segundo a Hannah Arendt (1999), o mal parece demonstrar uma espécie de renúncia do próprio ser, promovendo um vazio de pensamento, onde a banalidade do mal se instala. A disseminação da instauração da banalidade do mal foi proferida

com sucesso. Agora, o mal perdeu toda sua grandeza satânica e se tornou algo completamente banal.

Hannah Arendt (2004), ao quebrar a imagem dos ídolos, oportuniza o espaço vinculado ao tempo para a reflexão da condição de um novo mundo do vir a ser humano. A trajetória histórica proporciona a responsabilidade de alocar a pessoa humana no mundo ao qual ela realmente tenha seu sentimento de pertencimento, o mundo onde a pessoa humana diga que é seu, que saiba se posicionar nele e se veja representada pela identidade que a constitui. A capacidade de reflexão se torna a ferramenta que é utilizada para destruir os ídolos, é a mesma ferramenta que Arendt utilizará para a reconstrução e ressignificação dos conceitos referentes ao mal e sua banalidade. Não existe natureza humana, e sim condição humana (ARENDR, 2016), como foi enunciado anteriormente, condição que foi demonstrada desde os pensamentos socráticos, platônicos e aristotélicos até a constituição da propagação do mal como algo banal. A ação dialógica e a capacidade reflexiva de pensar o impensável, de reconhecer o irreconhecível, de trazer aqueles que estão na margem para o centro, constituem a emancipação libertária do homem contemporâneo. A liberdade auxiliada pela ética e a moral conduzidas pela bondade, são ingredientes imprescindíveis na constituição da pessoa humana.

A extraordinária passagem do entendimento da saída do mal ontológico, visão de Agostinho, passando para o mal antropológico, realidade de Arendt, nos remete acoplar o mal dentro de nossos aspectos sociais contemporâneos. O mal agostiniano era aquele mal divino, realizado por um anjo caído, a tentação que se encontrava além dos processos humanos. Era um mal alheio a realidade das pessoas, não fazia parte de nossa vida. Já o mal antropológico, é a inserção do mal que é produzido pelas pessoas humanas, é o mal que pode ser cometido por qualquer um. Não há a necessidade de uma divindade interferir minha realidade para se cometer uma mazela. Este é o mal enunciado pelas análises arendtianas (ARENDR, 1999). Para ela, esse mal nascido e propagado pelo homem, ganhou ênfase nos cenários mais perversos da história da humanidade, o Holocausto. Suas contribuições interpretativas do que aconteceu em Auschwitz, oportunizou o entendimento da capacidade que o homem possui de realizar o mal e disseminá-lo de maneira normal em nosso cotidiano nas diversas estruturas sociais. Como ponto de partida, essas interpretações arendtianas, despertam a iniciativa da tentativa de analisar e refletir o que acontece com a capacidade das pessoas de pensarem tais atrocidades a serem cometidas, desde o mal disseminado na política, até o mal instaurado e banalizado nas bases da educação.

Hannah Arendt foi muito criticada quando escreveu a obra *Eichmann em Jerusalém* (1999), por ser mal interpretada principalmente pelos judeus. Ao demonstrar que a culpa do

holocausto não foi causada apenas pelos nazistas, e sim que houve algumas interferências de judeus ao favorecimento, mesmo que sem escolha, mas de certa maneira financiavam de alguma maneira a guerra. Ao fazermos uma analogia e colocarmos o mesmo preceito de Arendt dentro das escolas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade, percebemos que o insucesso da educação não seria apenas o fracasso dos professores, coordenadores e o próprio Estado. Os alunos teriam grande participação pelo fracasso do avanço da escolarização. A ideia do mal proporcionado na escola sairia da realidade do monstro que veio aniquilar os alunos e passaria a ser um mal distribuído por qualquer pessoa que está envolvida no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é de suma importância compreender nossa história na relação da interpretação da condição humana e na fabricação do mal que fomos submetidos e a realizamos ao longo do tempo.

1.7 Compreendendo nossa historicidade

Não há dúvida, para entendermos todo o mal que está sendo irradiado atualmente ao nosso redor, temos que voltar a reflexão na história e entender de onde partiu, quais são suas origens, as causas e o contexto do que realmente está causando esse mal. Ao refletirmos, percebemos a condição humana em sua constituição contemporânea, ao constatarmos sua apresentação com duas tradições: a racionalista e a mecanicista, onde o aparecimento da concepção dualista da existência do homem, caracteriza a sua sensibilidade e a atividade cognoscitiva. Na tradição Racionalista, o homem é consciência e razão e na tradição mecanicista, o ser se reduz a explicação psicológica. No Racionalismo, o homem, ao centrar-se como dimensão epistemológica, provocará um distanciamento em relação à subjetividade, ao mundo dos anseios dos desejos e dos projetos. O homem contemporâneo ultrapassa este sentido racionalista vigente e vai se modificando e se amparando na fenomenologia, que opera algumas elaborações com o intuito de transpor os limites impostos pelo racionalismo.

Há uma função de eixo na relação do sujeito consciente com a realidade e esta vai definir a percepção do sensível. A relação do sujeito com os objetos define a percepção, proporcionando a possibilidade de um conhecimento fundado na vivência de sua própria existência.

A pessoa humana possui uma capacidade de autoconsciência histórica, assim, nós somos o único animal capaz de narrar e realizar nossa própria história. A historicidade de vida é totalmente singular, sendo a única coisa que contemos verdadeiramente, é a *bildung* autêntica e é somente sua. A historicidade é a tarefa de libertação humana, é um exercício continuado de

uma empreitada que comporta uma dimensão transcendente e engajada à própria pessoa. É possibilidade concreta de vivência de novos valores para que haja uma expansão dilatada do indivíduo e comporta o exercício de liberdade como dimensão autêntica e específica do ser. A pessoa humana realiza-se em diálogo narrado com a realidade histórica, desse modo, ela dá origem e ao mesmo tempo continuidade ao fenômeno da história. A realidade histórica já existente precisa ser compreendida como cultura (questão da criação, recriação e intervenção) e, dessa maneira, não ser entendida como uma coisa, mas sim como dinâmica formativa - *Bildung* (MATOS-DE-SOUSA, 2015).

Quando a pessoa se torna consciente ou autoconsciente de sua identidade, ela se institui como sujeito. O sujeito consciente de sua incompletude cognoscitiva. Ser sujeito é voltar a centrar-se em si próprio e, para isso ocorrer, é preciso considerar um aspecto essencial que é a percepção. Todavia, esta carece ser sempre e automaticamente consciente e isto resultará em liberdade.

O sujeito em seu processo de reconhecimento e firmamento do *eu* pessoal, vai metamorfoseando sua experiência histórica. Os ocidentais sofreram inferências constituídas do meio social cultural vivenciado ao longo da construção da historicidade humana, tendo como consequências resultados presentes até o sujeito de hoje. Neste desencadeamento do elo existencial entre o *eu*, o *outro* e a prática filosófica, buscamos o engendramento de nosso *episteme*, para ir de encontro às soluções para a abertura das possibilidades das perguntas inquietas do ser a respeito da sua questão existencial. O 'eu' do ente existencial busca na filosofia sua postura conceitual de seu verdadeiro fundamento. Os entes necessitam de posturas diferentes em relação aos conceitos, a filosofia trabalha somente com conceitos. Para Deleuze (GALLO, 2003), a questão filosófica é posta tardiamente, sobre o fator existencial e histórico, é algo mais pessoal. Dessa forma, fica para nós que o 'eu se encontra na pergunta que realiza', uma questão bastante intersubjetiva do sujeito, ao voltar e analisar suas estruturas históricas. Quando a pessoa deseja entender sua história, sua história já se encontra no desejo que motivou saber a origem dessa história. O entendimento de si, em um desenvolvimento histórico, é possibilidade de liberdade pessoal.

O sujeito contemporâneo busca sua liberdade dentro de uma evolução fenomenológica, constituída pela historicidade intersubjetiva do relacionamento do *eu* com a cultura, e o *eu* com o mundo. O estágio do encontro do 'eu' com o 'mundo' cria inquietações provocativas sobre pensar o impensado, pensando o não-pensamento que necessita ser imaginado. Muitas vezes o pensamento é colocado como extensão daquilo que o *ser* gostaria de pensar em sua concretude imaginativa.

Portanto, a reflexão realizada individualmente pelo próprio ser e, em uma pluralidade diversificada de sujeitos, mostram diretrizes que nortearam aspectos históricos relativos deste a constituição da pessoa em ser humano até a capacidade de disseminar o mal, mesmo sendo que o indivíduo não sabe, não possui a consciência e nem sequer tem a ideia do que está fazendo com este mal. O fato de nos tornarmos humanos diante de um processo, nos conduz a remetermos que somos o resultado de frutos oriundos de interesses políticos e de mecanismos de poder, que desejam uma certa manutenção conservadora da sociedade que reside no planeta.

A criação do mundo humano e o sentimento de pertencimento a ele desempenham papel fundamental na apropriação da identidade pessoal. O sentimento de pertencimento movido pela apropriação da identidade do ser faz com que o indivíduo consiga criar um elo entre ele e o mundo a qual pertence. Dessa forma, a preparação do ser, para ser no mundo, transpassa por diversas constituições, desde familiar até a Educação escolarizada.

A educação por si só, fica na incumbência da família e a Escola fica na preparação para o enfrentamento e preservação do mundo. Mas percebemos que a vida está girando em torno de interesses e percebe-se que os interesses podem estar sendo constituídos nas pessoas através do processo educativo. Por isso, é importante o conhecimento da trajetória histórica da educação, pois, tendo esta visão da temporalidade, fica pertinente a reação do conhecimento na alienação pela a constituição dos sujeitos.

2. O CAMINHO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Para entendermos o capítulo, demonstraremos o que está acontecendo hoje na sociedade educativa, sendo necessário rebuscar questões que ficaram escondidas na historicidade da Educação brasileira. Sabendo-se que o ser humano foi produto de um processo, verificamos e analisamos esta História da Educação como fator constituinte de formação ou deformação dos sujeitos sociais. Ações promovidas no devir, mostram o lugar da EJA, ao embarcar e desembarcar na linha de Paulo de Freire, no ônibus da Educação de Jovens e Adultos.

2.1 Concepções históricas da Educação.

A Educação é uma complexidade conceitual que abarca a diversidade de territórios do conhecimento humano. Ela é capaz de se movimentar em todas as instâncias e estruturas possíveis e além de tudo, ajuda na constituição humana. Refletir a educação sistematizada entre os indivíduos de um mesmo país, é algo bastante delicado, pois o fato de descobrir um grande jogo de interesses que estão por trás e estreitam a relação da educação com o governo, se torna algo difícil de mostrar o tamanho da ideologia alienante latente que ela nos proporciona, além da própria discrepância da alocação de pessoas dentro das escolas. De acordo com a localização e a logística para se chegar na escola, o corpo discente vai refletir a exclusão social que se encontra naquela localidade. Mas, quando se coloca todas as pessoas diante de um mesmo patamar, cria-se uma certa democracia do saber, ao propor a chance de conhecer e reconhecer a história e a realidade daqueles que estão envolvidos no processo de aprendizagem. A narrativa que cada pessoa responsável pela educação traz, forma uma gigante teia de saberes sociais. A Educação possui a competência de transformação na habilidade de despertar e equalizar os poderes vinculados aos saberes escolarizados; ela maximiza a capacidade de aprendizagem para auxiliar a promoção da liberdade daqueles que se encontram na situação de oprimidos. A reflexão sobre educação faz com que possamos perceber a amplitude de sua dimensão, desde o favorecimento ao crescimento cognitivo e social da pessoa humana, até a promoção de uma igualdade na capacidade de aprendizagem. A capacidade de transformação na Educação, gera “o árduo embate entre duas gerações” (ZANONI, 2018), que são apresentadas como a dos oprimidos e a dos opressores. Gerações que aqui não se demonstram com questões cronológicas da fragmentação do tempo, e sim como fatores contraditórios diante de uma grande dicotomia social. A Educação como fonte inspiradora deste conflito, oportuniza situações para reflexões nas disparidades entre essas gerações no âmbito da libertação social.

A ação reflexiva que a Educação proporciona no ato de pensar a libertação do oprimido pelas garras dos opressores faz despertar a ideia de poder. Não um poder correlacionado à violência, e sim vinculado à democracia (ARENDR, 1994). O poder que o saber proporciona não é encontrado em uma hierarquia ou medido por uma meritocracia. O saber possui a capacidade de atravessar qualquer entrave ou obstáculo que queira bloqueá-lo e auxilia a ruptura na transição da saída da situação de oprimido. Quando o indivíduo aprende a apreender o saber, nada ou ninguém consegue retirar esta aprendizagem. O saber se mistura com o ser e, dessa mistura, nasce a transformação do saber ser. O saber do ser está vinculado nas proposições do encontro longitudinal do pensar e o pensar faz relação com o próprio ato de se libertar pela Educação.

Pensar em educação é pensar no processo educativo e em sua forma estabelecida de entrelaçamento das relações humanas. O grande aparato cultural nos condiciona a rizomas reflexivos da condição hominídea. É o refletir humano, sobre o humano para o humano. Assim, de modo unívoco, “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 1979, p. 27).

O processo de educação que as pessoas se acometem ao longo da vida, é uma das coisas mais interessantes e existentes no mundo. Todos se submetem a sacrifícios em prol de um condicionamento e a promessa hipotética de uma vida melhor em seu futuro próximo. A educação é uma das coisas mais importantes do processo de socialização. Se vivemos em sociedade, então a base ou o alicerce se torna a educação. Analisando a estrutura social na ação pragmática do conhecimento empírico, constata-se que a Educação permeia todas as instâncias e momentos da vida de uma pessoa. Assim, com essa grande importância, a educação ganha *status* no mundo social, lugar ocupado por uma posição que nenhum outro conceito mundano consegue substituí-la.

A educação escolarizada é vista pela maioria da sociedade como a porta de entrada ao mundo social humano. A Educação é a salvação de todos para um mundo melhor e é a promessa da manutenção do planeta para nossos descendentes (ARENDR, 2011). Diante da importância que a educação escolarizada apresentada, o espaço para realização de tal feito precisaria ser visto também como um lugar sagrado ou importante, onde toda essa modificação foi enunciada. A escola é esse lugar, esse espaço, que necessitaria ser valorizado por todos. É o ponto de encontro da socialização do desenvolvimento do processo humano de permanência no mundo para o mundo e a aula está entre esse espaço e esse tempo, como o lugar propício para as transformações (COSTA, 2018).

A história da Educação no Brasil perpassa por vários caminhos tortuosos, desde a elitização do ensino até a utilização da educação como máquina de guerra ou artefatos Ideológicos. O sistema educacional brasileiro engendrado e movido por mecanismos alheios à realidade cotidiana, força e reforça o aprimoramento do conhecimento em algumas classes dominantes. A representação da escola em classes sociais diferenciadas equipara-se à imagem refletida e discriminatória produzida e reproduzida pela figura do espelho social.

Quando falamos de educação sistematizada a ser aplicada em seu determinado espaço, só nos remetemos à educação planejada para as crianças que precisam ser inseridas neste mundo produzido por adultos. Governos, Estados e até a população em geral, conduzem o processo educativo escolar, apenas para as infâncias. Políticas públicas e governamentais sempre giram em torno das crianças na escola (SAMPAIO, 2009), mas, infelizmente, a sociedade não é perfeita como gostaríamos que fosse, e algumas crianças, por diversos motivos, não conseguem usufruir desta etapa vinculada e direcionada à escola. Essas crianças se tornam adultas que não conseguiram completar sua educação básica.

A sociedade é composta por pessoas humanas diferentes, de todas as idades possíveis e diferentes capacidades cognitivas. Como o Estado se apropriou de nossas vidas, uma das questões mais elementares é que ele poderia oferecer a continuidade ou a oportunidade do término da escolarização básica (AGAMBEN, 2017). Uma continuidade educativa voltada para o público mais vivenciado cronologicamente, só que uma educação vista somente para a adultez nos preceitos do segmento básico, não contribui muito para a popularização de um governo. Não enche os olhos de todos, pois geralmente quem pertence a este grupo não letrado, são pessoas excluídas, que vivem à margem da sociedade. E os excluídos não são bem-vistos por uma classe elitista (MATOS-DE-SOUZA; MEDRADO, 2021).

Para podermos dar sequência na continuidade do período pós-alfabetização de adultos, é necessário irmos em busca dos direitos para a completude da escolarização daqueles que almejam este segmento. É imprescindível sempre ter - em - mente a completude da educação básica para os jovens e adultos, que ela não se restrinja apenas na conclusão do processo de letramento, e sim na completude da formação do vir a ser cidadão pertencente à sociedade. O direito à educação não se finaliza apenas com a concepção da quantidade de escolas construídas para o acolhimento de todos aqueles que desejam estudar, e nem também sobre a qualidade do tipo de ensino a ser apresentado nestas instituições educacionais, mas o direito à educação se reverbera na importância da relevância da construção social, laboral e cultural do processo de protagonismo do estudante ao mundo social (IRELAND, 2007), o estudante se torna o escritor, o leitor e a própria palavra interpretada da condução educativa relevante ao construto social.

O Estado e a própria sociedade se prontificam à Educação de Jovens e Adultos, demonstrando que estão em um estágio acolhedor, para promover uma ascensão de um patamar na busca da inclusão de pessoas para uma sociedade que sempre se apresentou como público excludente. Pessoas que estiveram defasadas do processo educativo na relação idade e série, agora podem continuar sua jornada na formação social e busca representar como personagens principais seus respectivos papéis sociais no cenário da vida. A Educação de Jovens e Adultos não pode ser mais tratada marginalmente, ela precisa ser incluída na mentalidade da possibilidade de permanência do verdadeiro sentido do aspecto central do Direito à Educação (OLIVEIRA, 2007).

Ações propícias na educação para os jovens e adultos, não é uma novidade na história educativa no Brasil. Desde os primórdios da Educação Colonial brasileira, sempre a Educação de Jovens e Adultos esteve presente, não no palco principal, mas no cenário coadjuvante. A Educação escolarizada desenvolvida no Brasil iniciada pelo período Colonial, possuía seus preceitos ancorados pelas práticas educativas de missionários cristãos. O objetivo central dos religiosos era catequizar (iniciar a educação escolarizada pela fé) e propor a manutenção da Igreja Católica instaurada nesta nova terra. Sua metodologia estava vinculada à *ratio studiorum* – estudo da razão – (CAMBI, 1999), onde o verdadeiro estudo da razão científica, foi deixado de lado, pelo favorecimento do processo de doutrinação catequista. Estes religiosos que chegaram com o Governador-Geral da Colônia, Tomé de Sousa, em 1549, e pertenciam à Congregação jesuítica da Companhia Missionária de Jesus, possuíam o foco na educação direcionada às crianças. Porém, o processo de aculturação instaurado pelos padres Jesuítas, abarcou os adultos indígenas e se dilatando posteriormente a população negra escravizada que vivia nesta colônia brasileira (STRELHOW, 2010).

Com a expulsão dos jesuítas do território brasileiro em 1759 (HADDAD; DI PIERRO, 2000), o Brasil ficou órfão no referencial do processo de escolarização. A educação enfrentou uma grande desarticulação pela perda deste referencial. O cunho educativo religioso que norteava os aspectos pedagógicos do país, entrou em colapso e o direcionamento da Educação que se aplicava por aqui pelos padres, perdeu seus condutores. Uma fenda de carências se abriu no processo da escolarização brasileira. Para preencher essa lacuna, o Império engloba essa responsabilidade educativa. Com esta interferência educativa do Império, a Educação passa a ser apresentada como produto de luxo, algo somente para os endinheirados da sociedade. A elite social se apropria da educação brasileira, se tornando totalmente excludente e destinada a poucos (STRELHOW, 2010). Aquela continuidade da educação misturada com catequização aplicada anteriormente deixou de existir. A continuidade da educação entrou em processo de

descontinuidade. A continuidade da Educação se difundiu somente entre os filhos dos colonizadores, e a descontinuidade, para as crianças e adultos indígenas e a população negra escravizada, que ficaram de fora deste modelo educativo. Até a saída dos jesuítas (PAIVA, 2015), havia uma educação na colônia brasileira. Não era uma Educação para a libertação e pelos envolves apresentados, nos remeteria realmente até por uma visão contrária onde se pregava a doutrinação.

A herança dos resquícios da educação jesuítica perpetuou até uma nova tentativa de pensar a Educação brasileira, uma educação tradicional, conservadora, vinculada aos colonizadores. Aquela Educação que visava a doutrinação ficou presente em nosso país por vários anos representando uma pequena parcela elitista da população.

Com a primeira Constituição brasileira, em 1824 (HADDAD; DI PIERRO, 2000), a Educação brasileira passou por uma reformulação, mesmo que grande parte tenha ficado apenas no papel, a amplitude da educação sistematizada em sua garantia do direito da educação nos primeiros anos de instrução primária para todas as pessoas (STRELHOW, 2010). Porém, pensar na qualidade a ser oferecida por este direito, já era uma outra vertente, pois, praticamente nada de novo na educação havia acontecido, respaldos jesuíticos ainda estavam por todos os cantos.

Situando historicamente o período do Império, somente uma pequena parcela da elite dominante era composta por aqueles que se encontravam no modelo do que a sociedade apresentava como cidadão – aquela pessoa que possuía bens, família tradicional, boa escolarização e estava quite com suas obrigações taxativas do Estado – e dentro dessa amostragem, a maioria de mulheres, negros e indígenas não faziam parte do ciclo que direcionavam as diretrizes da sociedade. Com essa separação tão explícita no âmbito social, o processo de escolarização precisa ser identificado como correlato político de uma educação representativa da ideia do vir a ser cidadão, fator que auxilia a pessoa a ser inserida nesse meio, para desenvolver sua convivência na plenitude da sociedade.

Por volta do fim do Império, tínhamos uma população com cerca de 14 milhões de habitantes e um sistema de ensino que conseguia absorver somente 250 mil crianças (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Fazendo uma analogia contemporânea, aqui no Brasil, nossa população no ano de 2010 era cerca de 193,3 milhões de habitantes, com a taxa de analfabetismo com pessoas de mais de 15 anos de cerca de 13,9 milhões (LEITE, 2013), uma taxa de analfabetos de hoje, quase que equivalente à população do Brasil na época do Império.

Com a Constituição de 1891 (BRASIL, 2016), as decisões vinculadas à educação novamente se tornaram excludentes. Em outras palavras, as estratégias estavam ligadas novamente e diretamente à burguesia. Somente pessoas provenientes das altas camadas sociais,

conseguiram obter o acesso ao processo de escolarização (HADDAD; DI PIERRO, 2015). A culminância da exclusão da gestão governamental se acentuou quando da lei de proibição do voto por analfabetos foi promulgada, visto que, a maioria dos adultos daquela época, nunca tinham sido escolarizados, eram na maioria iletrados. O analfabetismo corroborando a história da exclusão dos adultos por meio da democracia representativa brasileira.

Na Primeira República, houve pequenas modificações na educação brasileira. A criação de diversas reformas para tentar amenizar a precariedade educativa que aqui existia. A denúncia de um descaso com a Educação confirmou que cerca de 72% das crianças acima de cinco anos de idade em 1920, não tinham ido à escola (MELO; SILVA, 2021). Um reforço negativo da realidade em nosso país, onde a maioria quase que absoluta de crianças eram analfabetas. Se o conceito de educação nos remete a escolarização de crianças e se encontrava com este alto índice de ineficiência, fica bem claro que a Educação de Jovens e Adultos, simplesmente não estava em discussão, estava à margem da margem do processo educativo brasileiro. Certo sentimento de colonialismo pairava pelo ar. O sentimento que nada mudaria e estaria condenado a perenidade de ser aquilo daquela forma e maneira.

Com o país vivendo uma diversidade de modificações culturais, políticas e econômicas na década de 1920, a Educação de Jovens e Adultos começa a ser lembrada e citada. A necessidade da escolarização permeia toda a sociedade (LEITE, 2013). O aumento do número de escolas e o questionamento por qualidade de ensino começam a ser tópicos de grande importância e necessidades a serem sanadas. O aumento do número de escolas é interessante, mas a qualidade do ensino a ser entregue, fica a desejar. Portanto, as pessoas percebendo isso, começam a requerer uma qualidade digna deste ensino para seus filhos poderem realmente ser inseridos no meio social, local antes habitado, somente por aqueles que detinham um poder financeiro acima das grandes camadas populares (CARREIRA, 2014). A educação elitista ainda reinava soberana. A classe alta da sociedade mantinha a conservação dos conhecimentos e saberes sistematizados para continuar na hegemonia do poder e o distanciamento social da grande massa populacional (SAMPAIO, 2009). O final da Primeira República ficou caracterizado pela movimentação daqueles que buscavam inovação do campo da educação. Diante do cenário atual daquela época, a educação estava cada vez mais distante da realidade de todos, a percepção do mundo para este país que estava sendo cada vez mais iletrado, começou a manifestar um certo desconforto para com aqueles que aqui viviam. Uma das diretrizes a serem alavancadas, era colocar a educação básica como responsabilidade direta do Estado. Dessa forma, poderia aumentar o número de pessoas letradas em nosso país, formando

um cidadão. O modelo de cidadão a ser adotado para desenvolver a plenitude de sua cidadania, caracterizada pelas ações dos deveres e direitos estabelecidos pela sociedade na vivência social.

A década de 1930 movimentava uma transformação em nossa realidade (MELO; SILVA, 2021) e a necessidade de reafirmação da identidade da nação brasileira, estava latente querendo uma oportunidade para aparecer. Esta década canaliza o esclarecimento para a mudança que devia ter acontecido desde a invasão do Brasil pelos portugueses. A educação começa a querer respirar por si só com a proposta do Plano Nacional de Educação, proposta pela Constituição de 1934 (HADDAD; DI PIERRO, 2015). A reafirmação da educação como direito de todos e dever do Estado estão garantidos pela União. O ato de promover questões sociais para a autorregulação e preservação do processo de escolarização, aparece como maneira de reconhecimento da importância da escola no âmbito gratuito da escolarização tanto da criança como do adulto (CARREIRA, 2014). O final desta década é caracterizado pela criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP em 1938, onde no início de estudo das pesquisas começam a dar maior significado à educação brasileira. Com os estudos inicializados pelo INEP, as pesquisas começaram a despontar e, com o auxílio delas, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário. A captação desses recursos canalizaria diretamente para o aumento da educação inicial e instituiu o Ensino Supletivo para os adolescentes e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2015).

No Brasil, na década de 1940, começa um crescimento industrial (LEITE, 2013) e o analfabetismo começa a ser tratado e visto como um grande problema social. O cunho democrático estava latente nas veias dos brasileiros, diversas campanhas de alfabetização começaram a aparecer, e a ideia da proposta de erradicar o analfabetismo, veio acoplada para extinguir o que eles consideravam uma enfermidade social. No final desta década e nos anos de 1950, o Brasil começa a mostrar resultados significativos na batalha criada para diminuir o índice de analfabetismo e o letramento começa a ganhar força. O processo educativo brasileiro começa a se ascender, mas o índice da escolarização ainda é muito baixo. Movimentos sociais, igrejas e outros setores da sociedade civil das mais diversas áreas, veem na educação uma chance de esperança para mudança de um futuro melhor e começam a trabalhar com a alfabetização de adultos. A consciência coletiva percebe que a falta do letramento é uma das causas da desigualdade social, da exclusão e discriminação dos indivíduos na sociedade. Vários movimentos surgem com o indicativo de alfabetizar aqueles que desejam aprender a ler e escrever (DI PIERRO; RIBEIRO, 2001)

Com este “boom” alfabetizante, um outro problema começa a surgir. Como a alfabetização estava vinculada às crianças, juntamente com suas respectivas metodologias, e

processos educativos, o adulto enfrentava a dificuldade de conseguir ver importância e sentido daquele processo de letramento. O problema foi que os adolescentes e adultos estavam sendo alfabetizados da mesma forma pedagógica e metodológica que as crianças, uma pedagogia totalmente voltada para o público infantil, um ambiente totalmente diferente e desproporcional da realidade daquelas pessoas que já haviam passado de sua infância. Uma alfabetização que caracterizava apenas o aprender a ler e escrever, não se importando com os conteúdos apresentados. O contexto que envolvia educação estava sendo deixado de lado.

Com a falta de motivação e com o distanciamento existente na relação entre escola e o mundo, o enfrentamento da evasão escolar se torna uma realidade que assusta a todos. A proposição enunciada que é necessário estudar para poder trabalhar, não é sustentada na Educação de jovens e adultos, pois, a grande maioria dos alunos da EJA, já trabalham bem antes de voltar a frequentar os bancos escolares. Portanto, já conseguem ter uma vida de consumo em torno de seus salários. Uma das dificuldades apresentada pela falta de escolarização, é que muitas vezes esse consumo é totalmente alienado e desnecessário (MATOS-DE-SOUSA; SENA, 2013).

2.2 Pós-Guerra: Da Educação ao Consumo

O período do pós-guerra nos remete a ideia de reconstrução e reflexão das tristes e medonhas experiências descritas na história da Segunda Guerra Mundial. A reflexão e o remanejamento de diversas camadas da sociedade como a economia, política, cultura e Educação, são os objetivos almejados neste tempo. Nesta época, o mundo capital se encontrava fragilizado, para poder se reerguer, houve a necessidade do agrupamento de várias nações. Uma junção na coletividade da diversidade de países, mas prevalecendo a individualidade de cada um. Em outubro de 1945, nos Estados Unidos da América (EUA), após várias conferências sobre a paz, foi criada uma organização que necessitaria ter a capacidade de promover indícios amistosos entre os países: a Organização das Nações Unidas (ONU). Uma organização específica capaz de compreender e auxiliar todas as nações. Um órgão neutro, com o objetivo de promover a paz e o bem-estar para todos (LEITE, 2013).

Dentro da ONU, foi criada uma agência com a proposta de manter a paz pelos meios intelectuais entre as nações. A criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), aconteceu em 1945, mas só entrou em vigor em novembro de 1946. A UNESCO se tornou um canal primordial para as denúncias das atrocidades cometidas por vários países no período de guerra e o viés responsável pela demonstração de como estava

a educação no período de reestruturação do mundo. A UNESCO foi capaz de perceber a desigualdade da educação desenvolvida nos diversos países, e constatou a falta de escolarização presente nestas nações. Diante dos países mais carentes, a necessidade da instrumentalização e o aumento da escolarização, se tornam peças prioritárias a serem colocadas nas engrenagens sociais (LEITE, 2013). A manivela da Educação dos Jovens e Adultos, precisa ser criada, colocada e girada para propor o funcionamento do processo educativo. Com as amostragens da UNESCO, sobre o enorme número de pessoas jovens e adultas estagnadas no letramento dos países mais pobres, a necessidade desta deficiência apresentada, carece ser sanada o mais rápido possível. Uma luz dá atenção para o processo de escolarização foi acesa de maneira intermitente, demonstrando os problemas sociais que a educação apresentava, pois o mundo da adultez iletrada foi delatado para o planeta. A equalização da educação entre os países ricos e pobres se torna algo necessário para a dilatação da mínima condição indispensável para um processo civilizatório comumente de questões humanas em uma vida social.

A ONU e a UNESCO auxiliaram o mundo a pensar e refletir sobre o mal que havia acontecido naquele triste capítulo da história humana (ARENDRT, 1999). Um mal que jamais havia sido presenciado, estava agora na condição de ser pensado e interpretado por todos. A precisão de saber o que realmente aconteceu naquele tempo sombrio (ARENDRT, 2008), se esbarra na necessidade da preservação humana, pois identificava o acontecido, para não acontecer novamente. A reflexão das atrocidades cometidas pela Segunda Guerra se atrelaram ao período de reconstrução dos países que participaram destes conflitos.

Com a tentativa de curar as feridas abertas pelos conflitos causados pela guerra, o mundo intensifica neste período do pós-guerra, a reestruturação de cada país. A consequência é a reação do reflexo na disparidade entre a reestruturação e a competição. A corrida para a reestruturação dos países gera uma grande separação do mundo em dois blocos: o bloco capitalista e o bloco socialista. Esta competição começa a demonstrar as fragilidades de cada país. Fragilidades bélicas e educacionais foram reveladas para o mundo inteiro. O distanciamento promovido pelo abismo criado entre as sociedades mais ricas das mais pobres ficou exposto nitidamente e as desigualdades sociais, culturais e econômicas, aparecem de maneira irreal diante de uma realidade possível de uma impossibilidade real.

Nesta etapa do pós-guerra, a busca de respostas e entendimento do que havia acontecido se tornou fator primordial para o desenvolvimento da condição humana (ARENDRT, 2016). A necessidade do fechamento interno dos países que estiveram envolvidos na Segunda Guerra Mundial foi observada, principalmente, para a compreensão e criação de procedimentos para sua retomada ao crescimento e ascensão científica, econômica e social. Os países se fecharam

formando uma bolha econômica e esse fechamento permitiu realizar um balanço das perdas ocorridas e a criação de projetos para sua reestruturação (LEITE, 2013). Com isso, houve o aumento industrial na produção de bens em cada país. Com o aumento da indústria, há a necessidade de qualificar pessoas para trabalharem nestes locais. A necessidade de uma escolarização com qualidade ao auxiliar o desenvolvimento industrial se tornou essencial para a fabricação de mão-de-obra.

Além da educação beneficiar o crescimento de mão de obra especializada para as indústrias, a educação escolarizada também favoreceu a ampliação do conhecimento científico neste período do pós-guerra. A concepção científica é uma arma a ser almejada por vários países. A corrida pelo conhecimento científico ocasionou a disparidade de cada Nação em demonstrar sua capacidade de organização e apresentar segurança a sua população.

As nações munidas de conhecimentos auxiliados pela ciência criam objetos, eletros e eletrônicos a fim de despertar desejos e facilitar as tarefas rotineiras do dia a dia dos donos de casa. Com isso, a população consegue reduzir o tempo para as atividades caseiras, destinando mais tempo para si e sua família e também conseguem viver com um maior conforto. Esta é a proposta liberal para o incentivo ao consumo. Assim, o consumo se torna algo desenfreado na sociedade. O ato de poder consumir de maneira alienada começa a fazer referência à identidade da pessoa. A identidade do consumo cria uma divisão dentro dos grupos sociais e a cultura necessita ser consumida em larga escala e é a indústria que oferece esta cultura a ser consumida. A falsa tranquilidade perceptiva da reestruturação dos países é ofuscada no consumo oportunizado pela indústria, na qual a indústria Cultural (ADORNO, 2009) se instaura como grande força de poder na manipulação das massas populacionais. A cultura da sobrevivência correlacionada à cultura do consumo faz parte integral dessa massificação populacional. Um novo modelo de cidadão está sendo apresentado, onde suas relações sociais estão envolvidas na alienação do consumo e nos meios de produção. O fato de comprar algo e colocar dentro de casa, traz um certo conforto e segurança para dela não poder ou querer sair.

O interesse desregrado em consumir qualquer produto, desemboca na aflição ou desespero da sociedade consumista em querer para ter, onde o ter é ideologizado na necessidade para o vir-a-ser. O consumismo começa a reinar soberano, se mitificando e virando ídolo. Nesse sentido temático, há um esquecimento e o desfavorecimento das relações pessoais humanas, que poderiam privilegiar o próprio ser, ao invés do ter. As pessoas começam a se relacionar diferentemente. O poder de consumir e o não poder do consumo promove uma disparidade da segregação social. Surge o interesse de entender este tipo de relacionamento vigente entre as pessoas. Assim como os produtos consumidos são descartáveis, as relações humanas passam a

ser descartáveis também. Descarta-se tudo aquilo que se acha dispensável. A valorização da pessoa humana ganha proporções diferenciadas. Corpos de uns, em uma questão meritocrática e axiológica, valem mais que outros (MATOS-DE-SOUZA; MEDRADO, 2021).

A realidade encontrada no Brasil é constatada pelo período do pós-guerra antecedendo o Golpe Militar de 1964. Assim como o restante dos outros países, a tentativa de crescimento econômico estava pairando sobre o nosso país. Aqui, foram anos que moveram o crescimento da economia interna, proporcionando o aparecimento de transações entre exportações e importações. Com a diversidade de acordos comerciais, a notabilidade do país é alcançada no mercado exterior. O mundo começa a perceber o Brasil de uma maneira mais eficaz na relação da economia global e a instalação e fixação de indústrias faz a economia girar, com isso, houve um fortalecimento industrial que ocasionou um avanço jamais visto pelos brasileiros. A abertura do mercado para empresas estrangeiras foi se alastrando em nosso território (LEITE, 2013) e o padrão de uma postura consumista importada sendo incorporada às raízes de nossa cultura, já estava sendo servido em nossa mesa. A amenização do desemprego proporcionada pela instalação das indústrias, fez com que os brasileiros utilizando o perfil estrangeiro de segurança vinculada ao consumismo, se inserem na vida alienante da sociedade.

O poder da expansão das indústrias internacionais vai se apropriando do mercado brasileiro, causando um grande desconforto e desequilíbrio em nossa economia, dificultando os gestores governamentais de gerirem com cautela e perspicácia suas ações práticas dentro das políticas representativas de uma população que estava sendo iludida e persuadida nas concepções consumistas. O poder de compra com os salários conquistados com frutos de suas vendas e prestações de serviços, já não são suficientes para manter o padrão de vida antes conquistado. Aquela falsa segurança que estava existindo na sociedade, não está mais sendo percebida. O Estado como um todo começa perder o perfil de liderança. Inquietações começam a surgir, o preço das coisas começa a subir, a insatisfação das pessoas começa a se propagar (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Várias perguntas surgem, mas sem respostas, questões sobre o poder, política e a própria demonstração da democracia, são questionadas.

Diversos movimentos sociais (GODINHO, 2007) são criados na busca de requerer e resguardar os direitos de exercer a cidadania que estava sendo esquecido e ofuscado pelos mantenedores do poder. O governo escamoteia a realidade aos cidadãos. Com o clima de insatisfação sendo difundido entre estes novos oprimidos, quanto mais pessoas forem esclarecidas economicamente e politicamente para defender seus interesses, mais chance de chamar a atenção para uma possível mudança na transformação social. A necessidade de um processo de conscientização em uma visão cartográfica de localização da real situação em que

se encontravam os excluídos era algo praticamente obrigatório para a reconstrução de um novo mundo social. O esclarecimento político e social não nasce do nada (SAVIANI, 2013). Se até aquele momento histórico, os cidadãos ainda não haviam conseguido ver e perceber criticamente as dificuldades da gestão nas questões sociais, dificilmente conseguiriam criar uma criticidade por si só. Diante disso, seria primordial ser trabalhado com esta grande massa excluída, noções conceituais de percepções da realidade histórico-críticas. Salientamos que, o Brasil ainda contava com alto índice de analfabetismo entre a população jovem e adulta daquela época (LEITE, 2013). Então, diante deste cenário, há uma percepção de que mais uma vez a educação poderia contribuir com o recrutamento e a promoção do esclarecimento de mais pessoas. Como promover a inversão da alienação causada por ideais dominantes nas pessoas que compõem a sociedade? A resposta é simples, através da Educação emancipadora escolarizada para todos (DUSSEL, 2020) e uma das forças auxiliares educativas a ser trabalhada nesta difusão de saberes emancipadores foi encontrada na Educação de Jovens e Adultos. A história de vida cronológica da pessoa adulta é maior do que a das crianças. A identidade da adultez faz com que o adulto já tenha sido apresentado ao mundo (ARENDRT, 2014) e a vida da pessoa adulta na sociedade exige o desempenho de sua representatividade em seus diversos papéis sociais. Ao desempenhar seus papéis sociais, geralmente os adultos exercem atividades trabalhistas, possuem famílias e planejam suas vidas. Mas o essencial para o aprimoramento destas situações demonstradas pela vida adulta se esbarra na falta da formação do mundo escolarizado. A Educação, como forma de poder, principalmente para aqueles que se encontram na idade produtiva, se torna realmente uma arma muito poderosa para o esclarecimento da alienação, então, a Educação de Jovens e Adultos se torna a oportunidade que as pessoas que não tiveram a chance de concluir sua educação básica no período regular, de iniciar, continuar e concluir sua educação escolarizada (HADDAD; DI PIERRO, 2000). A Educação de Jovens e Adultos apresenta o último ensejo na parte da criação e desenvolvimento da capacidade crítica daqueles adultos que foram apenas apresentados ao mundo, de dentro da bolha alienante criada pela indústria e o Estado. A Educação de Jovens e Adultos abrirá os horizontes educativos e interpretativos da pessoa humana.

O concatenamento de alfabetizar não somente com o letramento, mas com o intuito de politizar esses jovens e adultos, estava emanando a demanda educacional nesse período. A sensibilidade na transformação do indivíduo iletrado em letrado, despolitizado em politizado, envolve-se de maneira análoga uma mão de obra para mediações conflituosas, desprendendo-se de sua afluência individual e desembocando em uma certa coletividade, buscando novas propostas metodológicas de possibilidade de vida social (HADDAD, 2019). A pessoa humana

que aprende a aprender e adquire conhecimento científico, consegue enxergar e modificar a realidade em que está inserido. Dessa forma, nesse período turbulento de nossa história do pós-guerra, salientamos dentro do processo educativo a ideia de uma reconstrução curricular, que atendesse as devidas necessidades dos cidadãos para a possibilidade da construção da identidade social (SILVA, 2005). Um dos grandes personagens brasileiros responsáveis por realizar tal façanha, foi o Professor Paulo Freire.

2.3 O legado freiriano

O ilustre Professor Paulo Reglus Neves Freire, conhecido como simplesmente Paulo Freire, foi um representante extraordinário não somente para a educação brasileira, mas para a educação latino-americana e também mundial. Seu legado não pode ser restrito aos seus livros e nem a seu protagonismo dialógico, mas sim, a sua vida dedicada inteiramente à Educação. Nascido em Recife, de origem simples, dedicou toda a sua vida a educação. Fez da escola da vida, a vida da escola. Promoveu educação popular, abriu campos acadêmicos na filosofia da educação, e mais do que ninguém enxergou o analfabetismo adulto como grande fato preocupante para a sociedade democrática (KOHAN, 2020). Em sua jornada educativa, faz uma grande peregrinação em diversos países, desde os subdesenvolvidos até os desenvolvidos. Ao residir e vivenciar as experiências de cada país, Freire vai criando e desenvolvendo suas teorias educativas consubstanciadas às suas práticas. Vai causando uma modificação na estrutura do pensamento educacional, na superação do oprimido pelo o opressor (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO; LEÓN-SANCHEZ; SEVILLANO-MONJE, 2021).

Para visualizar a trajetória de Freire e colocando sua educação em numa linha cronológica, percebe-se três grandes períodos de produções. O primeiro representado na jornada latino-americana do Brasil e Chile, em 1969; o segundo entre os espaços norte-americanos e a Europa, entre 1969 e 1980; e o terceiro, caracterizado pelo retorno ao Brasil após o exílio, de 1980 a 1997, e permanecendo até sua morte (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2007).

O pensamento de Paulo Freire em suas primeiras obras apresenta uma narrativa de cunho iluminista do progresso, citando a promoção da emancipação das pessoas (MONTEAGUDO; LEÓN-SANCHEZ; SEVILLANO-MONJE, 2021). Ele utiliza desta escrita sua prática, apresenta uma proposta de alfabetizar e emancipar socialmente jovens e adultos no Brasil. Paulo Freire era um educador com propósito de transformar a educação (XAVIER, 2019). O reconhecimento de Paulo Freire com uma metodologia rápida de alfabetizar e

conscientizar politicamente os adultos, surge de maneira interessantíssima para uma sociedade que estava em plena reconstrução do período sombrio do pós-guerra.

Parafraseando com a Segunda Guerra Mundial, descobrimos algumas das tristes verdades que ocorriam nos Campos de Concentração, foi revelado ao mundo que eram lugares de extermínio da população em massa, pessoas eram levadas para esse local para serem executadas (MATOS-DE-SOUZA; MEDRADO, 2021). No Brasil, Freire busca os campos, não de concentração como na Europa, mas recorre aos campos da construção civil, local aglomerado de pessoas que buscavam com dignidade construir não somente edificações, mas sim reconstruir suas vidas repletas de virtudes e dignidades. Por transcender a educação aos muros da escola, o local escolhido para exterminar o analfabetismo e a ignorância política, é o local de vivência da pessoa humana. Paulo Freire inicia suas atividades a partir da práxis pedagógica, acionada pela ação dialógica em ‘rodas’ de conversas com os seus educandos. O princípio da alfabetização acontecerá através de aspectos narrativos expressos sobre a vida daqueles adultos que estão sendo apresentados ao mundo letrado. Freire percebe que cada pessoa carrega uma enorme bagagem de conhecimento ao longo de suas relações interpessoais (SCOCUGLIA, 2001). Com todos estes saberes sendo afluídos, ele faz a interpretação da leitura do mundo enunciada por eles e as transformam na leitura escrita das palavras. A partir disso, com a palavra mais utilizada no campo de trabalho, inicia-se o processo de alfabetização. Com a apresentação de uma palavra e o estudo profundo sobre a mesma, o mundo letrado começa a ser desvendado. Com a separação desta palavra, diversas outras são criadas.

A alfabetização vinculada a ações narrativas propicia um ambiente saudável e agradável para o fim do analfabetismo, tanto letrado quanto o político. Freire apresenta sua filosofia de maneira conscientizadora, envolvendo o sentimento crítico desenvolvido através do diálogo entre os grupos de educandos que se encontram na transição da alfabetização à politização e cria uma distinção antropológica de cultura entre o mundo e a natureza. Relações conflituosas devem ser criadas para a produção de inquietações e indagações da sociedade em que os cercam (MONTEAGUDO; LEÓN-SANCHEZ; SEVILLANO-MONJE, 2021).

Colocando a leitura do mundo remetendo a precedência na leitura da palavra, a pedagogia freiriana vai oportunizada voz a aqueles que não conseguem falar, vai conscientizando aqueles que se encontram na margem da sociedade, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2001, p. 11-12). A construção humana acontece na intersubjetividade de ações e reações estabelecidas entre as pessoas. A pessoa humana é vista como um animal simbólico, um ser caracterizado pela intermediação da comunicação e da

linguagem. O reconhecimento de si em seu meio social demonstra esperança e autonomia para o educando continuar sua caminhada para sair da situação de oprimido. A identificação de sua identidade como alguém pertencente a um grupo maior que se encontra no meio social, faz com que o adulto persevere sua ação de protagonista no processo do vir a ser do mundo. Com esses preceitos elucidativos educativos, provavelmente os educandos consigam sair da situação de meros espectadores e comecem a desempenhar seus papéis sociais como verdadeiros cidadãos (AGOSTINI, 2019).

Paulo Freire faz uma crítica sobre os modelos de ensino trabalhados no Brasil, que reverenciavam o molde da memorização como fator primordial de aprendizagem. Ele prefere construir o conhecimento a partir da realidade de cada um. Freire faz uma analogia entre a educação brasileira e o sistema bancário (SCOCUGLIA, 2000). Ele cita a ‘educação bancária’, onde o professor depositava todo seu saber sistematizado com suas verdades únicas e inquestionáveis, e o aluno apenas recebia este depósito. Para o aluno, sua formação estava fadada ao fracasso se ele não conseguisse repetir o que foi depositado ao longo do tempo pelo seu professor detentor do saber (KOHAN, 2020).

As crianças, em sua idade inicial para a escolarização, se encontram em processo de formação cognitiva e devido à baixa idade cronológica, a entrada para a escola é o primeiro encontro em um outro grupo social que não é pertencente à sua família. O modelo denunciado por Freire sobre a ‘educação bancária’, fica explícito neste meio de educação infantil. A educação infantil é uma prioridade em diversos campos de poder social. Geralmente as prerrogativas da legislação educacional abarcam prioritariamente a educação destinada apenas às crianças. O governo brasileiro não demonstra o contrário, visa a preocupação maior em atender o perfil de uma educação destinada a elas. Diversos modelos pedagógicos utilizados anteriormente partiam apenas das premissas infantis. Freire proporciona um novo olhar sobre este viés da Educação brasileira. Ele cita que a educação não acontece de maneira unilateral e, sim, de maneira paralela à construção em comunhão dos atos e processos educativos. Com seus pensamentos e ensinamentos, fica evidente que a construção da educação se dá em meio da comunhão e isso acontece em qualquer idade (HADDAD, 2019). A troca de saberes precisa prevalecer no ambiente educativo. A relação intrapessoal é fator determinante para a apropriação do saber. Não existe uma figura detentora do saber absoluto em sala de aula, mas sim alguém capaz de edificar saberes necessários para a emancipação do próprio ser.

Assim, o modelo pedagógico freiriano pode ser utilizado tranquilamente em todas as fases da educação básica da formação de um cidadão, ou seja, desde a infância até sua adultez. Paulo Freire foi capaz de realizar uma metodologia que impactou diretamente de maneira

positiva a sociedade adulta, pregando questões advindas de diversas concepções, desde as religiosas e de saberes ligados à igualdade e edificando-as em aspectos progressistas libertários. Os conhecimentos trabalhados estavam ligados a saberes da vida de cada aluno, e a maneira de ensinar estava relacionada a mediação destes saberes dentro de uma comunhão a ser repartida e reunida (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2007). A junção das experiências de todos em um grande círculo, como se fossem os cavaleiros da *'tábula redonda'*, possuía o propósito da iniciação do que era a democracia e como ela se apresentava, e ainda de sobra, este ambiente propiciava condições essenciais para a construção da aprendizagem significativa.

A ruptura do detentor da verdade é moldada pela comunhão de conhecimentos e é uma quebra de paradigmas enunciada por Freire. O mundo a ser pensado e refletido é o mundo do aluno e não mais apenas o mundo do professor. O significante vai do educando para o significado do educador. Não basta ser apenas um professor, tem que ter preocupação mais profunda por seus educandos. Conhecer a comunidade que estão inseridos é conhecer a realidade de seu aluno e com autoridade, diferente de autoritarismo, ser autor da aula a ser ministrada para todos aqueles que estão sedentos de vontade de aprender (KOHAN, 2020).

Portanto, o pensamento de Paulo Freire permanece vivo na Educação Brasileira e continua como sendo uma base para diversas pesquisas educacionais. Ao se tratar principalmente da Educação de Jovens e Adultos, é praticamente impossível não citar a ilustre imagem desse educador. Sua práxis pedagógica transcende o inimaginável arcabouço de conceitos enriquecedores destacados em suas obras, desde as questões sobre a interferência do colonialismo na educação brasileira, até grandes conceitos discutidos atualmente, como qual a contribuição dos movimentos feministas na educação de Paulo Freire e qual interferência de Freire nos movimentos feministas (GONZÁLEZ-MONTEAGUDO; LEÓN-SANCHEZ; SEVILLANO-MONJE, 2021).

Embora o pensamento de Freire permaneça vivo em nossa Educação, como foi percebido anteriormente, houve um período em sua história que ele teve que abandonar o país. O Governo Militar, com o Golpe de 1964, fez com que todos que ameaçassem o sistema político, fossem expulsos daqui. Esse período foi caracterizado pelo exílio de diversos intelectuais brasileiros e causou uma enorme ruptura do processo educativo do país.

2.4 O Período do Governo Militar

No início dos anos de 1960, o mundo passava por uma grande turbulência. Diversas revoluções acontecendo nos países estrangeiros tomadas de poder sendo instauradas em dimensão global; várias nações estavam em conflitos interno ou externo. A Cortina de Ferro demarcando territórios, a paz mais armada do que qualquer outra coisa já vista pelo mundo inteiro (LEITE, 2013) estava diante de nós. Capitalistas de um lado, pregando sua ideologia de bondade, e o Comunismo do outro, também mostrando suas destrezas ao mundo capital. Os capitalistas criando fantasias satânicas sobre o mundo comunista. O mundo capitalista, do lado de cá, conseguiu provar que havia uma necessidade de promover condições para se livrar a qualquer preço deste “mal comunista” (SANTOS, 2008). O mito da perversidade do comunismo foi entrando e se alastrando em cada país, se tornando algo comum e recorrente. Dessa forma, com esse problema presente, cada país percebeu que era necessário realizar uma enorme faxina, para desse mal poder se livrar. Assim, o Estado, conservador capitalista em um certo momento, queria demonstrar um carisma acolhedor para ganhar confiança e apoio dos cidadãos, para que a ‘limpeza’ fosse realizada. Com o propósito de proteger e restaurar os interesses da sociedade que estavam vigentes, os países proporcionaram ações restauradoras e mantedoras da ordem social. Com deleites falaciosos do Estado, promessas das benfeitorias de restauração axiológica foram acondicionadas. A população acreditando nas alegorias do Estado, se tornaram presas fáceis de manipulação para os movimentos conservadores. A direita de vários países conquistou o poder de maneira democrática, muitas utilizando simplesmente sua força de convencimento, mesmo que tenham sido através de propagandas enganosas.

Aqui no Brasil, mais uma vez, os acontecimentos não se distanciaram dessa realidade mundial e o fechamento do país por uma ditadura foi saudado por diversos cidadãos. O país entrou em estado de sítio. O período militar instaurado a partir de 1964 trouxe modificações em todos os campos da sociedade. Todas as áreas de convívio social foram afetadas. A repressão e a truculência vinculadas ao poder (ARENDRT, 1994) eram prioridades deste tipo de governo. Qualquer ação que fosse julgada como algo que estivesse indo contra os preceitos do Estado, ou estivesse relacionada a ameaças ideológicas, partidárias ou simplesmente de vínculo político, eram coibidas e os militares agiam energeticamente, punindo os mentores e retirando da sociedade seus ameaçadores. A ideologia desta coerção estava vinculada principalmente ao patamar do conservadorismo na busca de se manter a ordem dentro de um processo de normalização social, para alcançar com glória o tão almejado progresso. Tudo deveria se enquadrar nos padrões positivistas estabelecidos pelo Estado (ALMEIDA; CORSO, 2015). O

autoritarismo foi primordial para banir aquilo que os governantes consideravam como o mal e que colocariam em perigo a segurança do Estado. Para um governo autoritário, a segurança, a educação e a saúde da população criavam este mal. De maneira irônica, o mal precisaria ser erradicado pelo bem promissor do governante que pregava a repressão. Tudo que fizesse o cidadão pensar ou criar uma postura crítica sobre o que estava acontecendo no governo, era visto como o mal, uma doença ou um problema que necessitaria ser exterminado a qualquer preço. De acordo com os opressores, a Educação oferece várias ramificações que se enquadram neste mal, pois ela permeia todas as esferas da sociedade e promove o despertar da criticidade do indivíduo (SANTOS, 2008).

O Estado sitiado fez com que todos os avanços educacionais tivessem uma parada brusca, uma estagnação temporal, ocasionando uma ruptura no desenvolvimento do processo educativo brasileiro que gerou grande retrocesso no processo de escolarização. A interrupção de diversos programas de alfabetização promovida pelos militares e a necessidade de retirar de circulação todos os materiais pedagógicos utilizados pelos professores, teve como propósito a erradicação de todas as origens maléficas de possíveis ameaças ao sistema. A subtração destes materiais pedagógicos foi uma realidade de vários centros de distribuição de saberes formais e informais, pois, segundo os governantes, esses materiais possuíam informações impróprias para serem trabalhados e ensinados às crianças, jovens e adultos. Seguindo a linha de pensamento do opressor, muitos professores ao trabalharem os mecanismos de letramento, politização e emancipação social, estavam ensinando o que não era para ser ensinado. Dessa forma, o que não era para ser ensinado, segundo os governantes, era apenas o senso crítico imbuído de questões reflexivas e emancipatórias.

O período do governo militar também foi marcado por diversas inquietações populares em descontentamento das ações praticadas pelo Estado. No início, o governo conseguia ludibriar a opinião pública, escamoteando informações sobre diversos aspectos que moviam a sociedade. Mas com o passar do tempo, houve a necessidade de apresentar para a sociedade a transparência da legitimidade deste alto uso da força militar em civis (ARENDRT, 1994). A demonstração sombria dos modelos socioeconômicos praticados pelo governo careceria estar esclarecida e colocada de maneira objetiva para que os cidadãos conseguissem interpretar. Mas como o autoritarismo permeava em todas as esferas sociais, a obscuridade das informações existia para estabelecer a normatização da segurança social. Informação para a população, somente aquilo que os militares julgassem pertinente ao povo saber. Um ofuscamento generalizante assombrava nossa cartografia. As coisas aconteciam e não se conseguiam obter as respostas daqueles acontecimentos. Tempos sombrios norteavam o governo brasileiro

(ARENDRT, 2008). Tempos sombrios ofuscavam a educação brasileira. O endurecimento da ditadura favoreceu a perseguição de professores, políticos, estudantes, a retaliação de qualquer tipo de movimento que se apresentasse com ideias contraditórias dos militares. Com a extinção de sindicatos, os trabalhadores vivenciaram a perda de diversos direitos conquistados e se encontravam em um grande arrocho salarial. O salário não acompanhava a inflação, e quando era reajustado uma vez anualmente, utilizavam-se índices inflacionários não verídicos. Dessa maneira, como o governo detinha todo o poder sobre a economia, política e a propagação dos meios de comunicação, informava que os apontadores da inflação estavam bem menores daqueles praticados, assim, os reajustes sempre eram menores, pois estavam sendo realizados em cima de dados falaciosos (BUENO, 2012). A reposição salarial nunca era capaz de repor uma igualdade financeira e a exploração dos trabalhadores se apresentava de forma tônica. Para os dominantes, o inverso era considerado. O acúmulo de capital da elite dominante na intensidade dos meios inflacionários era a realidade da opressão dos assalariados (LEITE, 2013).

No período militar, a sociedade não perde apenas nas questões econômicas, perde praticamente em todos os campos sociais, mas a Educação e a Cultura tiveram perdas irreparáveis com o exílio de diversos intelectuais brasileiros. Um deles, como já foi citado, era Paulo Freire, que saiu de cena após o decreto de sua prisão e seu exílio político, uma perda gigantesca para o processo de continuidade educativa do país. Mas, por motivos de resistência, diversos de seus ensinamentos perpetuavam no país. Vários núcleos de resistência à educação continuaram sob a denominação de “Educação Popular”. Esses grupos continuaram agindo praticamente na clandestinidade e, na maioria das vezes, em guetos, prosseguiram com seus propósitos de alfabetizar (ALMEIDA; CORSO, 2015). Infelizmente, muitos acabaram devido à pressão de forças externas e denúncias aos órgãos responsáveis para manter a ordem. Outros tiveram uma durabilidade maior e serviam não somente como espaços de alfabetização, mas sim como espaços de resistência contra o sistema autoritário militar vigente.

Dessa forma, a Educação que estava auxiliando os indivíduos se libertarem, sofreu uma rasteira. O direito dos cidadãos adquirido anteriormente com auxílio da educação para exercer com plenitude sua cidadania, se encontrava em detrimento ou até mesmo em cárcere privado. Movimentos sociais e grupos distintos da sociedade começam a requerer sua liberdade e, comumente, suas vidas democráticas almejadas no processo educativo (STRELHOW, 2010). A educação é mais uma vez acionada como dispositivo de resistência para buscar soluções a estas indagações. O desejo pelo direito à educação, já estava agindo de maneira latente entre as

peças e a força que o processo educacional possui é desvelada e esse desvelamento é percebido pelo Estado.

Neste período militar, o Estado a fim de não deixar de maneira alguma a revelação na propagação da educação e a conscientização dos direitos adquiridos das pessoas, cria vários mecanismos de vigilância coercitiva. Por exemplo, no Recife, foi implantado um projeto educativo para encobrir aqueles projetos progressistas libertários que estavam sendo utilizados no Brasil. O projeto nomeado como 'A Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC)', foi gerido por evangélicos estadunidenses e tentou ganhar força pública para a alfabetização, mas ao longo de seu pouquíssimo tempo de desenvolvimento, sofreu inúmeras críticas, sendo extinto no início dos anos 1970 (ALMEIDA; CORSO, 2015). Com isso, o governo, mais uma vez, criou estruturas e modos de vigiar e desencorajar a própria educação e os movimentos sociais libertários. Mesmo o projeto não se alavancando e se propagando, ficou claramente demonstrado o poder e ação do que o Estado é capaz. Recife não foi escolhida aleatoriamente, lembramos que Paulo Freire nasceu em Recife, portanto, de acordo com sua localidade natal, ele possuía grande influência metodológica educativa na região. Diversos grupos, utilizando a concepção freiriana de aprendizagem, tentavam ao máximo resistir às investidas governamentais.

A implantação desses projetos educacionais do Estado ditador traz em si a propagação cultural e social referenciada aos ideais dos governantes. A educação em si é uma peça primordial da engrenagem social e o Governo possui esta conscientização da importância educativa, como grande referencial de potência política a ser propiciada e manipulada de forma barata e simples. Esses projetos visam alfabetizar, homogeneizar e controlar as pessoas (STRELHOW, 2010). Dessa forma, se coloca a educação sistematizada de jovens e adultos como fator determinante do ato de vigiar a sociedade não alfabetizada.

Como o número de analfabetos era muito grande no Brasil, este tipo de educação contemplaria a alfabetização e o processo de condicionamento social. Essa Educação se encontraria com um exército gigantesco e adormecido de estudantes prontos para a batalha social. Pessoas com sede de aprendizagem e com vontade de repassar o que foi adquirido. Bastava-se pouquíssimas coisas para despertar o interesse ou a ira desde o grandioso exército. O Estado, com seu poder de adestramento coercitivo, poderia oferecer condições plenas para reforçar o sistema ideológico militar governante vigente (AGAMBEN, 2004), ou, como a Educação é um viés de mão dupla, o desvelamento do manancial destas pessoas adormecidas no processo de escolarização, quando contempladas na ação do acordar educativo, despertariam para um êxtase de rebeldia revolucionária em uma visão hermenêutica do cotidiano social. A

educação é uma faca de dois gumes, ou ela provoca a alienação, ou desenvolve a emancipação. A sociedade contraditória ao regime militar e o próprio Estado militarizado não gostariam de perder esta enorme chance da criação exponencial de massa de manobra. A dicotomia dos programas ou projetos de educação possuíam a proposta e seus objetivos vinculados à emancipação ou aprisionando os cidadãos vinculados à Educação.

Outro projeto de educação continuada apresentado pelo governo foi a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Era um projeto inspirado no que Paulo Freire desenvolvia, mas com uma pitada de tempero da ditadura. Como o surgimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e do Ensino Supletivo, as lacunas abertas com a abdicação dos direitos adquiridos sobre os aspectos educacionais, foram preenchidas (STRELHOW, 2010). No início, ele se apresentava apenas como projeto de alfabetização funcional e continuidade na Educação para Jovens e Adultos que se encontravam fora da idade e série escolar tradicional, com o tempo, o autoritarismo do governo militar foi aumentando, e a necessidade de controle estatal sobre a população por estes meios educacionais e ditatoriais era preeminente e necessária. Esse projeto do governo buscou na educação aqueles excluídos socialmente, onde o reforço ideológico do apadrinhamento da força militar situava como pano de fundo (FRIEDRICH; et. al., 2010).

Dessa maneira, o Estado obtinha uma mão-de-obra mais qualificada alinhada a uma força produtiva de interesses ideológicos governamentais e ainda promovia um crescimento de visibilidade na área educacional aos credores internacionais, algo que era imposto como primordial para o favorecimento de empréstimos e recursos financeiros para o país. Nos anos de 1970, o Brasil conseguiu diversos empréstimos pelo Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e o Estado teve que priorizar diversos projetos em benefício da sociedade, desde a construção de grandes estradas, até o desenvolvimento social. O Governo apresentou a proposta de erradicar o analfabetismo através do MOBRAL, uma empreitada a ser realizada em dez anos. Se hoje, no século XXI, ainda temos um grande número de analfabetos no Brasil, isso já demonstra a falta de eficácia do cumprimento da promessa realizada. Os anos de 1970 são apresentados pelos governantes como a década do ‘milagre econômico’, um milagre novamente visto somente pela elite da sociedade, pois no “ano de 1972, mais da metade dos trabalhadores assalariados recebiam menos de um salário mínimo” (LEITE, 2013. p. 156). A economia promissora não abarcava todas estruturas sociais e isso forçava várias famílias a tentarem de qualquer forma arrumar dinheiro. A família vira protagonista na ação de buscar e criar situações para conseguir verba. O desespero bate na porta da família brasileira. Crianças são forçadas a irem em busca de trabalho para ajudar a renda familiar. Mulheres, que eram

vistas como provedoras do lar, são expulsas de suas casas para ir ao mercado de trabalho e esse fato social constatado, modifica a realidade da sociedade, pois as mulheres começam a desempenhar duas jornadas de trabalho, uma no mercado de trabalho global e a outra como dona de casa (BUENO, 2012). Com a falta de manutenção financeira pelas famílias, pessoas estavam sendo expulsas do centro das grandes cidades. Os valores cobrados por moradia não se enquadravam na realidade de várias personagens sociais. Quanto mais distante do centro, mais barato para se morar e, em contrapartida, menos assistência do Estado na capacidade de conseguir assistir.

A crise do petróleo, desflorada no final da década de 1970, fez o governo investir em políticas públicas para tentar amenizar essa situação, e assim poder voltar para os palcos competitivos mercadológicos globais (BUENO, 2012). Um dos empreendimentos, foi alavancar o programa do Proálcool, incentivo do Estado aos grandes produtores e empresários, principalmente do ramo da cana-de-açúcar. Essa crise que não era apenas do petróleo, e sim uma crise que refletia todos os setores da vida dos brasileiros.

Os campos da economia, da política, da cultura, da educação, estavam todos minados pelos constantes bombardeios recebidos pelo regime autoritário. A estrutura da esfera social estava muito mais do que afetada e abalada. A população em geral não estava mais conseguindo sobreviver (LEITE, 2013). Era necessário realizar algo para modificar aquela situação. A transformação estava no devir da consciência daqueles que constituíam os mais diversos grupos sociais. Os movimentos dos excluídos que eram movidos pela resistência, mas que sempre estavam escondidos por questões de sobrevivência, percebeu que era a hora do momento da inversão da situação. O gatilho de tal façanha foi a aprovação da Lei da Anistia e a Lei Orgânica dos Partidos (Ibidem, 2013). Com isso, uma proliferação de diversos movimentos sociais surgira para desestabilizar o governo militar que se encontrava instável. A manifestação de grupos populares foi outra determinante para a reivindicação dos direitos básicos. O enfraquecimento do Governo Militar em relação ao descontrole da economia e o controle social, começaram a ceder lugar para um novo posicionamento crítico e político. A educação vinculada à proposta de democratização ganhou espaço neste novo período da história brasileira, indo ao rumo de um Novo Estado a ser experienciado.

2.5 O Novo Estado comandado por civis

Já nos anos 1981, o Governo não estava mais dando conta de controlar a economia, a estagflação arruinava de vez a vida dos brasileiros (LEITE, 2013). Fatores como o desemprego, a não execução das atividades produtivas pelos trabalhadores, os preços das mercadorias essenciais atingindo alturas indiscriminadamente, e o aumento da dívida externa, direcionavam a nossa ruína econômica. O descontrole direcionava o Brasil.

Em 1982 e 1983, começam a surgir esperança para os oprimidos. A criação da contribuição para o Fundo de Investimento Social – Finsocial, que passava parte da renda bruta das empresas públicas e privadas com a finalidade para a execução de programas que fossem considerados indispensáveis, sob a gestão do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e hoje com a nomenclatura de Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (BUENO, 2012). É interessante ressaltar que todas essas questões enunciadas na economia e na política, tinham interferência direta na estagnação da educação. Com a formação da Campanha das “Diretas Já”, a esperança começa a ser realidade. Um fio condutor da democracia começa a puxar a estrutura social. Com o término do Governo Militar e a gestão do Estado passando para a governança civil em 1985, as ações civis, juntamente com os Movimentos Sociais, sindicatos e diversas outras organizações, começaram planejar e criar soluções para curar as feridas abertas deixadas pelo militarismo (LEITE, 2013). Várias feridas econômicas, sociais e educacionais que foram expostas, e agora que a sociedade civil possuía a chance de fechá-las, mas nem todos machucados foram realmente curados. Muitas cicatrizes e efeitos colaterais, infelizmente, permanecem até hoje. O fato da educação está sendo prioritariamente direcionada para as crianças e jovens, é um reflexo desta enfermidade, principalmente ao colocar a educação dos adultos em segundo plano. A própria criação da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que tratava da Educação Básica, perpetuou vários anos após o governo militar ter saído de cena (MIRANDA, et. al., 2016). Para o Ensino Supletivo, essa lei destinava o construto educativo de maneira rápida a fim de obter mão de obra mais qualificada.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil - CFB (BRASIL, 2016), apresentando um capítulo destinado à Educação, percebe-se que os aspectos educativos começam a ganhar espaço e se alocar como algo verdadeiramente importante em nosso país. Intelectuais reconhecidos pela resistência para a implantação da democracia, como o Professor Florestan Fernandes demonstrou função primordial na escrita do Capítulo destinado à Educação da Constituição (IANNI, 2004). Sem suas considerações, o Capítulo da Educação ficaria mais falho ainda.

Pela análise da historicidade da Educação brasileira, sabe-se que as contribuições diretivas e legislativas para a Educação, acontecem de maneira espaçada na temporalidade. Não há um fluxo contínuo das mudanças das diretrizes significativas constatadas em um curto período de tempo sobre suas relevâncias. Assim, nas reformulações das Leis que orientam o país, a educação é esquecida propositalmente na maioria das vezes é lembrada apenas em comícios políticos e espaços que possam arrebanhar votos ou olhares admirados da comunidade. Depois da Constituição Federativa do Brasil (2016), a Lei mais significativa para tratar questões educacionais, foi promulgada em 1996. A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996). De 1985 a dezembro de 1996, a educação continuou sobrevivendo com os resquícios do governo militar. Mais de uma década para a sociedade civil começar a pensar em uma nova postura educacional.

Os anos de 1990, caracterizado inicialmente e mundialmente pela queda do Muro de Berlim, em 1989, onde o poder do capitalismo estava avançando sobre o restante do planeta. A falta de limites e fronteiras no mundo cartográfico disponibilizou uma pseudo ideia de globalização. O mito da aldeia global é vendido por todos os países capitalistas e também para os que não são (SANTOS, 2008). A presença de um mundo forte e uno, unido pelo capital é vendido e comprado por vários continentes. O que realmente se torna global, é apenas a economia, que é impulsionada por uma ideologia neoliberal, onde somente as mercadorias e os produtos, que podem sair de um lugar e chegar aos outros, sem problema algum. Sabendo-se que o mesmo não pode acontecer com as pessoas, ou seja, o que acontece é até o contrário, vários países que venderam o sonho capitalista, ergueram muralhas gigantescas para barrar os imigrantes de outros países. Utilizam a mais alta tecnologia para fiscalizar suas fronteiras. O que o mundo global realmente consegue demonstrar é a discrepância da realidade entre os países ricos e pobres (Idem, 2008), onde os países desenvolvidos são colocados como o centro da perfeição econômica, cultural, social e Educacional, diante daqueles países que estão em desenvolvimento e que, por um erro histórico colonizador, necessitaria copiar os desenvolvidos para se ascenderem mundialmente.

Seguindo o contexto desta proposta global, o mundo vivenciou uma coisa totalmente inédita no campo da educação. Um evento realizado em 1990 pela Organização das Nações Unidas em Jomtien, na Tailândia, que tratava exatamente sobre o futuro da educação, incluindo a de Jovens e Adultos (SAMPAIO, 2009). Nesse evento, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a qual colocava o problema da educação como rota global. A educação não estava mais sendo tratada como dificuldade apenas de um país, agora, esse problema pertencia a todo o planeta. O destaque da conferência ficou com proposta de redução

da taxa de analfabetismo mundial, além de incentivos e propagação de serviços da educação básica e a propensão da qualificação dos jovens e adultos.

No Brasil, neste período, um presidente é eleito pelo voto direto e destituído do cargo poucos anos depois. A inflação, que sempre existiu, estava muito alta, além do imaginado por economistas, e a proposta do próximo governante era tentar exatamente extinguir a disparidade inflacionária. O plano ‘Real’ surge surtindo efeito (BUENO, 2012). A inflação estabilizada e o dinheiro do brasileiro valendo o mesmo que o Dólar estadunidense. A política é conduzida pela ideologia neoliberal, a qual força uma mudança do mercado econômico brasileiro. As fronteiras da economia sofrem pressão estrangeira para se abrirem e o Estado preconiza a privatização. A redução do poder do Estado começa a se caracterizar pelas vendas dos bens públicos. Ao passar um bem público para uma empresa privada, o Estado se exime da responsabilidade que aquele estabelecimento possuía para seus clientes.

Na educação, diversos debates e conferências entre o Estado, Movimentos Sociais, Organizações não-governamentais (ONG) e outras entidades preocupadas em educar, se propuseram na busca de uma solução ao problema do analfabetismo. A taxa de analfabetos no ano de 1990 com pessoas maiores de 15 anos de idade, era aproximadamente 18% da população, cerca de 17,8 milhões de pessoas (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Uma das propostas a serem apresentadas, foi a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o governo do presidente Fernando Collor, onde a ideia era alfabetizar cerca de 2,4 milhões de pessoas por ano. Como a crise política afetou diretamente a destituição do cargo da presidência de Collor, o programa também sofreu várias interferências e foi logo sendo abandonado.

Com a saída da presidência de Fernando Collor e a entrada de Itamar Franco assumindo o cargo de Chefe de Estado, a grande preocupação do presidente era reestabelecer uma imagem limpa do Brasil. Para o mundo conectado globalmente, um *impeachment* do presidente da república não ecoa muito bem nos ares dos grandes investidores estrangeiros. Discussões em torno da alfabetização foram destaques, juntamente com a garantia da Educação Básica, para os jovens e adultos. Metas foram fixadas no ano de 1994 com o Plano Decenal (LEITE, 2013).

Passado o mandato de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso foi eleito pelo voto democrático representativo brasileiro, chegando à presidência do Brasil. Ele abandona o Plano Decenal de Educação e prioriza “a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121). Tal conduta apresentou a compreensão de uma emenda Constitucional, paralelamente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A Lei 9394/96 não trouxe muitas novidades para a Educação de

Jovens e Adultos. A modificação mais provocativa foi a diferenciação das idades dos candidatos que poderiam se submeter a EJA e as provas ou exames referentes ao supletivo, 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos de idade para o Ensino Médio. Uma lei que entrou com a intenção de auxiliar o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), mas demonstrou algumas contradições.

O ECA tenta resguardar e proteger as crianças e adolescentes do convívio direto com adultos na esfera social. Segundo o ECA (BRASIL, 1990), adolescente é aquela pessoa que possui 12 anos de idade completos indo até os 18 anos. Tanto a criança quanto o adolescente, necessitam integralmente de assistência de um tutor maior de 18 anos de idade para assumir a responsabilidade social desse menor. Diante desta modificação da EJA, o adolescente poderá estar dentro de uma mesma sala de aula daquela pessoa que estaria lhe representando legalmente, não haveria problema algum ou, simplesmente, um adolescente de 15 anos de idade, sentando do lado e convivendo constantemente ou diariamente com alguém com mais de 30 anos de idade. Vale ressaltar o público que compreende a EJA no Brasil é constituído na maioria das vezes por pessoas excluídas socialmente, vítimas de violência, vítimas de uma desigualdade que abrange a sociedade, pessoas que estão em “liberdade assistida”, pessoas que estiveram em contato direto com as drogas e tráfico, mas constituído também por pessoas que são também da cobrança social (MATOS-DE-SOUZA; SANTOS, 2019). A coletividade infere e interfere na construção da singularidade, o adolescente vive a intensidade do querer enfrentar os limites. A escola é o local de firmamento e apaziguamento das mazelas sociais e a Educação é o porto seguro para a hermenêutica reflexiva dos motivos excludentes dos cidadãos.

Outra diferença atribuída na Educação de Jovens e Adultos pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso foi a inserção do supletivo à Educação Básica Comum (BRASIL, 1996). Com esta medida, ficou assegurado o ensino público e gratuito para o término da Educação Básica, por parte de qualquer cidadão que queira finalizar seus estudos básicos, independentemente de qualquer idade. A partir daqui a EJA está realmente dentro do processo de Educação pública governamental e inserida na obrigatoriedade dos Estados para oferecimento desta modalidade de ensino.

2.6 A Educação de Jovens e Adultos em um Novo Milênio.

A partir dos anos 2000, a Educação de Jovens e Adultos ganha maior credibilidade, depois de longos anos ficando sempre à margem no sistema político e educativo, agora ela está sendo vista como parte integradora da completude do processo de ensino e aprendizagem. A relação entre o processo de escolarização e a promessa de uma melhor empregabilidade no mercado de trabalho foram aceitas e incorporadas pelos aspirantes a educandos da EJA (FRIEDRICH et al., 2010). Grande parte dos programas da Educação de Jovens e Adultos no início deste novo milênio tiveram suas estruturas alinhadas aos modelos de desenvolvimento social do final dos anos de 1990. O progresso tecnológico com os avanços da informática e a facilidade dos meios de comunicação para a disseminação da linguagem utilizaram-se destes caminhos para o encurtamento das distâncias, para a Educação o encurtamento foi entre a escola e a casa do estudante. O processo educativo utilizou a Educação à Distância como aliada na formação do cidadão na Educação Básica, propondo a formação profissional e o despertar para o espírito empreendedor (LEITE, 2013). O início desse novo milênio, despertou o aumento da taxa de pessoas alfabetizadas com idade acima de 5 anos em proporção significativa. Os índices de analfabetos e analfabetos funcionais ao longo dos anos, entram em decadência. A realidade do analfabetismo está caminhando para sua extinção, mas a questão qualitativa da educação apresentada ao fim deste processo de erradicação analfabeta, infelizmente deixa muito a desejar. O ato de saber ler e escrever não corroboravam a ideia da qualidade a ser apresentada ao mundo do letramento.

O fim da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos pode realmente estar próximo, principalmente se o sentimento de cumprir o que a Lei que protege as crianças e adolescentes, determina sobre a permanência das crianças na escola forem desempenhadas com indiferença por todas as famílias brasileiras. Chegará um período em que não existirá mais adultos sem serem escolarizados nas séries iniciais (CARREIRA, 2014). Se o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) for cumprido, todas as crianças passarão pelo processo de escolarização, não havendo mais ninguém que necessite ser alfabetizado. Mas isto não significa o fim da EJA, e sim apenas a questão da supressão da necessidade da alfabetização de jovens e adultos. A Educação de Jovens e Adultos permanecerá por muito tempo, pois as políticas inseridas nos fatores de correções entre idade e série, sempre terão que existir. A disfunção da não continuidade dos estudos por parte de jovens brasileiros é uma realidade presente em todos os estados e em todas as escolas do país. Evasões motivadas por gravidez precoce, contínuas repetências, mudança no turno de estudo da escola devido a

indisciplina, violências, desinteresse pela vida acadêmica, necessidade de ajudar financeiramente em casa, entre outras coisas, são as questões mais comuns ao favorecimento deste distanciamento escolar, que presenciamos no cotidiano dos frequentadores da Educação de Jovens e Adultos da atualidade. Dessa forma, os estudantes que tiveram que abandonar a sala de aula, quando resolvem voltar para a escola, ficam desajustadas a relação entre idade e série a ser cursada. A EJA é uma opção para ajustar este descompasso e realocar o estudante em sua jornada acadêmica.

A Educação é um processo contínuo' e jamais conseguirá atingir sua completude. Isto significa que não possui um fim, pois sempre haverá algo novo para aprender e ensinar. A educação abrange a totalidade dos momentos vivenciados pelas pessoas ao longo de sua vida existencial. Diante desta premissa, fica enunciado que não existe idade para o término da escolarização, pois a mesma se enquadra em processo contínuo. Mas, de maneira velada nas entrelinhas da ação educativa, há um paradigma sobre a temporalidade a ser vivenciada no processo de ensino e aprendizagem. Esse paradigma fica claramente explícito por um jargão popular que muitas vezes a “pessoa já está velha para estudar”, predispondo uma ideia cronológica sobre o tempo para se aprender. O fato de se ter uma idade avançada, não condiz com a proposta da educação e da completude formativa de cada pessoa como cidadão ativo e protagonista de sua história individual em âmbito coletivo (LEITE, 2013). As raízes do preconceito regadas a ideologias elitistas determinam a idade temporal como um prazo máximo de validade para poder aprender a apreender. Fica explícito nesta discriminação que, o sentimento da continuidade do adulto e do idoso no processo de formação, quando acontece, se dá como algo assistencialista ou caridoso de uma Organização Não Governamental – ONG, ou qualquer outra instituição e o interessante é que essas instituições adentraram no campo da EJA, muitas vezes por desmotivação dos próprios docentes da EJA. Quando os docentes negam a importância devida à participação da EJA, eles estão possibilitando a entrada de outras instituições para adentrarem, assumirem e comandarem os processos de educação para os jovens e adultos (SAMPAIO, 2009).

Mas a Educação é impelida por motivações e esclarecimentos que circundam a todas e todos. A Educação de Jovens e Adultos, em ambientes escolares necessita prevalecer, mesmo sendo em caráter de resistência (MATOS-DE-SOUZA; CASTANHO GAVÍRIA; SOUZA, 2018). Ao mesmo tempo, é necessário conscientizar a sociedade sobre a EJA, como não ser algo assistencialista movido por caridade e, infelizmente, este rótulo da assistência paternalista que a EJA ganhou, se tornou um paradigma. A superação dos paradigmas que caminham paralelamente à Educação de Jovens e Adultos, é questão primordial para serem refletidos.

Paradigmas retratam a função temporal de reparar ou equalizar a Educação. A ideia reparadora se desenvolve no ato de superar o conceito de Supletivo (SAMPAIO, 2009), algo arraigado à concepção da EJA, como suplantar ou resgatar aquilo que foi perdido em um determinado período. A Educação sendo um direito de todos ao longo da vida, não há como ter atrasos educativos, se ela não possui um fim cronológico. O estudante que parou de estudar por algum motivo, propiciou apenas uma pausa no processo, não um retrocesso da Educação escolarizada (Idem, 2009). Desmitificando a ideia do supletivo como suplemento (BIATO; LEITÃO, 2017) da educação, retiramos da concepção de educação o conceito compensatório, superficial e assistencialista a pessoas jovens, adultas e idosas (XAVIER, 2019), onde o paradigma da equalização se espalha na inserção dos estudantes a frequentarem a escola, independentemente, pela primeira vez, ou simplesmente pela continuidade de sua vida acadêmica (SAMPAIO, 2009). O suplemento educativo pode visto como um acelerador do metabolismo educacional. Utilizando-se de mecanismos legais, a população que não conseguiu a conclusão da educação Básica, vai de encontro nestes mecanismos para a obtenção da certificação, cortando os atalhos existentes no caminho da escolarização.

2.7 O atalho do caminho da EJA

Comumente em nossa sociedade, ainda há pouquíssimos programas para o público da EJA. Em especial, um que está sendo muito procurado para certificação dos jovens e adultos na atualidade, foi criado pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso em 2002, conhecido como Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja), onde o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ao aplicar duas avaliações no mesmo dia, sendo uma pela manhã e a outra no período vespertino. Com isso, será verificado de maneira meritocrática a capacidade cognitiva da pessoa para obtenção dos certificados da Educação Básica, ou seja, o Ensino fundamental e Ensino Médio (CATELLI JR; GISI; SERRAO, 2013). É relatado que para a aquisição do certificado do Ensino Fundamental, o candidato deve possuir idade mínima de quinze (15) anos e para a certificação do Ensino Médio, dezoito (18) anos completos. Será considerado aprovado, o candidato que obtiver nota acima de cinco (5) pontos em Redação e cem pontos (100) em cada grupo de disciplinas. O quadro a seguir apresenta o turno das aplicações das provas, em seus devidos segmentos e quantitativos da totalidade de questões, mais os blocos dos componentes curriculares aos quais se referem.

ENSINO FUNDAMENTAL

MATUTINO	Ciências Naturais e Matemática	30 QUESTÕES
VESPERTINO	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação; História e Geografia	30 QUESTÕES

ENSINO MÉDIO

MATUTINO	Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias	30 QUESTÕES
VESPERTINO	Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Redação e Ciências Humanas e suas Tecnologias	30 QUESTÕES

Fonte: Brasil Escola. <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/enceja-exame-nacional-para-certificacao-competencias-jovens-adultos.htm>. Acessado em maio de 2021.

Precisamos constatar que a prova do ENCCEJA, cujo aluno tenha tirado a nota acima de 100 pontos em qualquer bloco de componentes curriculares, eliminará todos os segmentos referentes a ela. A única ressalva é quando o aluno atingir a média de cem pontos no grupo de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, que para eliminar os componentes que fazem parte deste bloco, Português, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física, é obrigatório o aluno conseguir nota mínima em Redação de cinco (5) pontos, ou vice-versa, se ele não atingir média em nenhuma destas, não conseguirá sua aprovação.

O mecanismo de poder instituído pelo Estado sobre o aspecto de criar concluintes para a Educação Básica, faz que o aluno obtenha sua certificação de maneira rápida mediante apenas a aprovação de uma ou no máximo duas avaliações. O interessante é que, até a presente data, não há pré-requisitos para o aluno que possui mais de dezoito anos de idade, ser obrigado a realizar primeiro a prova de conclusão do Ensino Fundamental. Há uma quebra no ciclo do processo de aprendizagem (CATELLI JR; SERRÃO, 2014) e o rompimento de degraus para a construção cognitiva de saberes. Portanto, a pessoa que é maior de idade, ao se inscrever na prova do ENCCEJA do Ensino Médio, se conseguir tirar nota acima da média exigida, irá obter sua conclusão da Educação Básica (CARREIRA, 2014), não havendo necessidade de sequer ter estudado ao menos uma vez no Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental Anos Finais perde sua importância na ideia do prosseguimento constitutivo da aprendizagem, criando uma enorme lacuna entre os Anos Iniciais e o Ensino Médio. Dessa forma, o Estado apresenta uma massificação na produção de certificados de conclusão da Educação Básica. O ponto final dessa

Educação se torna somente a obtenção do certificado e não o processo construtivo de apresentação do indivíduo para o mundo. Não há como medir qualidade de ensino mediante apenas uma ou duas avaliações. Diante dessas vertentes, aquele jovem, adulto ou idoso excluído, se torna mais excluído. Ele possuirá um certificado, mas não está devidamente formado no padrão educativo elaborado pela sociedade, uma Educação completamente diferente daquela planejada e executada por Freire. Fica faltando em sua construção educativa, os pré-requisitos necessários para a constituição do cidadão cognitivamente escolarizado. Dessa maneira, o cidadão faz valer de seus direitos para conseguir a certificação e dar sequência na continuidade do processo de formação acadêmica.

Portanto, ao longo dos tempos, temos percebido que existe um paradoxo deste processo de certificação em massa da ENCCEJA. Há inúmeros alunos que frequentam regularmente as aulas da EJA, e se despertam de maneira consciente que a aprendizagem acontece de forma paulatina. A certificação da conclusão via ENCCEJA, não traz consigo o conhecimento dos anos da Educação Básica a ela atribuídos. Nas instituições educacionais, percebe-se que alguns alunos fazem até propaganda contrária sobre a aplicabilidade destas avaliações do ENCCEJA, pois conseguem perceber a ideologia dessas provas, ideologia, que caracteriza e idolatra apenas o certificado (CATELLI JR; SERRAO, 2014). O educando entra para as estatísticas no quantitativo de pessoas que concluíram a educação básica e possuem o direito de continuar seus estudos.

Infelizmente, o que vivenciamos ainda hoje, é um período de esvaziamento de políticas públicas vinculadas à qualidade da formação educacional dos jovens e adultos, (ALMEIDA; CORSO, 2015). Ao invés de existir programas para aprimorar o conhecimento e elevar o nível de qualidade da educação, o que temos é um ‘remendo’ entre o Estado e as organizações sociais, ou mesmo a sociedade de modo geral, criando projetos ou exames para certificações para amenizar os problemas do analfabetismo. A ideia é apenas acelerar a quantidade de pessoas com certificados, para saírem do analfabetismo em voo direto rumo a conclusão da Educação Básica. Os módulos realizados para estatísticas sobre Educação não querem saber o que a pessoa realmente aprendeu, e sim se ela apenas possui o certificado de conclusão da educação Básica. Determinações com políticas públicas específicas para este público não são interessantes para o Estado. Colocar a EJA em pauta das discussões das políticas públicas contemporâneas é algo muito vago em nossa realidade (FRIEDRICH; et al., 2010).

Mesmo com as mudanças e avanços sociais, a EJA não entra diretamente e propriamente nestas discussões. Quando inserida nas discussões, é consequência de cobrança de metas por organizações internacionais para o cumprimento de acordos estabelecidos anteriormente por

Bancos ou Organizações governamentais ou não-governamentais, ou simplesmente promessas políticas. Organizações globais servem de direito paliativo na constatação da realidade da EJA no mundo, onde o direito nacional pode conhecer e medir ações para a tentativa de equalização do processo de formação educacional do jovem, do adulto e do idoso. Neste século, a reformulação diretiva da EJA no Brasil atribuiu à escola a responsabilidade de formar o adulto trabalhador. Várias diretrizes reforçam esta função específica da escola. Desde o parecer nº 11 do Conselho Nacional de Educação – que trata as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – até o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que oportuniza a educação inicial e continuada dos educandos e a preparação para a Educação Profissional em nível de EJA (MELO; SILVA, 2021).

2.8 O Lugar da EJA: O ponto final do processo educativo.

Foi por volta dos anos 1980 e 1990, no Brasil, que o direito à educação de jovens e adultos foi garantido (BRASIL, 1996). Após um grande período ditatorial, a instauração da democracia com a reformulação da Constituição (BRASIL, 2016) enfatizando e reconhecendo a necessidade dos direitos sociais. Mas de maneira análoga, na atualidade, percebemos e necessitamos retratar nossa inexperiência democrática. O brasileiro não aprendeu ainda a lidar com a liberdade que a democracia proporciona.

A EJA sempre foi tratada com inferioridade em relação à educação aplicada nas escolas. Sempre esteve às margens do processo de escolarização (SAMPAIO, 2009). A discriminação constantemente se apresenta neste segmento da educação básica. Uma discriminação que transita entre os educandos e os próprios educadores. O Estado atua com o mínimo de financiamento estrutural e opera como pano de fundo para acalmar a pressão pública (MIRANDA; et. al., 2016).

Além disso, a Educação de Jovens e Adultos, devido o fato dela ter sido mais divulgada por organizações e movimentos sociais e movimentos religiosos nos anos 1960 e 1970, foi rotulada como algo beneficente, principalmente no processo de alfabetização, quando a formação dos profissionais que iniciavam essa alfabetização, dificilmente era questionada. Grande parte destes professores eram pessoas envolvidas nestes grupos sociais, carismáticos, ligados a Movimentos Sociais, que possuíam qualquer formação acadêmica, mas com a intenção de auxiliar outras pessoas que não sabiam ler e escrever, se achavam no direito de lecionar. Diante desta premissa, a capacidade de ministrar aulas se torna algo tão abrangente, que qualquer pessoa pode ser um professor e distribuir educação formal. A maneira que essa

educação chega aos alunos, fica demonstrado um certo sentimento de gratidão, ao esquecer realmente o dever do Estado com sua nação. A opinião pública aceita a educação que se apresenta, sem questionar a quantidade e a qualidade a ser aplicada e trabalhada nessa escolarização, atribuem equivocadamente a EJA como algo a ser trabalhado de qualquer maneira com qualquer metodologia, pois ela atende qualquer pessoa. Um produto sem qualidade a ser apresentado para pessoas que não sabem o que é qualidade (MALTA, 2003). Este preconceito está muito longe de ser combatido pela estrutura social e, principalmente, pela estrutura educacional, como questões ligadas ao bem-estar social, que poderiam ser trabalhadas no espaço escolar, não são proporcionadas. Há valorização do currículo para o desenvolvimento técnico e um ofuscamento daquele que está absorvendo o conteúdo.

De maneira geral, precisamos reconhecer a Educação de Jovens e Adultos não somente na escola, mas sim como forma de conduzir a sociedade. Constatar que a Educação de Jovens e Adultos faz parte do comportamento social e romper os muros da escola, pois ela abarca não somente a educação, mas sim a dimensão política, cultural e econômica de uma dada localidade (HADDAD, 2019).

O entendimento desse segmento da educação como algo mais abrangente, nos propicia a percepção de que a neutralidade na educação é quase inexistente. Os professores, ao trabalharem somente seus conteúdos pedagógicos, estão despolitizando a Educação de Jovens e Adultos. Assim, constatamos que a educação escolar e a educação popular não se tornam interessantes sendo vistas de maneira separada da educação escolarizada. Atualmente, a EJA está esquecendo o seu saber popular, o senso comum, a diversidade das narrativas e, com isto, ela está perdendo a capacidade de comprovar cientificamente a sabedoria empírica adquirida em sala (KOHAN, 2020). Este viés progressista está sendo abandonado, portanto, há a necessidade de encontrarmos urgente este flanco.

A escola oferece o espaço para o jovem, o adulto e o idoso contribuírem com suas narrativas, fazendo com que o professor perceba o alto teor informativo na bagagem comunicada, e consiga mediar de maneira democrática e não excludente a participação de todos educandos, consubstanciando os saberes adquiridos empiricamente e até metamorfoseando-os diante de uma grande transmigração, aos alicerces metodológicos do nascimento do novo saber (MALTA, 2003). Consubstanciado a aplicação do conhecimento teórico e bibliográfico, o professor demonstra sua autoridade, a capacidade de ser autor, nas questões apresentadas na sala de aula. Caracterizando o conhecimento que está involuto de todos os acontecimentos cotidianos. O interessante é esta modificação de saberes que o professor carece realizar, sair de

uma vivência comum, rotineira e ir aplicando o saber científico. A partir de uma conversa na sala de aula, o assunto se tornou uma reflexão plausível de ser discutida por todos novamente.

O quesito da criticidade da sala de aula, parte do nascimento de um momento reflexivo de um pensamento em seu devido posicionamento. O adulto possui o conhecimento e compartilha na escola, basta o educador ter a sensibilidade de lapidar esta joia em estado bruto e colocá-la em seu pedestal merecido (CHAGAS; SOARES, 2018). Fica evidentemente demarcado de maneira inquestionável que a situação enunciada na fabricação de saberes oriundos de narrativas da sala de aula, demonstrem que a permanência e a construção da identidade dos educandos, são consagradas antes da alfabetização, fator que influenciará diretamente a existência ou não da neutralidade do ensino.

A práxis pedagógica aplicada pelos educadores nas escolas da EJA, com auxílio de uma complementação educativa, se remodelará desde a concepção pedagógica e metodológica até a execução de suas ações em sala de aula. Com relações interpessoais, os educadores vão adquirindo experiências, e vão se apropriando do espaço escola como grande fonte de compartilhamento de rede em prospecções pedagógicas. A educação é o objeto a ser alcançado por todas as classes sociais. Especialmente pela classe oprimida. Com a educação, eu construo o outro; o outro também me constrói, e nós nos construímos. A educação apresenta esse caráter transformador de criar o alicerce das pessoas. Ela é capaz de mudar tudo e a todos (HADDAD, 2019).

A EJA, auxiliando o reconhecimento de questões existenciais dos educandos, consegue situar cartograficamente a localidade da amplitude na compreensão dos seres humanos, ela consegue mostrar onde está o problema de defasagem educativa e vai amparando essas necessidades para serem sanadas. Com isso, a EJA se dilata ao entender suas dimensões políticas, econômicas e sociais, e vai ganhando notoriedade social quando consegue perceber o tanto quanto é importante. Suas organizações e a maneira de gestão sobre a vitalidade individual e coletiva se tornam objeto de interesse para a vida e sua vontade de poder. A vontade de poder é a mola propulsora de conservação e propagação do sentido da vida. Vontade é a busca da energia vital. O corpo em movimento provoca a vontade vital. Somos movimentos e somos movidos por forças ativas e reativas. Forças ativas quando nos deparamos com a existência por si só, e forças reativas quando existem para se opor a uma força ativa pré-existente. A vontade da potência, busca a potência. A potência de buscar o poder, é poder. O corpo em movimento e movido pela vontade vital, é a vontade de potência que é o mundo da vida (NIETZSCHE, 2006). O aluno, ao se movimentar para ir se inscrever na EJA, é movido pela vontade. Vontade de estudar e transformar sua vida em potência de aprender. Esse estudar move o seu emancipar,

diante da vida no mundo para poder se libertar. Forças reativas agiram de maneira ativa, para a não valorização da educação oferecida ao educando, ao protagonizar a conservação para a manutenção da colonização. Desde um abandono à sua evasão, estes fatores que oferecem o fortalecimento da verdadeira exclusão.

Os diversos fantasmas educativos que rondam o sistema educacional, como questões tradicionais que transitam entre os currículos e as práticas educativas que passam pelas avaliações meritocráticas na capacidade de quantificar os saberes válidos pelos alunos, a educação bancária (HADDAD, 2019), realizada pelos professores como centro dos objetos de estudo, os fundamentos do distanciamento dos alunos com a realidade demonstrada pela escola, poderiam ser deixados no passado, apenas para servir como ponto a não ser mais repetido. Mas a realidade brasileira ainda não se encontra neste patamar, a conscientização social é árdua de ser alcançada. Vivemos em um mundo onde a escolarização é uma vertente que se apresenta como “ideal, simplesmente para negar o real” (NIETZSCHE, 2006). Um flanco da escolarização representativa da imagem do ideal educativo elitista. Os resquícios históricos herdados pela sociedade brasileira se entrelaçam com a herança colonial da educação. Assim, nossos estudantes vivenciam diante de seus mestres como meros espectadores da estrutura da organização educacional. Recebem a educação estabelecida no molde violento da deformação social. Salienta-se que, “a violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumaniza-los” (FANON, 1961), o sentimento do ser desprovido da sociedade, acalenta o manancial da EJA. Não basta apenas não saber ler, tem que pertencer ao mundo dos excluídos sociais, o mundo dos oprimidos, faz parte da massa populacional que trabalha com o sentimento de gratidão envolvido pela servidão.

O sentimento de servidão (BOÉTIE, 2009), quando se junta com a exclusão, temos um novo “problemão”. Mas um problema não do tamanho de um carro, e sim um problema do tamanho de um ônibus. O próprio ônibus é o problema, e vamos realizar uma viagem nele. Mas não é um ônibus qualquer, e sim um ônibus da Educação. Com grande satisfação vamos tentar embarcar neste coletivo, que nos remete ao grande desafio da ressignificação dos processos educativos. Processos dos quais permeiam toda a vida da educação básica. Cada ponto/cada parada será uma etapa a ser vencida (uma série) para aquele que almeja chegar ao seu destino final, que geralmente se consagrará na conclusão da Educação Básica. O ônibus parte do ponto inicial, “o ponto zero, é o ponto de vista que esconde e encobre seu ponto de vista particular, isto é, a construção de um ponto de vista que representa a si mesmo como não tendo nenhum ponto de vista e, portanto, almeja ser neutro e universal” (CASTRO-GOMES, 2007). A grande maioria das pessoas, dentro de uma concepção linear cronológica, inicia este trajeto educativo

na infância, mas não em seu sentido etimológico e sim cronológico. O que me levará de um ponto ao outro, é o coletivo. Quando ‘pego’ um ônibus, e ele chega em seu destino, eu não quero ficar parado naquele ponto, o que eu quero é simplesmente descer *ali*, é apenas um lugar, ou seja, um lugar-comum para a minha chegada, que dali, em seguida, sigo em direção ao meu destino final.

A EJA é o último ponto da linha educativa, onde esta linha se chama Paulo Freire. É a última chance para o mundo da escolarização básica. A Educação de Jovens e Adultos é o ponto final daqueles que não conseguiram permanecer por algum motivo na educação regular. Todos aqueles que tiveram que abandonar ou descer antes da hora, ou simplesmente nunca tiveram a chance de frequentar a educação regular. Diversos fatores externos condizem a esse favorecimento. A evasão dos alunos acontece por uma gama de situações. Diversos entraves existem no caminho para se chegar a algum lugar, e alguns educandos chegam atrasados, ou perdem o transporte. Os anos passam, se modificam, e as prioridades também se metamorfoseiam. Alguns conseguem chegar no seu objetivo final que pode ser a conclusão, outros não. Mas nada mais terrível do que enxergarmos a distância de uma parada de estudos ao início de outra, a discrepância da distância entre o letramento e não letramento dos indivíduos na sociedade é incomensurável. E é com o passar do tempo que a astúcia e a necessidade daqueles que ainda não chegaram em seu ponto final fica latente, cidadãos que descobrem que podem continuar a caminhada educativa através da EJA.

Através de uma metáfora do trânsito, tentamos demonstrar a realidade dos alunos que frequentam a EJA. De maneira generalizante, cada viagem de ônibus é constituída de narrativas dos próprios passageiros (CHAGAS; SOARES, 2018). Narrativas que nos levam para uma outra viagem. Narrativas e viagens diferenciadas, que estão todas aglomeradas dentro do mesmo *baú* (ônibus). Relatos da historicidade de vida, misturadas às experiências vitais, permeiam as idas e vindas da estrada da vida. A diversidade de situações experienciadas e o processo de se locomover se transformam o tempo todo em todo tempo, a EJA também está mudando como qualquer outra coisa.

Refletindo sobre o ponto de ônibus, percebemos sua grande importância. Local propício para as paradas, local estratégico para continuar a viagem (MALTA; 2003). Algumas pessoas ficam ali esperando seu ônibus passar. Umas embarcam muito rápido, outras as vezes demoram tanto para embarcar que até desistem. Vejamos um dia chuvoso no ponto de ônibus, geralmente ele seria um local bem acolhedor, mas na verdade, é o contrário, várias pessoas aglomeradas esperando a sua hora de embarcar, o que nos resta, é esperar e vivenciar a narrativas. O ponto de ônibus sofreu pequenas mudanças em sua estrutura física ao longo do tempo, mas continuou

com a mesma essência, ser a parada obrigatória do coletivo. A vontade de querer embarcar em um carro é a mesma vontade que repulsa e o cuidado de negatar outro carro, errado. O ônibus sai do ponto inicial percorrendo outras localidades em tempos distintos, alguns trajetos são mais rápidos, outros mais lentos, depende do trânsito, semáforos, fiscalização, vai vencendo seu itinerário. O ônibus é a educação. O estudante se solidifica em ser o passageiro, aquele que está em constante passagem, transformação e mudança. Alguns passageiros até possuem a Carteira Nacional de Habilitação (CNH), mas naquela condição de estarem sendo conduzidos naquele determinado momento, se encontram apenas na apreensão. Você busca o ponto que deseja descer, mas as vezes, a descida é a busca do querer. O professor é o motorista que conduz o ônibus (que pode até buscar outros caminhos para chegar ao destino – Formação continuada dos professores), que ao dirigir, muitas vezes fica de costas para os seus alunos e de frente para o caminho a ser percorrido, o futuro a ser alcançado pelos seus alunos (VENTURA; BOMFIM, 2015) é o que se encontra pela frente. Vamos lembrar que método significa caminho e o caminho percorrido direciona o método. Ao seguir com seu método, o motorista fica olhando para a imensidão do futuro em seu para-brisas, e verifica pelo retrovisor os conteúdos que estão acometidos com as pessoas dentro do ônibus em um passado presente. O condutor, com sua lente refletiva (espelho), generaliza, reduz todos para dentro daquele retângulo focado em seu olhar. Utiliza de sua artimanha para articular com perspicácia sua arte de conduzir todos até o destino (SILVA, 2020). A linha deste ônibus é o Expresso Paulo Freire. O que se passa com os passageiros, o cobrador, vai cobrar. Mesmo não tendo um cobrador físico, um dia, a cobrança chegará. Muitos viajam em ônibus de luxo, sentados, outros totalmente aglomerados e em veículos sucateados. Assim são as escolas, umas sem nada e outras com tudo. Os alunos passageiros, todos diferentes, acreditam no professor que aquele caminho levará a outros horizontes. Mas, se o caminho estiver bloqueado, e o professor não conhecer outro caminho, isso não pode ser utilizado como desculpa. A autocapacidade de condução dos saberes com propriedade da eficiência de disseminar as verdades de maneira individualista, ocorre de maneira positiva. Caso haja uma rigidez egoísta na construção deste saber, o não reconhecimento de que possa existir algo novo a ser acrescentado, a condenação ao fracasso da chegada ao ponto final, estará eminente.

A Educação de Jovens e Adultos é o ponto final, este é o seu lugar. O último destino, a última chance de quem está em busca da terminalidade da educação básica. Muitas pessoas embarcam para suas viagens no ponto final. Em uma maneira subjetiva, o fim colocado diante de um outro referencial, se torna o começo de todo o percurso. As pessoas que embarcam por estes caminhos, são aquelas que não desistiram e estão voltando aos estudos que foram

abandonadas na adolescência ou mesmo na própria infância. Pessoas que viveram vários anos sem ser notadas por outros, sem conseguirem ter voz ativa na sociedade, viviam em uma invisibilidade humana, tentam reverter este quadro ao acreditarem que a Educação é capaz de fortalecer a representatividade e a reconstruir suas identidades. A identidade é construída pela Educação que se dá numa troca de experiências entre pessoas. A aprendizagem coletiva auxilia este construto. Encontrando na Educação a chance de serem vistas, percebidas, reconhecidas e ouvidas (MATOS-DE-SOUZA; SANTOS, 2019) e estabelecendo elos entre as identidades individuais, sociais e principalmente coletivas, despertando o senso de exclusão e inclusão, semelhantes e diferentes, de cultura e aculturação (CHAGAS; SOARES, 2018). A Educação sendo capaz de mudar, transformar, conscientizar e materializar a invisibilidade social na concretude do indivíduo em sua configuração do devir cidadão.

2.9 O Devir da Educação

O processo de transformação da Educação no mundo está em contínuo movimento. Essa movimentação está diretamente atrelada a fatores contundentes das cenas que se apresentam no âmbito social, desde questões econômicas, culturais e políticas até o próprio sentimento de pertencimento à sociedade. O Brasil, como pertencente a este mundo, não está alheio a esta realidade percebida e difundida no processo de escolarização. A historicidade da Educação brasileira perpassa diferentes caminhos para se chegar até os dias atuais, desde fatores vinculados ao condicionamento humano oriundos de uma educação jesuítica, até questões propícias a emancipação e libertação da totalidade das pessoas e sua devida preparação para a qualificação profissional. Ao longo dos anos, diversos entraves foram esclarecidos pela práxis educativa. Questões jamais presenciadas e imaginadas sobre as ações humanas são caracterizadas por fusões de saberes e pensares oriundos da sociedade que emanam do período posterior à Segunda Guerra Mundial. O processo educativo brasileiro, principalmente a EJA, após essa historicidade, nos remete que a educação nunca foi prioridade para o desenvolvimento da sociedade, seja por proporções tecnológicas, até idealizações humanísticas pertencentes à construção da sociedade (MELO; SILVA, 2021).

A educação se apresenta como pano de fundo das questões sociais no mundo solidifica a criticidade da constituição da pessoa humana (ARENDDT, 2016). A educação regular ganha espaço e solidez na edificação corroborativa da explanação da realidade e a Educação de Jovens e Adultos tenta conquistar espaço e se tornar um conceito presente na discussão sobre o

processo de formação e escolarização das pessoas. Como a EJA não está entre as prioridades educacionais e muito menos governamentais, poderia estar pelo menos amparada por políticas públicas educacionais, a fim de oportunizar uma educação para aqueles que gostariam de ter uma nova chance no âmbito da aprendizagem (MIRANDA; SOUZA; PEREIRA, 2016). A inserção da EJA sobre os aspectos legais do direito, possui sua configuração como questão da política, onde estas ações são referenciadas pela prática pedagógica. A compreensão da EJA é necessária para expandir seus verdadeiros sentidos potenciais (ALMEIDA; CORSO, 2015).

O cenário da EJA se abre para a possibilidade da aprendizagem coletiva, fomentando a Educação em um contexto contínuo e perene, constatando que ela pode ser iniciada ou finalizada por cada pessoa em qualquer época de sua vida. Infelizmente, a ditadura social do letramento, faz com que adentremos no mundo das letras quando crianças bem novas. Criando o tempo “certo” para o processo de escolarização que, infelizmente, diversos estudantes não conseguem cumprir. Ditadura do mundo das letras, porque aquele que não é iniciado no processo de letramento quando criança, em sua adultez, terá sua diversidade de linguagens corrompidas e excluídas pelos demais mecanismos sociais. A ideologia da exclusão do não letramento é tão forte que, aquele que não sabe ler e nem escrever, não se sente pertencente a sociedade a qual realmente faz parte, fica sem a concepção da identidade. O mundo das linguagens é mais abrangente que o mundo das letras.

O fator da idade cronológica do cidadão de querer iniciar ou continuar sua vida acadêmica, muitas vezes é encarado com desprezo por aqueles que tiveram uma conduta escolar condescendente ao processo de constituição educacional formal. O processo educativo de escolarização não possui idade cronológica para iniciar ou terminar sua formação, mas muitas vezes está equivocadamente vinculado para a sua inserção a algo relacionado a infância. A infância, remetendo a ausência de voz atrelada à maioria dos analfabetos e analfabetos funcionais, que não conseguem ser ouvidos pela sociedade. Assim, a EJA é o local do ponto de resistência, onde a maioria excluída ganha importância assistida no resgate de seus direitos para a promoção de uma nova vida.

O espaço da EJA é o espaço para promover a Pedagogia da resistência. O conceito de Pedagogia da resistência, não pode ser confundido como uma pedagogia negativa. A Pedagogia da Resistência oportunizará sua visibilidade como a capacidade de reflexão e ação daquele que se incomoda como a sociedade. Resistir é recusar, é ir na contramão. A Pedagogia da Resistência compõe o diferente. É encontrar o não sistematizado, pensado, todos os tratados organizados, é experimentar aquilo que não foi experimentado. A resistência ainda é aquilo que não conseguimos encontrar na experiência. Resistir é buscar o que não foi catalogado

facilmente, o que é difícil catalogação, identificação, colocar as etiquetas, é deixado para lá, ou seja, tudo que não conseguimos entender facilmente largamos de lado. A resistência é identificar outro modo de existência, munido de experiência (MATOS-DE-SOUZA; CASTAÑO GAVIRIA; SOUZA, 2018). É um mecanismo de autoafirmação individualista, promovendo o existir com menos conflitos.

A EJA contribui e auxilia o despertar da dificuldade de entender os modos de existir do ser, “a abordagem dos excluídos de forma a torná-la aceitável e significativa para as culturas centrais. Uma tentativa constante de transformar a negação em afirmação crítica, de enquadrar o pensamento em outros modelos que nos permitam analisar a memória do mal.” (ADORNO, 2012; MÉLICH, 2004). Resistir é trabalhar e ensinar para resistir.

Por isso, precisamos educar para a igualdade – confiança – mundo, mas se isso se tornar objetivo, reproduzirá a desigualdade, porque parte do ato de buscar a igualdade se refletindo na disparidade. Por isso, produzimos mais resistência em nosso contexto. Um conhecimento válido em um outro horizonte. Colocar o espaço da EJA como um local teórico de produção. A produção para a construção da argumentação. Saber argumentar, é saber criar, é colocar em reflexão aquilo que trabalhamos na ação da educação.

A ação da Educação no processo de escolarização da EJA possui até hoje o paradigma de uma educação oriunda das matrizes populares, onde a ação dialógica transpassa todas as camadas estruturais do universo cultural do educando (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001), e isso faz crescer um certo distanciamento do mundo valorativo do conhecimento científico. Influências freirianas incubem desse paradigma. Aspectos narrativos do cotidiano se transformam em fontes provocativas ou temas geradores de problemas a serem resolvidos pelos educandos (Idem, 2001). Questões como respeito, democracia, ética, conscientização, intervenção da realidade e valorização do eu e da sociedade, necessitam estar dispostas nas possíveis etapas de solução dos problemas levantados nas ações dialógicas (SAMPAIO, 2009).

Aos docentes da EJA, um campo de construção coletiva é necessário para ser criado a partir da cultura observada no meio social. O professor, ao se sentir um membro da comunidade em que está inserido na educação escolarizada, cria sua identidade com aquele local. Um docente com identidade própria, que utilize sua reflexão crítica, para entender a política e os seus mecanismos de poder (ALCOFORADO, 2014). Alguém capaz de articular desde as ações narrativas até a transformação do conhecimento científico em seus propósitos ideológicos. O investimento da formação continuada pode estar presente em seu cotidiano para promover a reflexão das ações que estão sendo realizadas por eles e para eles mesmos (SAMPAIO, 2009). Cabe ao docente da EJA identificar que a educação de maneira alguma se apresenta de forma

neutra, que ela apresenta em sua natureza o viés político, e cabe a ele defender a pedagogia da resistência.

Ao trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, é necessário produzir uma teoria reflexiva. O ato de refletir faz com que possamos chegar ao processo de libertação e uma coisa que ainda está em falta na EJA, é a emancipação. Com isso, ainda vivemos o colonialismo da preservação da educação excludente e discriminatória em nossas escolas e sociedade. Para emancipar os alunos, precisamos de professores emancipados. Muitos educadores falam dos oprimidos se referindo sempre aos outros e nunca fazendo referências a si mesmos. Emancipar nos coloca em uma posição de não precisar de nenhum outro para nos libertar. A autonomia nos conduz a não precisar do outro, é o agir por si só. Mas ninguém consegue sair por si só. A emancipação intelectual nos demonstra que há diversas formas de se emancipar. É praticamente impossível haver a emancipação social. Só fará sentido se permitir a modificação igualitária. Para poder se emancipar do social, precisamos de sujeitos emancipados. Aquele que conseguiu sua emancipação, é aquele que acredita na igualdade (KOHAN, 2020). Por isso, na EJA podemos educar para a igualdade, confiança e perseverança. A necessidade da formação continuada para o aprimoramento da participação da coletividade auxiliará a promoção para a libertação dos educandos e também dos próprios professores. A formação continuada faz com que o professor, em seu meio coletivo, perceba sua práxis pedagógica. Refletindo e verificando pontos que podem ser melhorados para o aprimoramento do desenvolvimento educativo. A comunhão vinculada a Ética estando atrelada à educação. O diálogo, empatia, compaixão e, em especial, a atenção, também não podem ser esquecidos no quesito escolarizado. O professor da Educação de Jovens e Adultos carece ter consciência que o público que ele está carregando é um público especial. Especial porque já possui uma enorme história de vida, que sofreu diversas mazelas ao longo desta história. Um povo que teve sua história negada pelos direitos adquiridos por alguns. Pessoas que carregam de maneira assimilativa o impoder como forma normal do viver. A isso, a EJA precisa colocar a educação como fonte de intermediação na intervenção de uma realidade que ainda se encontra no porvir do cidadão emancipado.

3. A BANALIDADE DO MAL PERMEANDO A EDUCAÇÃO.

Neste capítulo, o mal passará pela Educação encontrando o currículo e o poder da política favorecendo sua disseminação e a crise na Educação. A rala educacional apoiará a origem do totalitarismo Educativo pelo sequestro da Educação.

3.1 O Currículo e a Política como fator determinante da educação.

A compreensão do trajeto a ser percorrido pela constituição da educação nos remete o encontro de diversos fatores que interferem diretamente a conduta do caminho educativo. Diferentes fatores sociais que fazem parte constitutiva das teorias e práticas das ações pedagógicas, também se encontram neste trajeto, onde caminho sendo auxiliado pela práxis pedagógica nos direciona a formação das pessoas. O aspecto formativo da pessoa, ao acontecer em ambientes sistematizados oportunos para a aprendizagem, oferecem fatores para a interpretação e criticidade no aprimoramento de cada um. Este aperfeiçoamento vai acontecendo através do conhecimento e o reconhecimento estabelecido na troca de saberes de pessoas que estão envolvidas e possuem um vínculo no processo formativo que nos cercam. Este vínculo conectado à educação, possui a responsabilidade de relacionar pessoas diferentes em suas particularidades a uma grande teia de concentração comum em um âmbito coletivo de ideias e objetivos. A união de diferentes pessoas com alguns propósitos, objetivos e vontades, faz nascer uma possível relação entre elas. Essas relações geradas pela troca de experiências e ações dialógicas, ao ganharem uma certa adjacência com o tempo, vão se afunilando de tal maneira que deixam de ser relações pessoais superficiais e se transformam em relações interpessoais.

A relação e o agrupamento dessas diferentes pessoas transformadas em relações interpessoais proporcionam um turbilhão de diferentes conhecimentos e pensamentos. Pensamentos que são metamorfoseados em olhares, vistos e percebidos por uns, mas não enxergados e alcançados por outros. A relação entre as pessoas, o contato intersubjetivo, gera o contato com diversas informações, que não foram pensadas ou percebidas anteriormente por uma determinada pessoa. Este contato do ‘eu’ com os outros, oferece um conhecimento oriundo da intersubjetividade. A intersubjetividade é a “combinação do individual e do coletivo, de uma forma que, mais do que nova, tem estado sempre presente para nós, mas tem surgido historicamente associada com o tipo de discurso intersubjetivo chamado diálogo” (KOHAN; LEAL 1999 p. 39). Assim, esse contato dialógico com os outros, conseqüentemente ocasiona mudanças na construção do conhecimento e na maneira de pensar de cada pessoa. A cada

momento que aprendo algo através de ações dialógicas e suas respectivas práxis pedagógicas educativas, também consigo transmitir aprendizagens.

Essa relação da intersubjetividade construída, não fica limitada apenas a um grupo respectivo, ela se torna ferramenta imprescindível para o autoconhecimento e o reconhecimento de sua identidade. A importância de saber quem sou e onde estou, oportuniza ao indivíduo o despertar do sentimento de pertencimento a uma determinada localidade, como já foi citado anteriormente em diversos momentos desta dissertação. O fator da correspondência de se sentir pertencente a algo maior – a ideia da sociedade – faz com que o indivíduo crie uma certa segurança e se sinta também dono daquilo que ele é fruto. Quando o sujeito tem consciência que é o dono do conhecimento produzido, ele não consegue projetar a experiência futura de si ao identificar o seu fim, ou seja, não consegue pensar na sua morte (ARENDR, 2008). O indivíduo, quando pensa no produto produzido por si, pensa em algo grandioso e de certa maneira, estático e eterno. Ele possui consciência que este conhecimento sofrerá mudança, mas não naquele momento. O sentimento intersubjetivo à ideia de pertencimento faz com que a pessoa humana se sinta sujeito e objeto ao mesmo tempo dentro da sociedade, criando em uma proposição o enunciado de uma premissa da constituição política de si em âmbito social. Assim, o indivíduo percebe que é o agente protagonista que pode e vai transformar a sociedade em que está inserido, promovendo o despertar em sua coletividade no direito de ter direitos (HEBERLEIN, 2021). A passagem de estar na figura de produtor social, caracteriza direitos políticos de modificar a estrutura da base social que o cerca. Esta base, é a sociedade. Ela é regida pelo o Estado e direcionada pelo governo. A partir disso, há um grande embate entre o cidadão que deseja modificar a sociedade a seu favor e o governo que deseja conservar suas estruturas diretivas.

O Estado deseja alargar um sentimento de pertencimento entre as pessoas, a própria concepção do vir a ser patriota. Agregando a todos como parte constituinte de seus deleites sociais, o Estado proporciona uma ideologização alienante por completo com aqueles que se envolvem diretamente com ele. A maioria dos cidadãos que servem ao Estado não prestam serviços exatamente como pessoas humanas, mas como algo agregado a ele. Os servos do Estado se apresentam como objetos, máquinas ou simplesmente com seus corpos. Os diversos membros que compõem a sociedade que estão atrelados ao Estado, constituem as diversas camadas da sociedade, sendo eles, médicos, policiais, militares e até muitos professores, entre outros figurantes sociais. Estes servos do Estado, na maioria das vezes, agem apenas como um empecilho para uma evolução social emancipatória do aprisionamento social (THOREAU, 2012).

O governo, sendo o agente transformador do Estado, utiliza de propostas nas atividades políticas institucionais em sua capacidade de modificação ou transformação sobre as coisas públicas, em interesses de questões particulares. Dessa forma, o governo muda tanto a parte física quanto a estrutura da sociedade da maneira que ele desejar. As mudanças ocorrem desde as fachadas de prédios públicos, até mudanças significativas na concepção de constituição econômica, cultural, política e educacional. Não existe pedido de permissão e nem consulta ao cidadão para tal mudança. O Estado simplesmente age conforme seu bem estar conservador e muda da maneira drástica o que ele quiser e da maneira que bem entender (AGAMBEN, 2004). Uma ação totalmente antidemocrática, movida principalmente pelos servos estatais em prol do Estado. Quando um governo não reconhece a voz dos seus cidadãos e não respeita a diversidade entre as pessoas, este governo pode ser tão prejudicial como uma monarquia (FRY, 2010). O Estado, de maneira absolutista, comanda seu direcionamento com uma falsa proposta de progresso e bem-estar social, deixando os demais cidadãos à margem da realidade apresentada.

Há uma tentativa do governo autoritário de querer promover a passividade e a servidão entre os cidadãos. Querer tirar os direitos de ter direitos. Utilizar da lei para justificar que indivíduos estão violando a própria lei (ARENDT, 2015). A face governamental de propagar a conservação ao invés de enunciar qualquer tipo de libertação. Contrastando a realidade desejada pelo autoritarismo, a sociedade não é formada de maneira unilateral. Temos, em contrapartida, diversos cidadãos que desejam ser ouvidos e vistos pelo Estado. Muitos almejam uma mudança e buscam nela o reconhecimento do direito da revolução. O direito de negar ou renunciar a desobediência ao Estado, principalmente quando sua tirania estiver atrelada a ideais absolutistas e sua ineficiência é apresentada em nós por diversas questões (THOREAU, 2012). Mas a mudança geralmente não é realizada porque há uma parcela dos cidadãos que colocam que ainda não chegou a hora da mudança. Não estamos dizendo aqui que a população tenha que se revoltar, ou seja, iniciar uma total desobediência civil, ou simplesmente ir de encontro a uma contravenção dos direitos legais. O que tratamos é que a população possa buscar subsídios de conscientização para o processo de desalienação e utilizar na prática o sentido do vir a ser cidadão (ARENDT, 2015). É como se pudéssemos considerar e passar o conceito de lei para o segundo plano. Não só a lei que necessitaria ir, mas também o conceito de governo, pois relembando os pensamentos de Marx, o que o governo produz através do Estado, são ideologias, movidas por pretextos de denominação de uma classe sobre a outra (ARENDT, 2016).

A supressão da realidade na dominação de classes da sociedade é realizada diretamente pelo governo político. Assim, o Estado se apropria muito mais do que as questões das diretrizes

legais e ideológicas. O Estado age de tal forma que instaura o temor através da violência (ARENDR, 2015). O pavor faz com que o cidadão tenha uma certa passividade diante do contexto apresentado. O medo ligado ao terror faz com que o mal seja disseminado de maneira voluntária pelos representantes ou servos do Estado.

O princípio do medo inspira qualquer ação em uma tirania. O tirano age de tal maneira com intenção de oprimir seus súditos, colocando-os abaixo de todas as estruturas sociais possíveis. Isto faz com que a ação do tirano seja cada vez mais brusca e violenta, pois essas ações são realizadas pela consequência de seu medo em relação aos oprimidos e, do outro lado, os oprimidos vão agir em conformidade ao medo que eles possuem do tirano (ARENDR, 2021). Em proporções diversas, há pessoas que estão a favor do governo tirano e há também aqueles que estão totalmente contrárias aos governantes. O medo imposto a todos faz com que aqueles que buscam a ideia conservadora, continuem agindo como representantes sociais ao desempenharem suas devidas condutas, mas aqueles de ideias contraditórias, o terror e o medo, provocam o estalo da indignação para a criação de uma superação daquele tipo de existência que está sendo apresentado. O medo sendo vencido pela coragem do cidadão no desejo de mudança faz com que diversas questões sejam redirecionadas ao cunho político, onde serão questionadas e avaliadas para o fortalecimento e aprimoramento da conduta destes indivíduos na resistência da sociedade (BRANCO; ROCHA, 2016). O perfil deste cidadão com ensejo de mudança, faz com que se crie uma identidade política no indivíduo revolucionário. Com o sentimento de resistência somado à capacidade de empoderamento político, o cidadão vai questionar as diversas mudanças realizadas na sociedade. Obtendo condições básicas para o entendimento daquilo que está acontecendo em torno de si e diante do estado. Desta forma, o cidadão politizado carregando o germe da mudança, também será capaz de realizar possíveis modificações nas estruturas da sociedade, tanto em questões políticas, econômicas, culturais e educacionais. Estas transformações acontecem de maneira paulatina e homeopática. Geralmente, as inovações causam embates de ideias. Teorias se divergem, entram em contradição umas com as outras, e a não aceitação das ações práticas por parte de um lado, obtém consequentemente o conflito pelo outro lado (ARENDR, 2015).

Ocasionalmente, os posicionamentos dicotômicos promovem modificações sociais, estando atrelados aos conflitos, porque uma parte da sociedade deseja a mudança e a outra deseja permanecer da forma em que se encontrava. O aspecto conservador diretivo do governo totalitário causa falsa sensação de que tudo está dentro dos padrões estabelecidos na mais perfeita paz social, e que possa dar continuidade da forma como está. O conflito acontecerá quando os cidadãos forem despertados pela vontade de mostrar aos outros, que possuem uma

identidade diferente daquela oferecida pelas sombras totalitárias. O desejo de entrarem na disputa do poder deste grande campo social regido pelo Estado é a batalha em si (ARENDR, 2008), é a resistência pela luta do esclarecimento.

Uma das primeiras batalhas para sair dos tempos sombrios a ser encarada pelos cidadãos é a busca promovida pela compreensão e o entendimento dos aspectos políticos contemporâneos. Essa batalha faz com que possamos interpretar o pensar das novas maneiras possíveis das relações humanas que se entrelaçam na hermenêutica do estar relacionado com o mundo e para o mundo (ARENDR, 2016). O cidadão busca o entendimento e o esclarecimento para criar suas liberdades. A investigação deste pensar político é fundamental para o entendimento da reflexão da condição humana e o domínio da pluralidade de liberdades (BRANCO; ROCHA, 2016). As relações humanas são relações políticas que mantêm uma estreita relação com o poder. Conseguindo decifrar as camadas de poder político, consegue interpretar a sociedade e suas respectivas classes. Na dissecação estrutural política regida pelo Estado, é identificado a Educação como camada estruturante da sociedade. A Educação é o alicerce social.

Ao identificar a educação como base da sociedade, necessitamos colocá-la vinculada ao aspecto democrático, a fim de promover a propagação da liberdade, igualdade e o respeito da pessoa como cidadã, para sairmos dos tempos sombrios oferecidos pelo Estado (ARENDR, 2008), no qual o aspecto democrático da Educação anda em posição totalmente antagônica à vontade do Estado. O governo apresenta a unicidade de pensamentos educativos. Uma educação mais direcionada ao condicionamento, onde não haja necessidade de interpretar e questionar. Mas a Educação é construída com a diversidade e comunhão de vários olhares.

Na Educação, a pluralidade conceitual oportuniza diferentes olhares e percepções do processo educativo. As mudanças no processo formativo acontecem através de meios externos e meios internos, onde o primeiro está diretamente relacionado com a troca de saberes e o segundo atrelado às relações entre as pessoas (GUILHERME; PICOLI, 2018). A relação entre pessoas está acoplada a conflitos pessoais diante da relação de poder. O poder de maneira substancial nos remete a ideia da concepção política. Segundo Lafer (2018), “a política para Arendt, está instituída na coletividade, na construção de pensamento pela ação pluralista”. Investigar a estrutura do pensar com os outros, constrói a capacidade de ver e sentir a qual lugar do mundo o ‘outro’, que está sendo acometido, é identificado. O ato de colocar-se no lugar do outro, proporciona a não individualidade na percepção do somente ‘eu’ (DUSSEL, 2020). A coletividade de pensamentos diferentes move relações intrapessoais que nos remete novamente ao conceito de poder na política. A escola é o lugar onde acontece este manancial de

pensamentos e reflexões intersubjetivas, entre a política e a Educação, e a coordenação pedagógica é o momento propício para esse acontecimento. A política está inserida de diversas maneiras no ambiente escolar, desde sua estrutura física até nas ações praticadas por todos aqueles que são responsáveis pela Educação sistematizada.

Muitas vezes, aqueles que fazem a Educação, tentam se esquivar dos aspectos políticos, mas com sua grandiosidade, a política sempre acaba abarcando o cunho pedagógico. Como a Educação envolve trocas, transmissões e interações de conhecimentos via relação humana, é muito difícil separar a Educação com a própria ideia de política, pois as definições de ambas, de uma maneira ou de outra, possuem um certo ponto de intersecção, a relação humana. Cada uma possui sua particularidade, mas juntas conseguem formar uma grande coletividade envolvendo a ideia de poder. A definição de política também está intrinsecamente relacionada à realização do conhecimento pela pluralidade mediada por comunicação (MBEMBE, 2019). A relação da práxis pedagógica entre as pessoas vai nos remetendo ao poder e, de certa maneira, se torna impossível ter educação e não ter política. Exercer a Educação se torna um ato consubstanciado à política (FREIRE, 1987). Diante desta junção de conceitos, algo de tamanha complexidade surge diante da Educação, um pragmatismo de conseguir separar as ações realizadas pela escola nos trabalhos pedagógicos de uma certa neutralidade política (SIMON, 2019).

O Estado, imbuído de poder político em sua representatividade, para não perder seu prestígio sobre a força aplicada na educação, impõe o direcionamento das ações para a formação pedagógica, através de programas educacionais ou no próprio currículo. Com isso, ele fica ciente do que acontece no processo de formação promovido pelas escolas. Mas, como a Educação avança em uma concepção contrária ao governo totalitário, ela faz com que pela conscientização surja a necessidade de entender as artimanhas do Estado, revelando a soberania do regime antipolítico, destacado na realidade do Estado suas ações e seus limites como exercício político, para a possibilidade de um novo entendimento sobre a leitura das condições totalitárias (BRANCO; ROCHA, 2016). A Educação, ao reconhecer as entrelinhas e os empecilhos que o Estado apresenta, poderia tentar estabelecer diretrizes eficazes aos processos educativos na criação de mecanismos para a libertação destas amarras. Sabemos que essas amarras vieram intrínsecas na Educação desde o processo de colonização. A luta por uma educação libertadora de um lado, se esbarra em currículos presos a heranças coloniais do outro. O reflexo colonial respalda nas ações executadas pelos professores e na própria constituição de sua formação, gerando uma consequência na exploração de seu trabalho. Esse é o tipo de um colonialismo tardio que ainda mantém em sua identidade a apropriação e monopólio de todos

recursos possíveis. Infelizmente, a sombra do colonialismo duradouro continua influenciando diretamente as diversas formações políticas e também as formações educativas da sociedade. Essa sombra leva a centralidade do poder político nas mãos de poucos dirigentes, fazendo com que o direcionamento social retorne ao núcleo de controle do poderio elitista. De maneira proporcional, jamais houve relatos na história do que estamos presenciando hoje em dia, onde os recursos existentes nunca estiveram nas mãos de tão poucos dirigentes (O'SHEA, 2018). Isto é a consequência do poder político oriundo do colonialismo, se atualizando no sistema sociopolítico e econômico. Essa herança da exploração do trabalho pelas empresas e pelo próprio Estado demonstra o modelo econômico colonial de reconhecer as pessoas humanas como trabalhadores e seus respectivos produtos. Na educação, este controle com respaldos coloniais, está sendo direcionado pelos currículos trabalhados nas escolas. Desta forma, é imprescindível que a Educação aja urgentemente na intenção de demonstrar o colonialismo existente em nossa sociedade, e inicie o processo de descolonizar o currículo.

A importância do processo de decolonização implicará no ambiente em que há uma mudança possível, uma crítica observada neste colonialismo tardio. A farsa criada pelo colonialismo e o neoliberalismo sobre a equalização dos direitos e deveres dos cidadãos, somada ao ofuscamento das verdades, foram descobertas. A cautela exploratória existente foi desmascarada, causando grande instabilidade econômica, política e cultural na sociedade. Aproveitando o momento deste desmascaramento colonial e neoliberal diante desta crise instaurada, surge a oportunidade de imaginar e criar uma sociedade mais justa, livre da exploração, pensar e refletir sobre o que vem a ser o processo de humanização e a Educação ficando com a incumbência de recriar um currículo para sobrepujar os modelos coloniais de exploração e apropriação (O'SHEA, 2018). A educação, diante de um sistema espiral da sociedade, fornece subsídios para a construção de liberdades e estreitamento de relações sociais de cunho libertário. O movimento da espiral (ARENDT, 2000) proporciona o caminho da emancipação munido de um novo currículo somado a diversos projetos educacionais. Estas trajetórias que são quase que circulares, ao mesmo tempo que vão libertando, ainda deixam um certo quesito conservador que se encontra preso no passado, devido à falha da formação dos docentes.

Professores que foram formados em uma educação totalmente colonial, são personagens principais de um capítulo da busca emancipatória da educação contemporânea em uma concepção descolonizadora. Programas educacionais e projetos pedagógicos, oriundos de pensamentos alheios a realidade dos educandos, reforçam um cárcere dos pensares dos alunos e, em consequência, levam junto seus professores às mais profundas masmorras. Como pensar

em uma educação emancipatória dentro de um contexto aculturado pela política da colonização? Primeiro, é necessário saber o que é emancipar. De acordo com Sacconi (2010, p. 743), “emancipar é livrar do pátrio poder, da tutela, ou da curatela; libertar do jugo de uma autoridade (...) Tornar senhor de si ou independente, dar a liberdade a:” Muitas palavras têm seus conceitos externados pelo senso comum, e caem no dialeto popular, se tornam fáceis de serem reproduzidas cotidianamente e se perdem totalmente pelos seus verdadeiros sentidos significativos (CARVALHO, 2015).

A palavra emancipar é uma destas palavras que ecoam nesses dialetos populares perdendo seu verdadeiro teor (KOHAN, 2019), por isso a importância de identificar e representar a diferenciação dos conceitos externados pela escola. O desgaste de um conceito retira seu verdadeiro teor do significado. A significação com o sentido diferenciado, enaltecido pelo senso comum, perde sua força e sua essência através da comunicação. Os poucos governantes que disseminam a política dominante fazem com que os conceitos e termos oriundos para propiciar uma emancipação educacional se percam ao longo das trajetórias de conflitos libertários. A venda da ideologização do contexto liberal de que todas as pessoas humanas são livres, ou estão no mesmo patamar, que possuem as mesmas chances e que não há distinções entre elas, são falácias fortemente demarcadas e apresentadas para a vida social. O uso descomedido destes conceitos, cai no gosto do senso comum, principalmente por aqueles que possuem uma postura conservadora da reprodução discriminatória e preconceituosa da sociedade, conseguindo fazer com que estes termos se misturem a *clichês*, desvinculando todo seu verdadeiro sentido do ato comunicativo (DUSSELL, 2020). A postura daqueles que desejam manter a sociedade no aspecto de conservação totalitária, está diretamente vinculada à criação de situações e propagações do discernimento no desmerecimento dos conceitos ligados aos aspectos libertários e revolucionários relacionados intrinsecamente aos movimentos de resistência. No caso da escola, a tentativa de desvalorização conceitual, ocorrerá na distribuição da comunicação coercitiva aos ideais libertários e revolucionários promovidos na ascensão e emancipação dos professores e alunos no lado de dentro e no lado de fora da escola (SANTOMÉ, 2019).

Do lado de dentro, a escola poderia obter consciência para criar a ruptura do aprisionamento social, a fim de promover a liberdade coletiva dos educandos e dos próprios educadores. Pensar em uma ação libertária na escola pela Educação regular é um ato de coragem contra a política autoritária que permeia a Educação. Praticar a ação emancipatória na Educação de Jovens e Adultos é uma conduta de resistência ao aprimorar a criação da identidade daqueles adultos que se encontram excluídos socialmente. Infelizmente, a EJA ainda nos apresenta uma

certa carência no aspecto emancipatório. Algo que temos que aumentar rapidamente na EJA é a capacidade da emancipação. Para emancipar os alunos, precisamos de professores emancipados. O sujeito emancipador, que também deverá estar emancipado, é aquele que acredita na igualdade e possui esperança (KOHAN, 2019). A realidade nos remete que temos pouquíssimos educadores emancipados e diversos que se apresentam como libertos, estão tão imersos em suas prisões, que não conseguem perceber a imensidão da liberdade. Muitos educadores falam dos oprimidos se referindo sempre aos outros e nunca fazendo referências a si mesmos. Emancipar nos coloca em uma posição de não precisar de nenhum outro para nos libertar. A autonomia nos conduz a não precisar do outro, é o agir por si só, mas ninguém consegue sair por si só (Ibidem, 2019). A emancipação intelectual nos remete que há diversas formas de se emancipar, cabe a cada um de nós ter a sensibilidade perceptiva de buscar o direcionamento para a libertação. A consciência da liberdade social se torna muito complexa e perigosa para um Estado que detém o poder total. A liberdade nos conduz para uma visão igualitária, democrática e isso o governo autoritário não deseja de forma alguma. As ações para realizar a promoção de que todos possam ter capacidade interpretativa no funcionamento da sociedade diante de uma diversidade de pensares, só fará sentido se permitir a modificação da estrutura social.

O entendimento destas estruturas sociais é de suma importância, pois carecemos ficar atentos para não sermos enganados em situações que nos aprisionam ao invés de promover a libertação. Segundo Adorno (2012), “o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de menoridade”. A menoridade é a capacidade de caminhar por si mesmo os trajetos da razão. Como eu não possuo condição de me emancipar por si só, demonstro que preciso do ‘outro’ para criar em mim a possibilidade de saber ‘andar’ sem a necessidade de outros. Dessa forma, a menoridade se esconde atrás do processo de emancipação, pois se ‘eu’ preciso do ‘outro’, não posso sair da menoridade. Buscamos na Educação transformadora, subsídios para minimizar as diferenças sociais, despertando o sentimento de identidade, respeito e confiança. Ao colocarmos como objetivo geral da Educação promover a ação de encontrar a igualdade, possamos ter cuidado para não cair nas armadilhas ou disfarces sociais. Armadilhas que podem demonstrar situações cíclicas totalmente discriminatórias, que ao invés de nos lançar para frente, faz com que retornemos ao ponto inicial.

O despertar do cidadão de suas prisões sociais não acontece por acaso. O conhecimento de maneira individualista também não oportuniza uma ampla capacidade de percepção. A coletividade no respeito das individualidades favorece um ambiente propício a construção do

conhecimento racional capaz de mostrar a saída deste estágio alienante. Kant, em seu texto “Que é esclarecimento?” (KANT, 1985), esclarece aspectos vinculados ao iluminismo, a passagem de natureza conceitual da crença imaterial para o racional. A saída do pensamento sobre a verdade da fé para o conhecimento da razão apresenta a menoridade como aspecto fundante da necessidade do outro para sua prospecção cognitiva. A saída da menoridade é a capacidade do aprendizado de pensar por si mesmo. É o encontrar seu caminho esclarecedor. Sair da menoridade está relacionado diretamente com a ação de se emancipar. Mas ninguém se emancipa por si só. Não existe esta autonomia, não precisar do outro. O ato de se emancipar se acomete por questões ligadas ao coletivo. Por isso, há diversas formas de se emancipar. A emancipação intelectual é uma delas. O outro ajuda você a se libertar, mas não te liberta (KOHAN, 2019a). De maneira análoga, quase que em uma maiêutica socrática, onde o outro ajuda o ‘eu’ a parir a verdade, assim ocorre com a emancipação intelectual, você se emancipa através do outro e com o outro.

Quando Alice no País das Maravilhas (CARROL, 2002) encontra uma diversidade de caminhos a serem percorridos, mas não identifica qual continuar sua empreitada, questiona ao Gato que ali se encontra, qual seria o caminho certo para ela percorrer. O Gato, bem calculista, pergunta para onde ela deseja ir. Ela responde que qualquer lugar e, assim, o Gato diz para Alice seguir qualquer caminho, o que a levará a qualquer lugar. Constantemente, encontramos nestas searas os emaranhados dos caminhos educacionais e sociais. Em muitas ocasiões somos levados a lugares, sem perceber que estamos sendo conduzidos. Por diversas vezes, em várias manifestações, pessoas buscam reivindicações que nem se quer saibam do que está sendo manifestado e objetivado. O conhecimento comum invade o pensamento popular. Com a educação não é diferente. Quase que como o pensamento de Alice, muitos professores não sabem qual caminho seguir para a condução da formação do educando e sua continuidade educativa. Ficam presos, amarrados a sistemas que os conduzem para um lugar onde eles não têm ideia desse destino. Metodologias educativas formam o caminho do aprisionamento, onde o currículo é carcereiro responsável por esta prisão. Marx (1998) diria que seria alienação em consequência ao modo de produção, o professor alienado reproduzindo alienação para tornar os educandos seres condicionados e meras ferramentas de trabalho. O reforço ideológico para a manutenção do Estado, mais uma vez favorecendo uma pequena burguesia da sociedade.

Assim como a Alice busca seus caminhos, a Educação também percorre o seu. O caminho para sair da menoridade (KANT, 1985) é o saber caminhar com suas próprias bases para conseguir a emancipação. O carcereiro do aprisionamento da Educação pode se transformar naquele que auxiliará a saída da Educação. Lembrando que o carcereiro é um dos

responsáveis pela prisão ou pela soltura da educação. Assim, o currículo se apresenta com esta responsabilidade. O currículo poderá nortear a pista a ser seguida, levando a educação a uma direção que também se torna um aprisionamento para condicionamento e, em um viés contrário, se torna a libertação para a ruptura de novos horizontes a serem conquistados (CORAZZA, 2016). O currículo escolar é a ferramenta de trabalho capaz de direcionar os conteúdos a serem conduzidos pelo professor, é o aparato político ideológico que entra na escola de maneira obrigatória para a condução da formação do alunado. O currículo escolar desempenha função política ao enfatizar a vinculação da formação diante das diretrizes legais vigentes, com a proposta de preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania, isso é, o que consta na legislação brasileira (FLOR DO NASCIMENTO; BOTELHO, 2010). Utilizar a Educação como ferramenta específica para o indivíduo se tornar cidadão. A formação continuada existente nas escolas através das coordenações coletivas poderiam dissecar todo o currículo escolar para oportunizar o ajustamento reflexivo e a junção de sua intromissão à realidade a que a escola se encontra inserida.

Do lado de fora das escolas, temos a política manipulando as interfaces da Educação com a obrigatoriedade da aplicabilidade e execução destes currículos tradicionais, somados a projetos políticos pedagógicos que não contemplam a proposta de construção educativa, e ainda existem as estruturas burocráticas com o propósito ideológico de manter a ordem e a organização do bem público na tentativa de silenciar as produções e as práxis educativas nacionais (Ibidem, 2010). Essas burocracias armam apropriadas armadilhas para aprisionar seus funcionários em verdadeiras searas da difusão do saber. Uma tentativa de manter em cárcere curricular os docentes educandos. O currículo é um muro aprisionador e favorece estas possíveis façanhas de manipulação (GRAMSCI, 1982). O muro se converte em grade curricular. O aprisionamento dos componentes curriculares serve para entender as relações da diversidade das áreas de conhecimento. Precisamos romper estes muros e estas grades que separam o currículo.

O currículo nos remete a um documento de identidade (SILVA, 2005), ele reflete a soma de tudo o que fazemos dentro da sala de aula. Ele faz referência direta ao caminho que o conhecimento deva percorrer para ser ensinado. Repensar o currículo é conseguir ver uma nova perspectiva de educação. O currículo jamais poderá ser reduzido à escola. Pensar no currículo, é pensar além da sala de aula, é desbravar o universo, é estabelecer uma visão cosmo. As questões que envolvem as políticas curriculares estabelecem as relações entre escola e sociedade. Para aplicar qual conhecimento a ser disseminado pelo currículo, precisamos pensar nestas relações entre a escola e a sociedade. Refletir diretamente nestas relações. Em nossa

sociedade, há diversos grupos que almejam estas relações de poder. Alguns grupos visam apenas o dinheiro, outros desejam colocar as políticas em prática, outros, ainda, não querem nem saber das questões políticas. Todos os grupos possuem voz na sociedade. Só que a realidade existente é que realmente o grupo dominante não ouve os demais grupos, eles são colocados em uma situação de como se não falassem. A tentativa de infantilizar, menosprezar e até ridicularizar os demais grupos da sociedade, são táticas para o estabelecimento do controle social (APPLE, 2011).

A Educação, ao perceber e entender as relações de poder, precisa agir imediatamente e acabar com o discurso conservador dominante e demonstrar quais são as vozes que precisam ser popularizadas e ouvidas. O educador consciente e crítico é o interlocutor das vozes daqueles que estão silenciados. A resistência criada pelas relações de poder da Educação necessitam dar voz aos excluídos através da apresentação de seus currículos emancipadores. Criar condições de mudança de um currículo prescritivo para um currículo onde haja uma identidade narrativa de aprendizagem de orientação da vida (GOODSON, 2007).

Do lado de dentro das escolas, há uma tentativa da criação de movimentos de resistência com o intuito de ampliar e despertar as relações de respeito, compartilhar conhecimentos, interpretar e modificar os currículos, promover a democracia para tornar uma sociedade mais justa e sem preconceitos (SANTOMÉ, 2019). Aqueles professores que conseguiram realizar a leitura de mundo, nas entrelinhas curriculares que transitam desde os currículos até suas metodologias, são os que se encontram na contraposição política de uma estrutura conservadora de heranças patriarcais coloniais, eles conseguem promover e despertar a esperança de melhores dias para a educação. Esses serão os professores capacitados para a resistência e a emancipação.

Iniciar o processo de reflexão para um novo currículo, mesmo sendo para os professores capacitados para a libertação, é algo muito desafiador. O ato de criar possui sua origem no passado, permeando a tentativa de antecipar o futuro, carregado com ingredientes do presente. Como não iniciamos nada do nada, para compor uma nova visão curricular, é primordial partir de preceitos formulados pela ciência, Arte, por questões socioafetivas, e conceitos originados do pensamento filosófico (DELEUZE; GUATTARI, 2014) para que a junção destas iguarias educativas sejam capazes de compor um currículo com propósitos de desestabilizar as estruturas e forças políticas que promovem o colonialismo da educação brasileira; possa também auxiliar a formação humana e sua identidade ao retirar todo o mal banal disseminado nas origens curriculares.

Segundo Saviani (2013), há uma inteira necessidade do ser humano de produzir e demonstrar sua existência; esta forma de pensar o currículo, favorecerá a construção da pessoa

humana e o seu firmamento da identidade terrena. Tanto o mundo humano quanto o mundo cultural, são vertigens para a sobrevivência das pessoas ao transformarem a natureza (MALANCHEN, 2016). A transformação da natureza se dá pela mediação da pessoa na capacitação da execução de seu trabalho. Ao invés do simples desejo de se adaptar aos processos naturais, a pessoa humana configura a natureza a seu favor, transformando-a (SAVIANI, 2013). Salientamos que o trabalho é parte importantíssima do processo de humanização (ARENDRT, 2016) constituído por questões curriculares, envolvendo o afeto, a razão e as artes. Ao transformar a natureza pelo trabalho, o ser humano cria seu mundo, um mundo cultural (SAVIANI, 2013). A transformação da natureza pelo trabalho se dá pelo meio cultural. Para conseguir chegar ao mundo cultural, houve a necessidade do consubstanciamento fabril da própria Educação.

Assim, ao adimplir o trabalho, o ser humano executa indícios educativos ao estabelecer a relação entre o ensinar e o aprender, ao fabricar e ter consciência que com sua ação está modificando o meio em que vive e a si mesmo entre outras ações que promovam a educação. Se há educação no processo de transformação da natureza, há um comprometimento do caminho a ser percorrido até seu destino final, corroborando a ideia da estrutura de um currículo. Ao buscarmos os objetivos que a vida propõe, percorremos um currículo que possa envolver questões sobre ética, estética, filosofia, cultura, descolonização e política em nossa sociedade (MALANCHEN, 2016).

A adaptação da realidade que leva o currículo da vida para o currículo escolar, enuncia premissas precavidadas da disseminação do mal, que se encontram imbuídas nos arcabouços teóricos, que o currículo estará designado como reprodutor de interesses das relações de poder na sociedade. Por isso, é de suma importância a tentativa de articular e de organizar a autorreflexão das forças organizadoras da sociedade e o nível de conhecimento especializado para serem inseridos no currículo, realizando uma certa transposição de forças morais para a promoção da despilitização conservadora do currículo (FLOR DO NASCIMENTO; BOTELHO, 2010).

O currículo proporciona uma grande diversidade de conhecimentos, causando rupturas nos limites antes demarcados como lugares específicos e produtores de saberes, sendo capaz de demonstrar que existe um caminho mais interessante a ser seguido, o caminho para a produção e valorização da vida humana. O currículo desenvolvido na Modernidade precisa abarcar a ideia de vida na pessoa humana, os fundamentos de ordem e conhecimento do mundo, o reconhecimento de sua identidade, acoplando a razão na concepção expansiva interpretativa da natureza para o seu entendimento e aprimoramento no progresso de sua estadia mundana

(Ibidem, 2010). O cerne de sua reflexão carece estar inteiramente voltado à produção humana e vinculado no aprimoramento da decolonização.

O conceito decolonização possui a capacidade interpretativa de atualizar a visão da herança deixada pelo colonialismo, um período patriarcal onde fixava a discriminação social totalmente exacerbada, onde reinava a exploração capitalista e o desrespeito à soberania dos povos nativos. O fator de ultrapassar o conceito de *pós-colonial* para decolonização implica amadurecimento e reconhecimento do mal que aquele período deixou marcado, portanto, não pode ser colocado como impulsionador ou ponto de partida dos conhecimentos da era contemporânea (O'SHEA, 2018). A compreensão do conceito decolonização, demonstra o reconhecimento do mal que era divulgado de maneira banal na propagação e utilização do conceito colonialismo. O sentimento de anti-imperialismo começa a se espalhar tanto na sociedade, quanto no próprio espaço escolar. Esta mudança de termos não caracteriza apenas uma transformação conceitual, e sim uma mudança de postura, de atitudes que possam ser espelhadas pelos currículos escolares. Citando o colonialismo como um processo cultural, que se espalhou pelo mundo de maneira unívoca na apropriação da verdade e criação de seus devidos significados, os currículos que o refletiram também os representavam sobre esses vários anos, se apresentam como fatos e objetos históricos. Dessa maneira, percebe-se que o currículo é um artefato cultural para exercer a coerção social colonial (MACEDO, 2006a), daí a necessidade da transposição dos conceitos decolonizadores.

Neste embate textual da mudança dos conceitos colonizados pela conscientização da terminologia do processo de decolonização, fica estabelecido a existência da crise curricular que a educação brasileira está passando. Equivocadamente, essa crise é atribuída muitas vezes aos pesquisadores em Educação. O fato da Educação como um todo e as ciências humanas viverem em uma constante discriminação pelas produções científicas caracteriza o reforço colonial no próprio ambiente acadêmico. A tentativa da desvalorização da pesquisa do cientista, só porque está sendo realizada na área de Educação, é um mal banal que é passado pela estrutura da própria Universidade. A tentativa de sabotagem e exposição para desqualificar o campo de produção científica educativa, é desmascarada também nas próprias universidades, onde movimentos contrários de resistência de pesquisadores que utilizam subsídios históricos da própria estrutura dos currículos, comprovam a necessidade e autenticidade de suas pesquisas científicas. (SILVA; MACHADO, 2019).

Grande parte das crises encontradas no currículo e na Educação não são caracterizadas pelas falhas na pesquisa e nem na execução prática, mas são produzidas pelas pessoas que estão buscando as soluções em locais totalmente errados (GOODSON, 2007). As soluções precisam

ser buscadas através das reflexões das mudanças encontradas no mundo e questionar realmente qual é o caminho para prescrever a trajetória a ser seguida no mundo que esse encontra em movimento. Um movimento que cria histórias. Assim, uma das vertentes possíveis para amenizar as crises curriculares, estaria no resgate da investigação das memórias históricas das narrativas de vida das pessoas. A historicidade vital das pessoas humanas é capaz de fornecer artefatos para elucidar as respostas da aprendizagem criadas nos problemas do cotidiano (Ibidem, 2007). Segundo Leite (2015), as histórias são possíveis porque existe uma grande mediação realizada pelo discurso e pela ação. A essa mediação, é caracterizada como teia de relações.

O discurso e a ação munidos das teias relacionais apresentam de que maneira os currículos são trabalhados. A conexão entre o conhecimento do conteúdo via currículo ao objeto a ser atingido, o aluno, intermediará questões submersas à metodologia a ser aplicada. O método direcionará o caminho do currículo.

A metodologia é a forma e o meio como esses conhecimentos e essas narrativas chegam ao seu público escolar. Para promover a Educação emancipatória, a metodologia, o currículo e a identidade social entram em ação na práxis pedagógica do docente (SILVA, 2019). Não este currículo que foi constituído pelo Estado, que veio pronto para ser trabalhada pelos professores. Esse currículo que vem de maneira hierárquica é algo que foi direcionado e selecionado com importante a ser passado para os alunos. Um currículo que não contempla a necessidade regional dos educandos. Um currículo que faz com que todas as diferenças particulares sejam tratadas em uma coletividade como iguais. Cabe ao professor, principalmente munido do desejo à resistência, interpretar e transformar este currículo, aproximando este material com a construção da condição humana e a capacidade de formação da identidade do indivíduo. A relação entre saber e poder (FOUCAULT, 1987) coadunam nos caminhos da política escolarizada pelos currículos e na execução das metodologias educacionais.

Algumas metodologias são elaboradas pelo Estado e se tornam entraves das questões diretivas a serem promovidas pelo professor. Os métodos são atravessados por burocracias, que se transformam em pautas administrativas de responsabilidade do educador. Assim, uma função de obrigatoriedade funcional administrativa, oportuniza o distanciamento do professor com o aluno, favorecendo a ruptura na linha da construção do conhecimento. A necessidade do professor apresentar algo relacionado a postura diretiva burocrática, é o poder que a gestão política exerce sobre a maneira de se fazer Educação. Todas as burocracias elaboradas pelo Estado devem ser realizadas e sanadas pelo funcionário. O professor é um funcionário do Estado e o Estado exige certas atribuições de seus funcionários. Cumprir as devidas metas

propostas pelo Estado, não é realizar e seguir cegamente suas ordens. O funcionário, ao ter a capacidade de reflexão sobre aquilo que está sendo oferecido a ele, oportuniza o ter em mente a competência de visualizar de maneira geral o funcionamento sistêmico da ‘roda’ de manipulação política. O professor não pode simplesmente entrar em conflito com as questões administrativas, mas sim colocá-las a seu favor. Por isso, rejeitar a Pedagogia da conservação da manutenção dos aspectos políticos, é produzir a uma teoria da reflexão, tanto pelo educador quanto pelo educando. É propiciar o início da promulgação do ambiente escolar como fator de mudança social.

3.2 A ralé educacional inserida no contexto arendtiano

Desde quando os seres humanos escolheram colocar o trabalho acima da vida ativa, o mundo social foi sofrendo diversas modificações em torno das questões fabris. O simples ato de viver a vida de maneira calma, pacífica, e retirar suas necessidades da natureza, foi substituída pela necessidade de demonstrar a capacidade de produzir ou fabricar alguma coisa para a serventia de todos. Importâncias foram criadas e demonstradas através da capacidade e afinidade na destreza que cada pessoa possuía ao transformar a natureza em um bem social (ARENDDT, 2016). Assim, o trabalho, algo destinado somente às pessoas humanas, começa a ganhar grande importância para o palco da vida social. Com o passar do tempo, o trabalho não oferece apenas benefícios diante da apropriação da natureza pelas pessoas, mas começa a apresentar seu outro lado, o lado maléfico (ARENDDT, 2012). Desejos criados e inseridos na ação alienante do trabalho, fez com que a maioria das pessoas fiquem a maior parte do tempo de suas vidas à mercê destas atividades. O espaço e o tempo que a pessoa fica presa ao trabalho, faz com ela crie um certo vínculo condicionante à prestação de serviço. Ao ficar diversas horas realizando estas atividades, quando do término de sua jornada, o cidadão não consegue se afastar e abster-se das relações trabalhistas e leva estas atividades conjuntas com as relações vivenciadas para dentro de sua própria casa (SANTOS, 2008). Problemas desenvolvidos no ambiente de trabalho são refletidos em casa e reconhecidos em cada cenário social.

No desenrolar da história pós-modernista, a necessidade do trabalho criado pelas pessoas humanas, fez do mundo contemporâneo, um lugar onde diversos problemas oriundos do trabalho se reverberam na vida coletiva das pessoas, e colocam o tempo como grande fator de produção. O trabalho está ligado a formas políticas totalitárias na coordenação do poder, onde os governantes priorizam realizar chantagens econômicas para atrair seus discípulos com o objetivo do domínio total (HORNICH, 2017). Dessa forma, a cultura trabalhista se dilata na

proporção de coordenar todo o tempo, espaço e vida de cada pessoa. O tempo individual das pessoas, provavelmente estará sempre preenchido, não deixando oportunizar a abertura da lacuna do ócio para a promoção de uma reflexão. No pensamento financeiro totalitário trabalhista, o tempo ocioso se torna perda produtiva. O desejo do avanço do progresso dos governantes faz com que o mundo atual não perca tempo. O mundo atual fica marcado por ações que acontecem em um ritmo frenético, não oportunizando o espaço para reflexão (ARENDDT, 2012). O ócio ganhou o rótulo de sinônimo ligado à preguiça, ideologia capitalista, onde a sociedade começa a cobrar de todas as pessoas o envolvimento de estarem engajadas e vinculadas de qualquer maneira e a qualquer preço, a questões trabalhistas. Se não estiverem trabalhando, as pessoas podem estar inscritas em projetos educativos que visam a instrução direcionada a melhoria ou aperfeiçoamento do desenvolvimento de suas futuras atividades trabalhistas. A pressão que a sociedade exerce para extinguir de vez o ócio da vida do cidadão faz com que as pessoas busquem se envolver em diversos projetos o tempo todo, com a intenção de ocuparem aquele “espaço vazio”, pois há a necessidade de ficar demonstrando continuamente o vínculo trabalhista para ser aceito na sociedade. O novo trabalhador precisa ser uma pessoa que saiba lidar com diferentes problemas e que tenha a capacidade de conhecimento geral em diversas áreas. O conhecimento geral torna a aprendizagem muito superficial e difícil de ser aprofundada e refletida (LAFER, 2018). O colaborador contemporâneo recebe uma gama de informações rotineiras. A velocidade que as coisas estão acontecendo, faz com muitos conceitos da realidade não sejam transmitidos e entendidos. A capacidade de atender e abraçar o mundo em que o envolve, faz parte de uma parcela da humanidade que não tem tempo para refletir o que estão vivendo. A percepção de maneira superficial do mundo começa a reinar o poder régio de cada um (FRY, 2010).

Ao relativizar a importância do trabalho, a Educação também será relativizada. A educação escolarizada acontecerá por meio dos trabalhadores específicos em disseminar os conhecimentos educativos. Na mesma intenção que pessoas trocaram suas vidas pela vida do trabalho, na Educação não é diferente, pessoas encaram a educação apenas como uma profissão. Os Professores são humanos em processo de construção educativa, e mesmo dentro do contexto educativo, fazem parte da sociedade contemporânea. Uma grande parcela destes profissionais da Educação enfrenta uma enxurrada de conceitos apresentados pelo mundo e, diante da falta da realização de um filtro para filtrar o que realmente é necessário e o desnecessário para o desenvolvimento da vida, neste transbordo informativo, existe uma falha na reflexão do processo a ser destinado à Educação por estes profissionais (HORNICH, 2017). O direcionamento das verdades que estão acontecendo, fica à deriva de cada professor que se

encontra na empreitada do ensinar. O Estado, como deseja o poder total da sociedade, fornece o currículo e as metodologias fundadas na conservação totalitária. Essa ideia alienante reforça o direcionamento da real situação que vivem os trabalhadores de maneira geral. A reprodução das leis destinadas pelo o Estado é consagrada de forma inconsciente pelo trabalhador (AGAMBEN, 2004). A falta de conhecimento para os profissionais da Educação oportuniza a vulnerabilidade da categoria dentro de um processo social e educativo. A falta de qualidade das aulas cria revolta e insatisfações de ações práticas na sociedade, somatizando ao acúmulo de saberes desnecessários que afogam o professor, promove a incapacidade de realizar uma devida reflexão mais profunda da situação problemática apresentada no cotidiano (ARENDRT, 2011). Em outras palavras, simplesmente o profissional da educação não consegue pensar e atribuir uma solução para os problemas levantados por ele mesmo.

Por uma grande parte constituinte destes operários da Educação, a insatisfação da superficialidade de conhecimentos perpetua entre as escolas e algumas camadas da sociedade. Ao invés destes professores lutarem por uma educação mais digna e igualitária, reforçam a ação não diretiva dentro da educação. Diante deste fenômeno, estariam professores de todas as classes, componentes curriculares, de diferentes segmentos, muitas vezes arraigados apenas aos aspectos conservadores da categoria trabalhista. O apreço do conservadorismo desses professores pode estar ligado à uma certa servidão voluntária (BOÉTIE, 2009), podendo gerar discursos diversos para continuar a manutenção conservadora daquele ambiente discriminador.

A falta do momento de reflexão não permite o profissional da educação enxergar a realidade que o circunda. Ao invés do professor criar um diálogo coletivo, ele fica preso em seu monólogo. Quando o diálogo não consegue se dilatar para novas propostas, o caminho a ser percorrido será traçado pela criação do próprio discurso de ódio, pois a não capacidade de entendimento deste grupo profissional, estará vinculada à superficialidade de verificar a problemática existente na sociedade de maneira mais profunda. A manutenção de um ambiente antidemocrático e antipedagógico perpassará a sala de aula desse professor (ARENDRT, 2014).

Como já foi citado, o professor é uma pessoa humana, que está preconizando o trabalho muitas vezes acima de sua vida. Almeja, mesmo que de maneira inconsciente, buscar a paz social. O Estado totalitário deseja manter a paz, mas dentro de suas especificações, com isso, instaura nas redes escolares currículos e metodologias a serem aplicados nas escolas para a conservação de sua soberania. Com o enclausuramento ofuscado da interpretação de alguns professores, a reprodução curricular e metodológica é realizada como parte integrante da transmissão ideológica nas escolas (SILVA, 2005).

Os professores que seguem distintamente as ordens dos governantes sem questionar nada, reproduzem ideologicamente todos os artefatos criados pelo totalitarismo. Essa quantia de profissionais da educação ligados a esse ideal antidemocrático e antipedagógico, não está preocupada com formação alguma. Muitos sentem orgulho em dizer que não ligam para a educação e muito menos ainda para seus educandos. Não querem saber de nada. Não tem um lado definido na sociedade que possam se posicionar, identificar e serem representados. Migram para o lado daquele que parece ser mais forte. Aquele que possui um discurso mais contundente, que buscará a conservação. Gostam de se aliar a este tipo de líder, geralmente nacionalista. Possuem apreço com o mais forte. Quando se manifestam contra algo, é apenas para se manifestar sem apresentar qualquer coisa relativa ou tipo de solução para o que foi manifestado. Reclamam e odeiam quando são deixados de lado, excluídos, reclamam também da gestão, porque dela não fazem questão de se enxergarem e se sentirem representados. Essa parcela de profissionais da educação que estão insatisfeitos com tudo e com todos, e não conseguem propor a solução de nenhuma problemática, formam o que Arendt chama de ‘ralé’. Para Arendt (2012, p.159) “a ralé é fundamentalmente um grupo no qual são representados resíduos de todas as classes. (...) a ralé brada sempre pelo ‘homem forte’, pelo ‘grande líder’. A ralé odeia a sociedade da qual é excluída, e odeia o Parlamento onde não é representada”.

A ‘ralé’ arendtiana nada tem a ver com conceito difundido pelo entendimento do senso comum brasileiro. Para a maioria das pessoas, o entendimento do conceito ‘ralé’, está relacionado com os excluídos da sociedade (PIRES, 2020), a classe mais baixa de uma pirâmide social, constituída por pessoas diferentes, não organizadas e que apresentam um certo teor de violência. Já na perspectiva arendtiana, uma das características da ralé é a promoção por meio de manifestações em torno do antissemitismo e o reforço ao movimento do governo totalitário (OLIVEIRA, 2020).

Os professores que estão inseridos neste meio da ralé, criam uma repulsa ao ato de ensinar e mediar saberes. Vincula o aluno como seu grande arquirrival. Ele poderá ser eliminado, retirado do centro social e colocado à margem da sociedade. O fato de alguns professores pensarem que estão acima e além dos processos educativos, reforçam a discriminação e a exclusão dos alunos, principalmente se os educandos forem da Educação de Jovens e Adultos, onde aqueles que ali estão, segundo o pensamento totalitário, necessitam permanecer nesta situação de sub-aprendizagem. Essa parcela de professores só reproduz o pensamento social, histórico e econômico discriminatório dos colonizadores (HORNICH, 2017). Aqui, a indignação da questão política é a política da educação e a indignação ideológica está relacionada à ideologia passada aos estudantes. Desta forma, esses professores reduzem a

educação à discursos de incapacidades daqueles que ali frequentam. Os alunos são rejeitados e levados ao conhecimento de suas incapacidades que foram alocadas por discursos reprodutores de interesses excludentes. A inaptidão do alunado é instaurada pela classe da ralé dos educadores. A capacidade de se tornarem capazes por si só, é exaurida do currículo e do processo de ensino - aprendizagem. A grade curricular fica incumbida da separação entre currículo e aluno. O currículo fica do lado de fora, não tendo oportunidade de entrar, e o aluno preso por estas grades sem poder sair. O desencontro do aluno e o currículo permeiam todo o cotidiano da vida escolar. A abertura da grade oportuniza a entrada do currículo mínimo (MACEDO, 2006).

O professor que não pertence a ralé em sentido arendtiano, é aquele que busca sua emancipação, encontra como segredo o currículo oculto para o aperfeiçoamento educativo. O currículo reconhece a necessidade social, buscando uma completude ao caminhar ao lado da política e sendo trabalhado na escola (SILVA, 2005). Mas a escola recebe coisas que não pertencem a ela. O excesso de demandas destinadas à escola sobrecarregam-na com coisas que realmente não pertencem a sua condição. Por exemplo, fica a cargo de a escola questionar e cuidar dos alunos e das famílias desde aspectos vinculados à violência, alimentação, logística e saneamento básico da comunidade. Com isso, há nesta instauração uma sobrecarga escolar, a hipertrofia da escola. Ela ganha enormes funções que não cabem a ela resolvê-las. De maneira generalizante, todos os problemas que circundam a sociedade, a raiz desse problema se encontrará na escola. O currículo reflete a soma do que fazemos. Ele não pode ser reduzido apenas à escola. Assim, os profissionais da educação que nos remetem a ralé, fazem do currículo um documento de representação da identidade no processo educativo. A representatividade de uma boa educação para a população se consagra na atribuição da solução dos problemas das estruturas sociais (Ibidem, 2005). As interpretações das camadas da estrutura social, muitas vezes fogem do campo de visão e atribuição da própria educação, fazendo com que ela entre novamente em suas grades curriculares.

A segregação dos componentes curriculares em suas respectivas grades é a gênese da conduta discriminatória nas escolas. No processo educativo, existe a distribuição dos componentes curriculares dentro das concepções cartográficas escolares. Por questões políticas, de poder e ideológicas, há o interesse de privilegiar algumas disciplinas e isolar outras. Aquelas que estão voltadas para o raciocínio lógico, mecanização e automação, ganham enorme espaço e importância no cenário apresentado. Já as disciplinas que trabalham a construção do ser em si, são menosprezadas e até ridicularizadas. O utilitarismo é colocado como peça fundamental

para a construção do futuro cidadão. A ralé descrita por Arendt prevalece a qualquer custo (ARENDR, 2012). A ação trabalhista é colocada na frente da educação.

Quando o aluno não consegue perceber a importância daquele componente curricular, ele é colocado de lado, o sistema reforça este posicionamento, colocando menos aulas para aquele componente. As atribuições de atividades que necessitam momentos de ausência de aula prática nas salas, sempre buscam esses horários, estas aulas, ou seja, qualquer evento que aconteça fora da grade horária, utilizará os espaços destes componentes curriculares para acontecerem (SILVA, 2019). Há um certo desmerecimento do mérito de certos componentes curriculares. Uns são colocados como mais importantes do que outros. Os educandos da Educação de Jovens e Adultos, quando percebem que em um dia irá acontecer uma palestra, uma oficina, ou um encontro qualquer, independentemente daquilo que será ministrado, há uma evasão muito grande. Devido o sistema educacional ter condicionado cada pessoa, a assimilação dos momentos de aprendizagem ocorre para eles, apenas dentro da sala de aula. Aquela parcela da ralé de professores os condicionaram desta forma. É como se o que acontecesse fora da sala, pudesse ser qualquer coisa, menos aula, ou o momento de aprendizagem. Esse é o molde do cidadão operário capaz de enxergar apenas uma maneira de conquistar seu objetivo final (OLIVEIRA, 2020).

Como a indústria do poder está na escola, os próprios profissionais da ralé da educação, não conseguem enxergar o que está sendo proposto. Muitos colocam que estes momentos de aprendizagem fora da sala de aula, são momentos de ‘enrolação’, e perda de aulas de seus componentes curriculares. A falta de um corporativismo e consciência educacional dos professores reforçam o poder da exclusão dos componentes curriculares dentro do processo de ensino-aprendizagem.

O elo estabelecido entre a Educação e a ralé arendtiana, focalizam diretrizes totalmente discriminatórias e preconceituosas por parte dos professores que a sustentam. A incapacidade de percepção da ralé promove o racismo via conservação e reprodução do conhecimento através dos currículos e metodologias. As ações antidemocráticas promovidas pelos professores pertencentes a ralé arendtiana, contribuem diretamente para o fortalecimento dos movimentos totalitários educacionais (Ibidem, 2020).

3.3 A Política e o Poder constituindo a Crise da Educação

Desde a priorização da transformação da condição humana enunciada por Arendt (2016), o mundo está sofrendo modificações constantemente. Em particular, o mundo moderno foi bombardeado de inovações o tempo todo. O avanço tecnológico das redes comunicativas conseguiu conectar todos os continentes. A ligação global entre os países permitiu sabermos o que está acontecendo nesses lugares em tempo real. As notícias chegam a todo tempo e o tempo todo. Informações relatando desde benefícios da ciência médica até as atrocidades cometidas nas guerras. A rede das informações nos remete que, o mundo moderno foi acometido por uma grande crise. Uma crise que em cada país abarcava toda parte ou em quase toda a esfera da vida das pessoas, envolvendo diversas áreas e diversas formas da sociedade. Na América, o desdobramento da crise eclodiu a crise da educação, ganhando muita repercussão e chamando muita atenção da sociedade, alcançando o patamar da transformação em um grande problema político (ARENDR, 2014). Quando homens e mulheres se juntam politicamente com desejos de alcançar um objetivo comum, temos como consequência a criação do poder (ARENDR, 2016a). A política utiliza o poder como ação coercitiva e eficaz para coordenar a direção da Educação na sociedade.

A política com o poder se tornam responsáveis pela instalação das amarras educativas. A educação de maneira paralela se encontra com a política. A política revertida em poder se instaura na educação pelos moldes curriculares. Há conexão entre currículo e poder. Essa junção faz com que a educação entre em crise, mas não a crise enunciada por Arendt (2014), onde a relação da troca do trabalho pela Educação se tornara fatores primordiais para a vida em sociedade, mas sim a educação entrando com o mérito de capacitar ou instruir a pessoa para o trabalho. Nesta abordagem, a educação é vista apenas como capaz de instruir o cidadão para o mercado de trabalho, diferente da crise em que vivemos e nos permeia. Nossa crise está em uma seara política, envolvida por poderes de persuasão coercitiva governamental com ideologias colonizadoras.

E como sanar a crise da educação? “Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas (...). (ARENDR, 2011, p. 223). Uma das questões a serem respondidas é que não se pode pensar a educação como fato isolado. Deve-se pensar a educação como um fato constituinte de uma camada da estrutura da sociedade. Ao mesmo tempo que ela é uma parte, também é um todo.

A parte da sociedade que estrutura a educação está demandando problema. Mesmo uma grande crise que apresente a educação como problema, não se pode isolá-la do universal, da

totalidade, para compreender qual é realmente sua carência. Este colapso educativo se encontra como parte de um conflito moderno. Não carece ficar olhando o passado como exemplo fundamental de tudo, e nem o futuro como o total promissor de sanar todos os problemas do passado. Estamos “Entre o passado e o futuro” (ARENDT, 2014), nesta balança, onde o sopesar daquilo que já foi pesado, não pode pesar mais do que aquilo que está no por vir e o que está no porvir, não pode pesar mais do que aquilo que está no passado. Se já nos tornamos anciãos, toda inovação ou novidade que pensamos, já estará mais antiga do que o pensamento das novas gerações. Cada etapa antepassada da vida humana constrói uma herança para o mundo.

A crise da modernidade inserida na crise da educação corrobora os aspectos da autoridade, da família e da responsabilidade. A existência da educação e sua importantíssima necessidade são necessárias porque o tempo todo aparecem crianças e pessoas no mundo para serem educadas. O processo de natalidade é a ideia sobre o que se representa na afirmação da igualdade entre as pessoas humanas (BRANCO; ROCHA, 2016). Crianças que estão nascendo constantemente e pessoas adultas que estão em transição contínua, entre um lugar e outro, buscando seu novo espaço para convivência. Essas pessoas que se encontram em constante mudança, precisam se adequar a educação proposta pela sociedade que o acolheu. Necessitam desta nova educação, para firmarem sua nova construção e continuarem a perpetuação de sua nova identidade.

O mundo está presente mesmo antes da criança aqui aparecer. Com o surgimento da criança, ela fará parte do mundo. A família, tanto individual como instituição social, desempenhará seu papel de apresentar o mundo para a criança e a criança ao mundo (ARENDT, 2014). A família fica incumbida desta apresentação e proteção do mundo para a criança. Criando uma relação de aproximação da criança ao mundo, ela precisa ser educada para ele, pois aqui ela permanecerá chegando em sua adultez, velhice e até o fim de sua vida. A educação é o elo para conectar a criança ao mundo. A educação envolve a preparação da criança para o entendimento do mundo, sendo esta a função primordial do professor. O professor então prepara a criança para o mundo. Ele é o adulto escolhido e responsável desta demonstração das propriedades e entendimento do mundo à criança. O ato de preparar uma pessoa para uma nova jornada envolve autoridade, responsabilidade e respeito pela tradição. Um dos problemas é que não se respeitam mais as tradições (ARENDT, 2014). Descartam o antigo como velho e não o enxergam como clássico. Criam uma ruptura na passagem temporal de aspectos valorativos contundentes para o aprimoramento do novo.

O respeito pela tradição precisa existir, pois o mundo está aqui há muito tempo. Respeitar com o propósito de modificar. Entender, para poder transcender. A autoridade é ser

o autor daquela peça para descrever e reconhecer com amplitude, como é este mundo que está sendo apresentado. O professor necessita ter a capacidade de compor o que será ministrado em sua preparação para o mundo. O rigor científico entrando em voga sob a construção cognitiva destes novos alunados. A responsabilidade do professor se enquadra na importância de sua formação profissional (SAMPAIO, 2009), primordialmente na capacidade de ampliar horizontes e possuir segurança nos conteúdos a serem ministrados, e não realizar o contrário, não enunciar questões equivocadas, apresentar falhas conceituais, reproduzir ideias errôneas ou disseminar o próprio mal como algo normal. O fato de não se alcançar a autoridade gera a incapacidade de se expressar. A percepção deste impoder que recai sobre si, causa grande desânimo e perda de estímulos no ato de continuar sua caminhada educativa. “Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem” (FREIRE, 1997, p. 35).

O educador não pode ministrar aulas sobre aquilo que não conhece do mundo, de não estar apenas um passo à frente dos alunos, e sim dominar com propriedade o conhecimento a ser disseminado. Quando o professor experimenta da fonte do conhecimento, e deseja compartilhá-la para iniciar o processo de solução e entendimento dos problemas encontrados no mundo, se vê num processo pedagógico do caminho metodológico, da ação dialógica. A dialogicidade se reverbera na necessidade da ação explicativa. A explicação ganha ênfase de se tornar necessária. Quando o professor explica, ele age de maneira antidemocrática, ele retira a capacidade cognitiva do aluno de autoentendimento daquilo que foi mostrado ou apresentado. Ele subtrai do aluno, a chance de criar mecanismos de se chegar ao determinado conhecimento por si só (KOHAN, 2020). Cabe ao professor não explicar nada para seus alunos, e sim criar condições para equalizar as inquietações propostas. O educador, ao apresentar inquietações, auxilia suas soluções em um ato de assessoria, compartilhando e emancipando o conhecimento.

A educação escolarizada se apresenta como o primeiro escalão na força trabalhista dos professores. A linha de frente da montagem educativa se depara na esteira da sala de aula. Muitos professores se reduzem a meros profissionais da educação. Mecanizados e automatizados, incapazes de pensar além de seus componentes curriculares. Professores que ainda se encontram na ‘menoridade’ kantiana (KANT, 1985) e só conseguem enxergar aquilo que lhe é apresentado. Reproduzem ações vinculadas a ideologias de maneira comunal. Reforçam a sociedade excludente através da herança colonial. A rale perpetua a classe dos profissionais da educação. Cabe à escola o desempenho de uma reflexão contínua no desenvolvimento de seu papel social, como instituição competente de preparar a pessoa para o mundo. A escola é o ambiente situado entre o espaço e o tempo, em que a identidade do aluno é revertida na identidade planetária.

O processo de escolarização oportuniza uma nova ideia da representatividade da figura do mundo pela educação. Há crianças que foram escolarizadas e crianças que foram para o mundo sem escolarização. Com o passar do tempo, essas crianças se tornaram adultas, um adulto sem escolarização. Ao adulto que não foi escolarizado, há uma limitação em sua preparação para o mundo. Em nossa modernidade, o lugar que o adulto pode recuperar a escolarização é na Educação de Jovens e Adultos. A EJA é o caminho para resgatar a preparação deste mundo. Quando a ralé no sentido arendtiano encontra a EJA, a crise da educação consubstanciada aos aparatos escolares eclode novamente como problema da educação, agora vinculado ao adulto não escolarizado. Salientamos que a EJA é um dos pontos para o adulto conseguir finalizar sua educação básica.

A sobreposição de pensamentos de professores oriundos da ralé aos alunos da EJA é um grave problema. Como os alunos possuem a idade cronológica muito aproximada de seus professores ou, às vezes, até mais velhos, o impasse na disseminação de conteúdos oriundos do currículo fica muito evidente. Geralmente, no segmento educativo regular, o pensamento vigente dos alunos se encontra em estudar para poder trabalhar. Na EJA, há uma inversão destes valores, pois estes adultos já estão no mercado de trabalho e agora querem estudar (DI PIERRO; GRACIANO, 2003). Aqueles que não estão trabalhando, sentiram a necessidade da escolarização para aumentar a chance da empregabilidade, mas, de qualquer maneira, a maioria desses adultos, já manteve um contato com o mercado de trabalho. Então, esta inversão da proposta da educação coadunada aos professores que são os mestres do saber, e ainda permeiam aquela ralé, protagonizam a inversão da educação para o favorecimento do trabalho. Seguindo a perspectiva arendtiana, a escolarização para o jovem e o adulto entrará com fonte de favorecimento interpretativo do mundo que o cerca.

Portanto, ao constatar que uma das funções do professor é demonstrar a funcionalidade e oportunizar a reflexão do mundo para aqueles que dele faz parte, salientamos a importância da liberdade e a necessidade da emancipação social, tanto dos alunos quanto dos professores (ARENDR, 2014). Diversas ações conceituais, como o poder e a política, agem de maneira ostensiva na vigilância para o cárcere da práxis pedagógica (GRAMSCI, 1982) na proposta de atrapalhar e até aniquilar o processo de libertação. Professores que agem dentro de uma reprodutibilidade técnica e apenas instrutiva, retiram a 'aura' ou a beleza da Educação (BENJAMIN, 2018) emancipatória e conduzem a aprendizagem a fatores alienantes. A política imbuída no poder representativo do Estado vigorada pelo professor faz da escola um ambiente de manipulação, segregação e reprodução de um currículo colonizador.

Cabe às pessoas humanas, em sua pluralidade e absoluta diferença, utilizarem da política, mecanismos para criar um mundo humanizado, onde possam se aproximar e conviver para falar e praticar liberdades e reflexões emancipatórias, ao conceder as garantias individuais de cada cidadão (ARENDR, 2016). Com isso, a ação educativa escolar pode entrar em uma mimesis do que acontece na sociedade e se apropriar destas reflexões externas para possivelmente agregar aos novos currículos. Salientamos que não somente a aprimoração dos currículos pode ser modificada, mas a necessidade de retirar os professores que se encontram no patamar da ralé. Promover o despertar da consciência de profissionais da educação o sentimento de pertencimento de algo maior (SILVA, 2005). Fazer com que cada professor identifique a necessidade de continuar sua formação.

A constante formação permite que o professor em seu meio coletivo, perceba sua práxis pedagógica. A diversidade de conhecimentos faz a pessoa refletir e verificar pontos que podem ser melhorados para o aperfeiçoamento do desenvolvimento educativo. A comunhão vinculada à Ética deve ser atrelada à educação escolarizada e a formação estando em continuidade da construção de sua história de vida (GADAMER, 1999). O diálogo, empatia e compaixão também não podem ser esquecidos no quesito da formação continuada. A atualização de um novo profissional de educação movido pela autocrítica de aprendizagem faz com que os professores se tornem verdadeiros catalisadores da sociedade de conhecimento (MACHADO, 2016).

Munido da formação contínua, cabe ao professor da Educação de Jovens e Adultos ter consciência que o público que ele está carregando, é um público especial. Especial porque já possui uma história de vida, que sofreu diversas mazelas ao longo desta história. Um povo que teve sua história negada pelos direitos adquiridos por alguns. Pessoas que carregam de maneira assimilativa o impoder como forma do viver (AGAMBEN, 2017). A isso, a EJA oportuniza a educação como fonte de intermediação na intervenção de uma realidade que ainda se encontra no porvir do cidadão.

A complementação na formação continuada para os professores que possam promover a emancipação na Educação de Jovens e Adultos, precisa estar relacionada ao educar para a igualdade, confiança e perseverança. Onde o sentimento de incompletude cognitiva possa estar presente no processo de formação e o anseio na busca do conhecimento seja vivenciado, e algo constante para aqueles que estão envolvidos no processo ensino aprendizagem. Além disso, que a necessidade da continuidade formativa permaneça para o aprimoramento da participação da coletividade, auxiliando a promoção para a libertação dos educandos e também dos próprios professores.

3.4 Origem do Totalitarismo Educativo

O totalitarismo é uma quebra temporal na sociedade ocasionado de maneira irrestrita, conseguindo abranger todas as áreas do conhecimento humano. O sistema totalitário promove a ruptura de todos os pensamentos dos governos já vivenciados e experienciados, rompendo com o conservador tradicional. Geralmente, os movimentos totalitários obtêm sucesso por causa do espaço vazio deixado pela falência das autoridades políticas (JARDIM, 2011). Seu poder violento é de tamanha grandeza que sua força destrutiva aniquila as premissas estruturais que permitem compreendê-lo. O totalitarismo age como uma sentinela, vigiando e controlando as estruturas da vida pública e privada de toda população (NETO, 2009).

Segundo Arendt (2012), devemos entender o “totalitarismo” como um evento. Compreendê-lo em seu conjunto, constatar suas estruturas. Perceber a ação existente de sua influência sobre os outros. Identificar a “ideologia e o terror” como “uma nova forma de governo” (Ibidem, 2012). A ideologia é a máquina que produz o totalitarismo como produto a ser consumido por toda massa populacional. A propaganda ideológica causa a alienação da população em prol da instauração do terror. O terror é a substância essencial dos governos totalitários e “busca fabricar as condições ideais para a aceleração do movimento supostamente irresistível e sobre-humano da História ou da Natureza” (NETO, 2009, p. 29). Pelo caminhar da história da natureza, Hannah Arendt percebe que “o totalitarismo é um novo tipo de formação política que não tem precedentes e que difere dos outros tipos de tiranias políticas” (FRY, 2010, p. 31), por causa desta distinção, os regimes totalitários são fontes inspiradoras e reflexivas ao entendimento de mundo para Arendt (NETO, 2009). A capacidade de interpretar esses governos totalitários forneceu material suficiente para a leitura sobre o mundo e a alienação do mesmo, além de conseguir mostrar as estruturas que compõem a imagem social.

A imagem de mundo causa aproximação ou distanciamento entre as pessoas. Aproximação, quando há o interesse do coletivo, do povo, e o distanciamento quando existe a ideia do privado. É considerado o povo aquele grande grupo social, formado pela diversidade que abrange todas as classes sociais. É aquele conjunto populacional que almeja uma representatividade no governo dentro de um sistema representativo (LOPES; BALDINO, 2018). Se não houver esta representação, o mundo se desorganiza. O mundo desorganizado é um problema, a solução é colocá-lo em ordem para vivermos em harmonia. A filosofia coloca uma ordem no mundo e o mundo se encontra na filosofia. A pessoa humana carece pertencer ao mundo e se encontrar no contexto do texto da identidade mundana. O não reconhecimento e o não pertencimento do indivíduo a um lugar do mundo, ou seja, a ausência da identidade

mundana singular e dos grandes aglomerados populacionais, cria no ente a necessidade de se encontrar, porque ele está agora no lugar-nenhum e sem nenhuma representatividade. A pessoa humana sente por si só a necessidade de fazer parte de uma estrutura social, um sistema, pois a ideia de pertencimento a lugar nenhum é um caos apátrida existente na história. Uma lacuna é criada por essa carência humana e, ao mesmo tempo, é preenchida por discursos, atos e ideologias governamentais que corroboram a fé da instauração de ações e interesses comuns (HEIDEGGER, 2018) na coordenação dos governos totalitários. Esta invasão causada pela ideologia totalitária possui o poder de persuadir o cidadão, fazendo com que ele se transforme em um ser dominado e obediente ao Estado, esquecendo de vez quem realmente ele é no mundo. A concepção de apátrida atribuída à pessoa humana faz com que ela se submerja na imensidão do planeta. A busca e o encontro do *eu* comigo mesmo, e do *eu* com o *outro* ou o *mundo*, não acontece. A dimensão da solidão do ser no âmbito cartográfico planetário se depara no vazio desértico do vácuo criado pela cavidade do distanciamento da identidade. A supremacia governamental caracteriza o processo de desmundanização das pessoas humanas, vivenciado e experienciado por ações provocativas ao estágio alienante. As fendas criadas pelas ações totalitárias provocam nesse micro espaço, a proibição do pensar e do refletir sobre questões mundanas ou planetárias referentes à identidade do pertencimento do *ser* no mundo.

Os movimentos totalitários podem acontecer em qualquer parte do mundo, desde que haja a sociedade de massas para serem modeladas a seu favor. O tipo de sociedade de massas populares constitui em sua grande maioria a neutralidade das pessoas diante das questões políticas, cidadãos que se acham indiferentes politicamente, aqueles que jamais se filiariam a um sindicato ou partido político, e não teriam a coragem de exercer com plenitude o poder e o direito do voto atribuído em prol de sua representatividade (GUERRA, 2019). O movimento totalitário age diretamente nas massas, a fim de manter o apaziguamento social e sua representatividade e, quando sente necessidade, impõe seus direitos que considera devido para manter a ordem e a disciplina em seus preceitos conservadores. Abusa da força para conseguir o que deseja. Dessa forma, ele age de tal maneira que o imperativo de criar ou resgatar mecanismos para a manutenção deste sistema, ficam consubstanciados à violência e a execução do poder (ARENDDT, 2012). Mas, como nada é eterno e tudo se transforma constantemente, assim como o devir, ou qualquer matéria na perspectiva heraclitiana (MARCONDES, 2007), onde tudo está em constante transformação ou em constante movimento, mas mantendo seu substrato, sua essência, aquele totalitarismo do passado, também se modificou. O totalitarismo ganhou novas proporções e uma nova roupagem com direto à rotulagem atualizada. O totalitarismo vem consubstanciado com a propagação de mesmices, replicadas no encontro do

produto construído da manifestação de determinados modos de produção. A mecanização da pessoa em reproduzir automaticamente e disseminar este construto de maneira banal, sem enxergar os fatores que se encontram como pano de fundo na sustentação dessa proliferação fortalecem esse totalitarismo.

O totalitarismo inovado se traveste na educação e utiliza vários artefatos como ponto de apoio para a sua manutenção conservadora. Os artefatos estão alocados nas práticas pedagógicas, desde questões que envolvem o currículo até questões metodológicas. O totalitarismo almeja fabricar pessoas que deixem de ser humanas, que possam se parecer mais com os animais. A proposta de redução da identidade a reações imutáveis, que possam ter a única liberdade sendo consistida, à preservação da espécie. “O totalitarismo pode existir sob novas formas, na condição de que o produto social seja o replicante, o automatismo instintivo da obediência instantânea, cega e absoluta, e de uma conduta uniforme” (GUERRA, 2019, p. 92). Para tentarmos reverter o quadro totalitário, primeiramente temos que compreender as mudanças que estão ocorrendo, sendo praticadas no ambiente político contemporâneo e dentro das escolas. Essa compreensão nos força a pensar, refletir e adentrar na relação com o mundo, de maneira bem distinta das anteriormente consolidadas (CARVALHO; CUSTÓDIO, 2017). A apresentação da preparação do aluno para o mundo precisa ser realizada com muita cautela. O mundo é o lugar onde aparecemos quando nascemos e é o lugar onde deixamos de aparecer, quando morremos. O amor ao mundo humano é um produto do amor *mundi* do homem, necessita ser consolidado gradualmente com parcimônia, sentimento de preservação, e interpretação de todos os recém-chegados. A compreensão do mundo estabelece relação na coletividade humana, propicia contatos sociais e impulsiona a participação do mundo público humano comum (LEITE, 2015). O professor necessita utilizar sua metodologia agregada ao currículo e narrativas, pois o aluno ao sair da esfera da vida privada, que é a sua família, irá de encontro a esfera do mundo comum, que é o público.

Colocando de um lado a estrutura da esfera da vida privada e do outro a vida no mundo público, desejamos capacitar nosso educando, buscando maneiras de unir estas polaridades contra um totalitarismo vigente. A reestruturação curricular como capacidade de criar e enunciar uma nova linguagem escrita no desenvolvimento do processo educacional, encontrará como conector central dessas disparidades, entre o professor e o aluno, ou a saída da esfera privada para o mundo comum. O professor é aquele adulto responsável para conectar o aluno ao mundo. Ele age como elo principal na junção desta polaridade, formará a abóbada no sentido de união destes pilares, proporcionando uma construção una e coesa. A ligação entre os

conteúdos, currículo, narrativas e metodologia para o alunado, estabelece os preceitos educativos para decolonizar o poder totalitário.

O panorama educativo do contexto mundial escolar que está se apresentando atualmente, é totalmente diferenciado do cenário que presenciávamos anteriormente. A sala de aula rompeu os muros da escola e invadiu o mundo comum. A escola, sem pedir permissão, adentrou nos lares familiares. O professor entra de maneira virtual sem pedir permissão no local mais restrito e íntimo da sua vida: o interior de sua casa. Mas, às vezes, esta intromissão não é concretizada. Sabemos que o país é muito desigual socialmente. Essa desigualdade se reflete a cada Estado deste novo totalitarismo. No Distrito Federal, não é diferente e pela sua pequena extensão cartográfica, as desigualdades estão muito próximas e sua capacidade de extingui-la, muito distante. As pessoas estão conectadas por redes virtuais, mas com o reflexo da sociedade, se conectam de maneira desigual. Em nossa sociedade, este é o ponto primordial. Um conflito entre educação formalizada presencial versus educação virtual, para promover a emancipação social e preservar o espaço público.

3.5 O sequestro de Eichmann e o sequestro da Educação

Adolf Eichmann era um burocrata nazista de pensamentos medíocres que recebeu a ordem de cuidar da logística da trajetória dos judeus para a *solução final*. Encarregado por colocar pessoas de todas as idades e gêneros dentro de inúmeros trens para o seu destino mortal. O ponto de chegada era o campo de concentração. Na maioria das vezes, as pessoas que eram enviadas para lá, raramente conseguiam sair com vida. O campo de concentração era uma fábrica de produção de cadáveres (ARENDDT, 1999) e Eichmann, como um bom funcionário padrão, se sentia sempre desafiado, pois desejava muito cumprir e superar suas metas de produção. Enviar pessoas para a morte e fabricar cada vez mais cadáveres. Ele foi personagem coadjuvante do cenário nazista e um grande inimigo do gênero humano com papel reconhecido somente após sua condenação à morte, em Jerusalém (ANDRADE, 2010).

Com o final da Segunda Guerra Mundial, Eichmann foge da Europa para viver escondido na Argentina. Com o passar dos anos, o exército israelense descobre seu paradeiro e o sequestra, levando-o em seguida para Jerusalém. O sequestro de Eichmann não caracteriza apenas o sequestro de uma pessoa física. Caracteriza, também, o sequestro e a utilização de mecanismos contra a moral e as virtudes asseguradas por direitos para identificar e punir pessoas que estão em conflito com a lei. A imoralidade pelo caso de Eichmann instaura

reflexões a fim de questionar moralmente a punição e condenação de alguém que foi preso em situação controversa à própria legislação vigente. O que Eichmann fez para causar sua condenação foi obedecer a ordens sem questionar nada de seus superiores, agora, burocratas que estão cumprindo normas do Estado, estão fazendo a mesma coisa com ele. Se antes, pessoas eram punidas de maneira imoral, agora Eichmann vai passar pelo mesmo caminho de ser conduzido pela imoralidade. Antes mesmo de ser julgado, todos já sabiam qual seria seu veredito. Todos queriam um responsável para servir de exemplo sobre as mortes dos judeus, ao demonstrar que a justiça “tarda, mas não falha”. O monitoramento e a busca intensa de encontrar culpados para ao genocídio nazista, são necessidades mundanas para esclarecer o que aconteceu e penalizar seus culpados (ARENDETT, 1999).

Assim como Eichmann foi sequestrado para ser julgado por seus crimes diante de todos, na mesma proporção, existe na contemporaneidade educativa o sequestro da educação. A ação de buscar e manter em cativeiro a educação por parte de representantes do Estado e empresas de cunho colonizador faz com que ela receba todos os problemas da culpabilidade social. O cativeiro sendo guardado por funcionários públicos e privados que exercem suas atividades sem questionar as normas de seus superiores, buscam condená-la por todo mal que existe na sociedade.

O mal que existe na sociedade, é disseminado e reproduzido por aqueles que ficam e permeiam a incapacidade de pensar e refletir sobre a totalidade da vida social. Aquelas pessoas que pertenciam a ralé, geralmente se enquadram na imagem dos grandes burocratas atuais. Eles se configuram no patamar do status de Senhores. Os senhores são os governantes totalitários, aqueles que discriminam, faltam com a verdade, disseminam o ódio, e regem a governabilidade com o poder e a violência, causando pânico e terror aos excluídos (HORNICH, 2017).

Assim, Eichmann não é a figura de um mostro terrível e horripilante que irá promover a banalização do mal para a sociedade, e sim uma pessoa comum, normal ou simplesmente um bom funcionário que irá cumprir toda sua demanda trabalhista. A propagação do mal vai se tornar banal, porque não há uma explicação convincente sobre sua disseminação. Não há nenhuma motivação para a sua propagação, nem religiosa, ideológica, política ou até mesmo demoníaca (ANDRADE, 2010). O banal se transforma em comum. O banal não pode ser visto como normal, ou simplesmente sem importância ou até ser assumido por pessoas que desejam fazer o mal.

Na Educação, a banalização do mal ocorre quando o professor, geralmente pertencente a ralé do segmento arendtiano, promove a reprodução da práxis pedagógica sem ter consciência ou simplesmente realizar uma reflexão do que está realmente ensinando. A reprodução em

massa dos currículos, metodologias e concepções ideológicas, caracterizam este mal (LOPES; BALDINO, 2018). O professor não é isento da promoção do mal por enunciar que não sabia que o que estava fazendo ia de encontro a moralidade da sociedade. É primazia da educação combater a banalização e identificar a obediência cega da servidão aos governantes. A banalidade do mal está diretamente relacionada ao condicionamento, a obediência de pessoas que não conseguem criar o senso crítico de maneira singular (SOUKI, 1998).

Concluindo, tanto o sequestro de Eichmann quanto o sequestro da Educação, os dois coadunam a propagação da banalidade do mal no meio social. De um lado temos um burocrata que não consegue agir ou pensar por si só, e do outro lado temos um conceito que é representado por pessoas que desempenham de maneira moralizante seus devidos papéis sociais. Seguindo a idealização arendtiana (ARENDR, 1999), a educação deve permanecer nos moldes da natalidade e da permanência, seguida por ações capazes de promover a reflexão consubstanciada à identidade na condição humana. O resgate da educação acontecerá pelo exército da resistência de competentes docentes qualificados movidos por desejos de mudança, que diante de quesitos emancipatórios, buscam igualdades da dimensão social dos educandos e consciência racional para todos.

Dessa forma, a educação se torna responsável por tudo e o maior erro dela foi não saber se libertar por si mesma. A educação tem a metodologia e os artificios de como se libertar, mas ela por si só é incapaz desta autodeterminação. Ela precisa da vida activa para concretizar tal façanha.

O fato de criar a necessidade da culpabilidade de alguém ou de algo para justificar as crises existentes no mundo contemporâneo, só demonstra a incapacidade reflexiva da interpretação de constatar o funcionamento das estruturas sociais (SANTOS; STREMER; OLIVEIRA, 2004). Ao utilizar a educação como responsável dessas crises, os governantes só conseguem se eximir de suas responsabilidades e criar mecanismos para corromper a educação. Ao ter sua culpabilidade demonstrada, a Educação, covardemente, será punida em praça pública, para que todos possam ver e perceber as coisas que ela é capaz de fazer com todos, ou seja, preparar as pessoas para o mundo. Interesses políticos, empresariais, partidários ou simplesmente poderes das rals dos profissionais escolares, retiram o brilho da educação. Invadem seu mundo afirmando sua periculosidade para a sociedade. O problema da crise contemporânea será sanado quando sua execução for realizada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para chegarmos ao final deste texto, primeiramente devemos refletir se ele constata realmente um fim, pois nem sempre o capítulo final significa sua finitude. Vejamos por exemplo o caso da formação dos professores da Educação Básica, quando acadêmicos, almejam mais do que tudo chegar ao último dia de curso para sua formatura, querem atingir seu êxtase. Chegando este dia, será que chega também à conclusão de sua formação? Como foi discutido ao longo do texto, a Educação é uma condição, um processo que vai enaltecendo e abarcando a todos que estão a sua volta. A formatura não significa o fim da formação, e sim a conscientização do início que devemos prosseguir no processo formativo educativo. O sentimento de que há necessidade de se formar, já conduz que jamais seremos seres formados, estamos condenados à incompletude. O querer se formar, se move para buscar a completude de uma incompletude formativa, estabelecida diretamente com a Educação e com quem faz esta Educação. Com os docentes, a complementação acontece na diversificação dos cursos oportunizados à formação continuada.

O querer uma formação continuada, nos remete que ao conseguir o diploma de Licenciatura, não significa dizer que você tenha completado sua formação, você apenas se tornou um técnico profissional dentro das diretrizes legais, que pode usufruir, lecionar ou ministrar aulas daquela área educativa escolhida. O ser professor não pode ser confundido com o 'estar' professor. Há um processo no devir educacional intrínseco do jogo na mudança pessoal para a conduta de sua formação.

Se todos tivessem a consciência da incompletude no processo de formação, esta pesquisa já começaria obsoleta. Temos uma grande maioria de profissionais da educação que se conscientizaram ao contrário, que com o término do curso superior escolhido, lhe foram atribuídos direitos legais e morais para o favorecimento de exercerem com plenitude o cargo e o grau com o qual foram obtidos, atribuídos e destinados pelo Estado, assim eles se consideram seres formados. São pessoas que pelo poder legal do Estado, se encontram aptas para lecionarem e serem capazes de apresentar o mundo para os educandos. Dessa forma, encontramos uma gama de docentes que acreditam que estão com sua formação completa e não precisam de outras formações.

Ficou demonstrado neste ensaio que a própria historicidade da Educação oferece muitas vezes esta inversão da conscientização da pessoa em seu processo formativo. Quando a Educação está a serviço do Estado e a serviço de uma pequena minoria elitista, o mínimo a ser trabalhado na escola é o máximo que carece ser ensinado e permitido por um governo

autoritário. Percebemos que o Estado neoliberal requer um cidadão que possa se agregar ao mercado de trabalho com suas respectivas qualidades profissionais. Somente profissionais. A Educação é o artefato determinante para que isso possa ocorrer. Sendo assim, um ensino mais técnico fica à disposição da pessoa. Um tipo de educação que oportuniza não a reflexão, e sim somente ao fabricar, ao fazer sem pensar. Essa Educação técnica serve apenas para atender a demanda que o mercado de trabalho exige. O cidadão consegue uma formação profissional e não pessoal.

Diante destas questões, ficou evidente a necessidade de continuidade formativa para o professor. A formação docente que, muitas vezes, veio com uma compreensão mais técnica, um déficit causado desde a graduação e muitos desses professores com esta incompletude educativa, ao começarem a lecionar, entram em uma compreensão mimética contínua do que aprenderam na graduação. Reproduzem em suas aulas, aquilo que consideram como mais importante. Desde uma repetição de conteúdos rebuscados pela camuflagem dos currículos, até a reprodução de metodologias educativas. Mas, aos olhos da grande massa populacional e da ralé, esses professores estão exercendo com perfeição seu trabalho.

Professores que apresentam e disseminam um vazio intelectual e que, ue diante de suas atribuições, além de estarem representando o Estado, ao proferirem suas aulas sem nenhuma reflexão prévia com seus determinados conteúdos em sua jornada de trabalho, promovem um mal. Não um mal qualquer satânico ou ontológico, e sim um mal antropológico. Um mal produzido pela pessoa humana, capaz de ser reproduzido por qualquer um e a disseminação deste mal pelos professores, o torna banal.

A banalização do mal proferida pelo professor, principalmente da EJA, avigora um grande teor da herança colonizadora, causando prejuízos, robustecendo preconceitos e excluindo pessoas através da Educação. Com este mal estabelecido, cria-se a incapacidade de compreensão do contexto existente em torno do educador. Tendo como consequência, a inabilidade ideológica de entendimento dos próprios conteúdos referenciados pelos currículos, e também o não conhecimento do outro como outro. No caso da EJA, o não reconhecimento dos educandos como educandos em suas respectivas origens na comunidade que os cerca. Diante dessas questões, ficou evidente a necessidade de retirar, minimizar e até extinguir este mal no corpo docente. Encontrar os caminhos para a educação libertadora e emancipatória.

Relembramos que, em nenhum momento, foi colocado que este ensaio finalizaria toda a discussão acerca do mal na Educação de Jovens e Adultos. Chamamos a atenção com este texto, para criarmos um espaço e um momento para pensarmos sobre Educação, EJA e o próprio mal que se encontra em suas entranhas. Um espaço propício para sermos capazes de refletir e

prever aquilo que ainda não foi pensado e também o que já está sendo realizado nas escolas, principalmente nas salas de aula. O momento, o espaço e o tempo indicado configuram fatos existentes nas escolas para serem vivenciados hermeneuticamente e refletidos em sua proporção educativa. A realidade presenciada na relação do convívio de adultos que buscam escolarização proporciona o encontro e desencontro de aprendizagens. O encontro acontece ao favorecer o conhecimento pela capacidade da apresentação e preparação do mundo a estes educandos, que pensavam que o já conheciam e estavam preparados para ele. Mas, ao separar com a EJA, percebem que a vida exige outras coisas, a Educação mostrará um mundo ainda desconhecido pela grande maioria. Grande parte das pessoas que buscam a EJA acreditam que a Educação possui esta capacidade de mudança. É a única forma de modificação social e promessa de uma vida mais digna com menos sofrimento oriundo de privações, discriminações e exclusões sociais. É proporcionar a continuidade da vida por um viés diferenciado e o desencontro da aprendizagem acontece quando estes jovens e adultos perdem o lugar, desistem do ponto da Educação.

Após ter vivenciado e presenciado diversos entraves e divergências sobre a relação da Educação de Jovens e Adultos como possibilidade de uma finitude, percebemos que para muitas pessoas, este segmento de educação é apenas o início, um recomeço de uma promessa da melhoria, libertação e emancipação social. Uma das vertentes da Educação é a inclusão, é a capacidade de criar cidadãos críticos capazes de conduzir sua experiência vital para o aprimoramento do vir a ser protagonista de sua própria história. Acreditamos que a ruptura do fator idade e permanência escolar, vieram à tona para serem investigados e refletidos. Demonstramos que a Educação não possui idade máxima para a condução de sua aprendizagem. Assim, a Educação é algo a ser adquirido de maneira homeopática. A cada momento, uma dose medicamentosa. De dose em dose, se constrói um manancial de aprendizagem. Assim, o professor ao continuar sua formação, forma uma forma de formar a emancipação através da Educação.

Na tentativa da promoção de continuidade formativa, oferecemos um Produto Técnico, para proporcionar a reflexão sobre o mal existente na EJA. Um curso a ser realizado nas escolas que ofereçam o Segundo (2º) e/ou Terceiro (3º) Segmento da EJA, no período das Coordenações Coletivas. Um curso que visa a reflexão sobre a banalização do mal. Esperamos que um dia este mal possa ser extinto, onde o processo de Educação aja no devir da humanização, se caracterizando na capacidade de criação da identidade do verdadeiro vir a ser cidadão.

5. REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **A Sabedoria da Filosofia**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

ADORNO, T. W. **Notas Sobre La Literatura: Obra completa**, 11. Trad. Alfredo Brotons Muñoz. Madrid: Akal, 2003.

ADORNO, T. W. **Indústria Cultural e Sociedade**. Trad. Juba Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha**. Trad. Selvinho J Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Trad. Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

AGAMBEN, Giorgio. **O mistério do mal: Bento XVI e o fim dos tempos**. Trad. Silvana de Gaspari; Patrícia Peterle. Florianópolis: Ed. UFSC, 2015.

AGAMBEN, Giorgio. **O uso dos corpos**. Trad. Selvino J Assmann. São Paulo: Boitempo, 2017.

AGOSTINI, Nilo. **Os Desafios da Educação a partir de Paulo Freire & Walter Benjamin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

AGOSTINHO, Santo. **Os Pensadores: Confissões; De magistro**. Trad. Ângelo Ricci São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ALMEIDA, A.; CORSO, A.M. **A Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos e Sociais**. Paraná, PUCPR, EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, p. 1284-1299, 2015.

ALCOFORADO, Luís. **Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográfico profissionais**. Rev. Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 65-84; jan. / abr.2014.

ANDRADE, Marcelo. **A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2010, v. 15, n. 43 [Acessado 29 Outubro 2021], pp. 109-125. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100008>>. Epub 11 Jun 2010. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100008>.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, H. **Pensar sem Corrimão**. Jerome Kohn (org.). Trad. Beatriz Andreiuolo. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 12ª ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARENDT, H. **A Promessa Política**. Trad. Pedro Jorgensen Jr. 6ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016a.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: Um Relato Sobre a Banalidade do Mal**. Trad. José Rubens Siqueira. 19ª Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, H. **Homens em Tempos Sombrios**. Trad. Densie Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, H. **Compreender: Formação, Exílio e Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARENDT, H. **Crises da República**. Trad. José Volkmann. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARENDT, H. **Sobre a Violência**. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Trad. António Abranches; Cesar Augusto R. de Almeida; Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ARENDT, Hannah. **Da Violência**. Trad. Maria Cláudia Drummond. Data da Digitalização: 2004.

ARENDT, Hannah. **Escritos judaicos**. Trad. Laura Degaspere Monte Mascaro; Luciana Garcia de Oliveira; Thiago Dias da Silva. Barueri, SP: Amarilys, 2016.

ARENDT, Hannah. **Ação e a busca da felicidade**. Trad. Virginia Starling. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2018.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Trad. Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zouk, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Trad. Sergio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BIATO, E. C. L.; LEITÃO, C. C. **Suplementos de escrituras. De errâncias e destinos**. Ver. Polis e Psique, v. 7 (1), p. 149-166, 2017.

BLANCHOT, M. **A conversa infinita: a palavra plural**. Trad. João Moura Jr. São Paulo: Escuta, 2001.

BOCAYUVA, Izabela. **Parmênides e Heráclito: diferença e sintonia**. Kriterion: Revista de Filosofia [online]. 2010, v. 51, n. 122 [Acessado 4 Junho 2022], pp. 399-412. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-512X2010000200004>>. Epub 14 Jan 2011. ISSN 1981-5336. <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2010000200004>.

BOÉTIE, Etienne de La. **Discurso sobre a servidão voluntária**. Brasília: LGE Editora, 2009.

BRANCO, Judikael Castelo; ROCHA, Lara França da. **Medo. Terror e Inação Segundo Hannah Arendt**. Rev. de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia – Kínesis, vol. VIII, nº 19, Ed. Especial, Univ. Estadual Paulista, dez, p. 39-53, Marília: 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 20 de dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. DOU, Brasília-DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de julho de 1990. Estatuto da Criança e Adolescente**. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BUENO, Eduardo. **Brasil: Uma história: cinco séculos de um país em construção**. Rio de Janeiro: Leya, 2012.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes**. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CABRERA, Julio. **Margens das filosofias da linguagem: conflitos e aproximações entre analíticas, hermenêuticas, fenomenologias e metacríticas da linguagem**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2009.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
CARREIRA, Denise; et. al. **A EJA em Xequê: desafio das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2015, v. 20, n. 63 [Acessado 10 Outubro 2021], pp. 975-993. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206309>>. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206309>.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de (Org.); CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira (Org.) **Hannah Arendt: A Crise na Educação e o Mundo Moderno**. São Paulo: Intermeios; FAPESP, 2017.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. eBooks Brasil. 1ª Edição, 2002. Disponível em: <https://www.baixelivros.com.br/literatura-estrangeira/alice-no-pais-das-maravilhas>.

CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO. **Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes**, en: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, Iesco/Pensar/Siglo del Hombre Editores, Bogotá, 2007.

CATELLI Jr., Roberto; GISI, Bruna; SERRAO, Luis Felipe Soares. **Enceja: cenário de disputas na EJA**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 2013, v. 94, n. 238, pp. 721-744. Disponível em: Epub 09 Jan 2014. ISSN 2176-6681.

CATELLI JR, R.; SERRAO, L. F. S. **O Enceja no cenário das políticas de Educação de Jovens e adultos no Brasil**. In: HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M.; CATELLI JR, R. **A EJA em xeque: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014.

CHAGAS, Ruthnelle de Oliveira; SOARES, Cecília Conceição Moreira. **A Educação de Jovens e Adultos – EJA no Contexto da Educação Básica: A Relação Entre Pedagogia e História**. Revista Cenas Educacionais, Caetité – Bahia – Brasil, v. 1, n. 2, p. 42-56, jul. / dez. 2018.

CHAVES, Rosângela. **A capacidade de julgar: um diálogo com Hannah Arendt**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **A vontade de potencia do professor- artistador: Currículo e Didática da Tradução**. GT Educação e Arte, XI ANPED SUL, 25 de maio. Curitiba: 2016.

COSTA, Cristiano Bedin da. **A (Preparação da) aula com Roland Barthes**. In: HEUSER, Ester Maria Dreher; AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Org). **Aula com... em vias de uma didática de invenção**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é uma literatura menor**. In: Kafka: por uma literatura menor. Belo Horizonte, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, no 55, 2001, p. 58-77. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/parte1.pdf>.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: informe apresentado à oficina regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/relorealc.pdf>.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação – na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação: Crítica à ideologia da exclusão**. Trad. Georges I. Maissiat. 7ª reimp. São Paulo: Paulus, 2020.

ESPOSITO, Roberto. **Bios: biopolítica e filosofia**. Trad. Wander Melo Miranda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Trad. Serafim Ferreira. Lisboa: Ulisseia, 1961.
FLOR DO NASCIMENTO, W.; BOTELHO, D. **Colonialidade e Educação**: O Currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 14: maio-out/2010, p. 66-89.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41 ed. Coleção: Questões de Nossa Época, Cortez Editora: São Paulo, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDRICH, Márcia; et. al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil**: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389 – 410, abr. / jun. 2010.

FRY, Karin A. **Compreender Hannah Arendt**. Trad. Paulo Ferreira Valério. Petrópolis: Vozes, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda (Org.). **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: Romance da História da Filosofia.** Tradução João Azenha Jr. 39ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis: Vozes, 2001.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. **O formal e o não-formal na trajetória formativa de educadoras de jovens e adultos na perspectiva da educação popular.** ANPED, Rio de Janeiro, GT: Educação Popular, v. 06, 2007.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. G.; LEÓN-SANCHEZ, M.; SEVILLANO-MONJE, V. **Pedagogia da Esperança: Memória, escrita experiencial e reflexividade (auto) crítica em Paulo Freire.** Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos. / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 04, n. 07, p. 34-49, jan./jun., 2021 - Salvador: UNEB, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/12811>

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. G.; **La Pedagogía Crítica de Paulo Freire: Contexto Histórico e Biográfico.** Anuario Pedagógico, p. 53-64, jan. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261214056_La_pedagogia_critica_de_Paulo_Freire_contexto_historico_y_biografico.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e o futuro social.** Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 35, maio/ago: 2007

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Civilização Brasileira S.A. RJ. 1982.

GUERRA, Elizabete O. **Carl Schmitt e Hannah Arendt: Olhares críticos sobre a política na modernidade.** 2ª ed. São Paulo: Liber Ars, 2019.

GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antonio. **Escola sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2018, v. 23 [Acessado 12 Outubro 2021], e230042. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230042>>. Epub 26 Jul 2018. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230042>.

HADDAD, Sérgio. **O Educador: Um Perfil de Paulo Freire.** São Paulo: Todavia, 2019.
HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p. 108 – 130, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do Terceiro Milênio: Uma Análise das Agendas Nacional e Internacional.** Caderno CEDES, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197 – 217, maio-ago.,2015.

HEBERLEIN, Ann. **Arendt: Entre o amor e o mal: Uma biografia.** Trad. Kristin Lie Garrubo. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da História.** Trad. Maria Rodrigues e Hans Harden. 2 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

HEIDEGGER, M. **Identidade e diferença**. Trad. Ernildo Stein. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

HORNICH, Daner. **A gênese da política imperialista: “A aliança entre a ralé e o capital” e “O pecado original do acúmulo original de capital” na perspectiva de Hannah Arendt**. Rev. Dialectus, ano 4, n. 10, p. 248 – 264, jan./jul. 2017.

IANNI, O. **Florestan Fernandes: Sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

IRELAND, T. D. **Educação de jovens e adultos como direito: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada**. In: Mesa Redonda: Direitos Educativos e a EJA no Brasil. 16o Congresso de Leitura do Brasil – COLE, X Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Campinas: UNICAMP, 11 a 13 de julho de 2007.

JARDIM, E. **Hannah Arendt: Pensadora da crise e de um novo início**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KANT, I. **Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?** In: Immanuel Kant: Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. Edição Bilingue. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: Uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p 1159 – 1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica**. 1a edición para el alumno - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire e o valor da igualdade em educação**. Educação e Pesquisa [online]. 2019a, v. 45 [Acessado 30 Outubro 2021], e201600. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945201600>>. Epub 08 Abr 2019. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945201600>.

KOHAN, Walter O. e LEAL, Bernardina (Orgs.). **Filosofia para crianças: Em Debate**. Vol. IV. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt: Pensamento, persuasão e poder**. 3ª ed. ver. ampl. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LARROSA BONDIA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LEITE, S. R. **Educação em Hannah Arendt: Implicações para o currículo**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

LEITE, Sandra Fernandes. **O Direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Curitiba: CRV, 2013.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LOPES, Geovana Arrais; BALDINO, José Maria. **Um Estudo sobre a Banalidade do Mal: Para pensar a Educação.** Rev. de Educação, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 92 – 106, jan./abr. 2018.

LUKÁCS, Georg. **A alma e as formas.** Trad. Rainer Patriota. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2006, v. 11, n. 32 [Acessado 23 Março 2022], pp. 285-296. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>>. Epub 04 Set 2006. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Política, Cultura e Poder.** Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, p.98-113, jul/dez, 2006a. Disponível: www.curriculosemfronteiras.org.

MACHADO, Liliane C. **(Re) Configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações.** In: **Revista Educação**, UFSM. v. 41, n. 2, maio/ago., 2016.
MALACHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: Contribuições da pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2016.

MALTA, Arlene Andrade. **A Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: Da leitura de Mundo à produção de conhecimentos cognoscíveis.** SEMOC, UCSAL, Salvador, 2003. Disponível: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/1765>, Acesso em junho de 2021.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MARX, Karl. **O Trabalho Alienado.** In: OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das Ciências Humanas.** São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998.

MATOS-DE-SOUSA, R.; SOUSA, E.C. **A (De) Formação pela escola: representações dos processos formativos na Trilogia Autobiográfica de Elias Canetti.** In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica.** Salvador: vol. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n2.p236-253>

MATOS-DE-SOUSA, R.; MEDRADO, A.C.C. **Dos Corpos como objeto: Uma leitura pós-colonial do ‘Holocausto Brasileiro’.** Saúde Debate, Rio de Janeiro, v. 45, n. 128, p. 164 – 177, jan./mar., 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-1104202112813>>. Epub 24 Maio 2021. ISSN 2358-2898. <https://doi.org/10.1590/0103-1104202112813>.

MATOS-DE-SOUSA, R.; CASTAÑO GAVÍRIA, R.; SOUZA, E. C. **Pedagogia de la resistencia: la negación como pieza de (de)formación.** In: **Revista Práxis Educativa**, Vol. 22, Nº 2; mayo-agosto 2018. Disponível em https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40972/1/ARTIGO_PedagogiaResistenciaNegacion.pdf.

MATOS-DE-SOUSA, R.; SANTOS, V. R. **A Educação de Jovens e Adultos e a Juventude no Brasil: Considerações sobre os marcos legais, contextos e contradições.** In: SILVA, F. T.; MACHADO, L. C. (Org). **Currículos, narrativas e diversidade.** Curitiba: Appris, 2019.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/337398111_A_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS_E_A_JUVENTUDE_NO_BRASIL_CONSIDERACOES SOBRE OS MARCOS LEGAIS CONTEXTOS E CONTRADICOES

MATOS-DE-SOUSA, R. **As lições do Lager:** experiência com o mal e (de) formação nas narrativas de Lanzmann e Semprum. In: OLIVEIRA, Ozerina Victor; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha (Org.) **Narrativas digitais, História, Literatura e Artes na Pesquisa (Auto) Biográfica.** Curitiba: CRV, 2016.

https://www.researchgate.net/publication/319312279_As_Licoes_do_Lager_experiencias_com_o_mal_e_deformacao_nas_narrativas_de_Lanzmann_e_Semprum

MATOS-DE-SOUSA, R.; SENA M. de M. **Alfabetização de Jovens e Adultos: espaço de (re) construção de identidades.** Rev. Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 1, nº 1, 2013. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/247>

MBEMBE, Achille. **Necropolítica:** biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 edições, 2019.

MÉLICH, Joan-Carles. **La lección de Auschwitz.** Barcelona: Herder, 2004.

MELO, M.R.; SILVA, N.T.F. **Revisão bibliográfica do processo histórico da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil.** ACADEMIA, Disponível:

https://www.academia.edu/25969820/A_hist%C3%B3ria_do_EJA_no_Brasil_se_constitui_em_uma_longa_caminhada_com_altos_e_baixos_em_rela%C3%A7%C3%B5es_entre_o_Estado_1_, Acessado em 12 de julho de 2021.

MIRANDA, Leila Conceição de Paula; et. al. **A Trajetória Histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade.** Seminário de Iniciação Científica, Montes Claros, 5., Eventos do IFNMG, Anais, 2016.

MORRALL, John B. **ARISTÓTELES.** Trad. Sérgio Duarte. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

NETO, Rodrigo Ribeiro Alves. **Alienações do Mundo: Uma interpretação da obra de Hannah Arendt.** São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos Ídolos: Ou como filosofar com o martelo.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

OLIVEIRA, José Luiz de. **O papel da “Ralé” [MOB] na Perspectiva Arendtiana.** Rev. Cadernos Arendt. Núcleo de Pesquisa Hannah Arendt, Teresina, v. 1, n. 01, p. 44-53, jul/2020. Disponível: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ca/issue/view/536>.

OLIVEIRA, Romualdo L. Portela. **Educação de Jovens e Adultos: o direito à educação.** In: Mesa Redonda: Direitos Educativos e a EJA no Brasil. 16o Congresso de Leitura do Brasil –

COLE, X Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Campinas: UNICAMP, 11 a 13 de julho de 2007, Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog01_01.pdf,

O'SHEA, Janet. **Decolonizar o Currículo? Possibilidades para desestabilizar a formação em performance.** Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 8 n. 4 p. 750 – 762, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266078871>.

PAIVA, Wilson Alves de. **O Legado dos jesuítas na educação brasileira.** Educação em Revista [online]. 2015, v. 31, n. 4 [Acessado 13 Outubro 2021], pp. 201-222. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698136933>>. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698136933>.

PASSOS, Fábio A. **O conceito de mundo em Hannah Arendt:** para uma nova filosofia política. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

PESSOA, F. **Poemas Inconjuntos.** In **Poemas de Alberto Caeiro.** Lisboa: 10ª ed. Ática, 1993.

PIRES, Felipe Augusto Mariano. **Hannah Arendt e o totalitarismo como forma de governo apoiada na ralé e nas massas.** In: Periódicos Investigação Filosófica, UNIFAP, MACAPÁ, v. 11, n. 1, p. 39 – 56, 2020.

PLATÃO. **A República: Livro VII.** Trad. Elza Moreira Marcelina. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

ROSENFELD, Denis L. **Do Mal:** Para introduzir em filosofia o conceito de mal. Trad. Marco A. Zingano. Porto Alegre: L&PM Editores, 1988.

RUSSELL, Bertrand. **No que acredito.** Trad. André Godoy Vieira. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SACCONI, L. A. **Grande dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Nova Geração, 2010.

SAMPAIO, M. N. **Educação de Jovens e Adultos:** Uma história de complexidade e tensões. Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 5, n. 7, p 13 – 27, 2009.

SANTOMÉ, Furjo Torres. **As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo.** In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula:** Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

SANTOS, Edicleia Aparecida Alves dos; STREMEL, Margareth Leonardi Kuhn; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **A Necessidade de Reinventar a História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, 2004. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/edicleia_margareth_rita_necessidade_%20reinventar_eja.pdf

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record: 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da Educação Popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2000.

SHOPENHAUER, A. **Aforismos para a sabedoria da vida**. Trad. Jair Barboza. São Paulo: Martins Fontes: 2002.

SILVA, A. B. **A questão das relações étnico-raciais no contexto da Educação: Percepções e perspectivas de um professor da EJA**. Revista eletrônica Discente História.com, Cachoeira, v. 7, n. 14, CAHL da UFRB, p. 192-205, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed., 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIMON, Roger J. **A Pedagogia Como Uma Tecnologia Cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

SOUKI, Nádia. **Hannah Arendt e a banalidade do mal**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>

SILVA, Francisco Thiago; MACHADO, Liliane Campos (Org.). **Currículo, Narrativas e Diversidades**. Appris: 2019.

THOREAU, Henry David. **A desobediência civil**. Trad. José Geraldo Couto. 1ª ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

VENTURA, Jaqueline, BOMFIM, Maria Inês. **Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: O Formal e o Real nas Licenciaturas**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 02, p. 211 – 227, Abril/junho, 2015.

XAVIER, C. F. **História e Historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil – Inteligibilidades, Apagamentos, Necessidades, Possibilidades**. Rev. Bras. de História da Educação, v. 19, 2019.

WAGNER, Eugênia Sales. **Hannah Arendt: ética & política**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2006.

ZANONI, Fábio. **O Ensino à luz do ato de fazer cinema: Aula com Walter Benjamin.** In: HEUSER, Ester Maria Dreher; AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Org). **Aula com... em vias de uma didática de invenção.** Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2018.

6. APÊNDICE

PRODUTO TÉCNICO

PROPOSTA DE CURSO PARA SER REALIZADO NAS ESCOLAS QUE ATENDEM O SEGUNDO (2º) e TERCEIRO (3º) SEGMENTOS DA EJA.		
NOME DO CURSO: Refletindo o mal, para pensar a EJA		
Modalidade: Presencial	Carga Horária: 35 horas	Encontros Presenciais: 7
Público alvo: Professores do Segundo (2º) e Terceiro (3º) Segmentos		
Pré-requisito: Não há.		
OBJETIVOS		
<p>GERAL: Identificar o mal antropológico permeando as práticas educativas encontradas na Educação de Jovens e Adultos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ESPECÍFICOS: Oportunizar a escola como um espaço e tempo para promover a reflexão sobre a EJA. • Identificar a banalização do mal como fator negativo no processo de ensino aprendizagem. • Despertar por meio da reflexão coletiva a ideia de autoridade do docente. • Propiciar o desenvolvimento de novas metodologias ativas para serem desenvolvidas em sala de aula. • Criar condições através das metodologias ativas de incluir pessoas idosas e adultas no contexto educativo. 		
CONTEÚDO		
<p>A banalização do Mal; Inclusão; Historicidade da EJA; Autoridade e não autoritarismo em sala e aula; Mecanismos de apoio à EJA; Criação de Metodologias Ativas; Transformar a mediação de narrativas em conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.</p>		

ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Nosso Produto Técnico possui a característica de tentar proporcionar e facilitar o encontro reflexivo dos professores com seus alunos sobre as práticas educativas aplicadas na EJA. O curso será ministrado de maneira presencial na própria instituição educacional, promovido por encontros quinzenais com duração de duas horas e meia cada, durante o período de coordenação coletiva dos docentes. Cinco textos norteiam a proposta reflexiva do curso – ver anexo I. No primeiro encontro, será disponibilizado por meio virtual todos os textos constituintes do curso, sendo determinado que a cada quinze dias, um deles será utilizado fazendo referência à aula a ser ministrada.

Este primeiro encontro oportunizará um caráter investigativo e uma sondagem do público participante do curso, como fator de reconhecimento da realidade a ser experienciada. O objetivo e a problemática central deste encontro serão de provocar a reflexão sobre “Qual o objetivo da EJA?” “Qual o objetivo de nossos alunos da EJA?” Diante das possíveis respostas, realizar um parâmetro com a realidade das ações praticadas que estão sendo oferecidas na escola.

Por ação dialógica, provocar a narrativa sobre a “EJA como ponto final”. Realizar uma conversa sobre as concepções utilitárias da EJA, sobre o ponto de vista do docente e qual seria a visão do discente ao voltar a estudar. Esta problemática será levada pelos professores à sala de aula, e após os resultados obtidos durante o trabalho de uma semana, os docentes devem contribuir com uma metodologia ativa para a construção do próximo encontro. E assim acontecerá sucessivamente.

O segundo encontro iniciará com as respostas das problemáticas provocadas e enunciadas pelo primeiro. Após a semana de mediação do conhecimento entre professores e alunos, os resultados devem ser expostos a todos. A apresentação do excerto ‘Das três metamorfoses do espírito’, da obra “Assim falava Zaratustra”, de Nietzsche, será correlacionada com as inquietações e angústias encontradas pelo corpo docente nesta semana de aplicação do curso em sala de aula. Questões como “Qual é o tempo de aprender?” “Quais transformações sofremos durante a vida?”, necessitam ser abordadas. A metodologia ativa aplicada será a criação de um poema coletivo sobre o pensamento do texto apresentado de Nietzsche.

O terceiro encontro apresentará um caráter bem diretivo. O texto “As lições do Lager: experiência com o mal e (de) formação nas narrativas de Lanzmann e

Semprum”, de MATOS-DE-SOUZA, será abordado como elemento constitutivo para o aprimoramento dos docentes. O conceito do mal e a própria ideia da banalização desse mal estarão alocados na discussão deste encontro. A reflexão sobre o mal permeará as instâncias do texto consubstanciado às metodologias ativas realizadas pelos professores na escola. Fatores que disseminam o mal e o tornam banal dentro do ambiente escolar, são os pontos que desejamos alcançar neste encontro. A conscientização e interpretação dos professores como agentes difusores deste mal são primordiais para buscar a reflexão necessária para extinguir estes quesitos maléficos. A solicitação para a criação de um ‘meme’ sobre a banalização do mal na EJA, permitirá o entendimento ou não da reflexão interpretativa do texto apresentado.

Com o texto “Por uma Cidadania Multicultural e por uma Educação Intercultural na leitura de Jurgen Habermas” (DE ALENCAR MENEZES, 2011), trataremos questões sobre democracia, gestão democrática no ambiente da EJA, competências comunicativas, crítica e a própria Educação. Neste quarto encontro, o caminho do curso já está direcionado, a reflexão participativa em ambiente escolar. Dessa forma, com o auxílio do texto da semana e a diversidade de narrativas dos professores, a problemática a ser enunciada será a partir dos modelos de gestão da EJA. Como estabelecer um ambiente mais democrático na EJA? Em grupos de três ou quatro professores, esta inquietação necessitará ser refletida para ser respondida.

O quinto encontro oportunizará a reflexão sobre o suplemento que precisamos colocar na EJA. Com auxílio do texto “Suplementos de escrituras. Dê errâncias e destinos”, capacitar o corpo docente nas diretrizes da autoridade. As concepções de se tornar autor para a preparação do aluno ao mundo. Cada professor irá compor um pequeno texto, um parágrafo sobre a realidade que envolve os alunos, professores e comunidade. Esse texto será o eixo norteador da aula semanal do professor. Ele será reconstruído em sala com a participação dos alunos e será apresentado no penúltimo encontro.

O penúltimo encontro, com caráter mais crítico, deverá proporcionar a realização de uma dissecação estrutural da EJA, exatamente naquela realidade que a escola está inserida. Munidos da leitura realizada do texto “A pessoa idosa na EJA: um mapeamento da produção acadêmica em períodos no Brasil” (MARINHO; FREITAS; GOMES DA SILVA, 2021), somado aos textos produzidos durante a semana, cada professor poderá apresentar suas reflexões sobre a conduta da EJA. Dessa forma, o

grupo poderá proferir inferências capazes de amenizar o mal banal encontrado nas escolas de jovens e adultos.

O último encontro será a avaliação. Uma avaliação onde todo o grupo poderá se manifestar para criar uma nova proposta de metodologias ativas a serem aplicadas na EJA. O respaldo do referencial teórico deve permanecer como pano de fundo de toda a discussão e a realidade trazida pelas narrativas dos professores. As propostas enunciadas serão apresentadas e acrescidas das diretrizes legais sobre os direitos dos cidadãos, principalmente dos idosos para oportunizar uma inclusão destes adultos na sociedade pela educação sistematizada escolar. Portanto, a formação continuada a ser trabalhada na escola, oportunizará ao participante uma nova capacidade de enxergar e principalmente refletir o espaço escolar e a própria condução da EJA.

JUSTIFICATIVA

A fim de criar situações emancipatórias e constitutivas no prosseguimento da formação da educação continuada, o Produto Técnico será apresentado aos professores em suas respectivas coordenações de maneira semanal. O objetivo dos encontros semanais será o de não existir objetivo. A metodologia partirá da reflexão das narrativas de experiências miméticas do cotidiano de cada um. A mimesis apresentada será uma fonte inspiratória abrindo espaço de propulsão para a discussão e reflexão sobre os problemas encontrados no episódio discorrido. A interdisciplinaridade romperá as fronteiras de cada componente curricular, mas mantendo seus particulares diante da pluralidade do conhecimento para ressignificar um conceito para a solução do problema relatado. A avaliação acontecerá após os professores disseminarem este Produto Técnico no contexto de uma metodologia ativa, com os seus respectivos alunos. As oficinas oferecidas por essas metodologias ativas reverberam a mediação entre os professores e alunos como sendo agentes construtores de suas narrativas anti-miméticas. Esse encontro propiciará artifícios de uma educação da resistência, que procura na hermenêutica filosófica a emancipação dos oprimidos em uma sociedade colonizadora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A história da Educação brasileira é repleta de fatores diretos e indiretos que influenciam o seu desenvolvimento ao longo dos tempos. Fatores externos que tentam internalizar e moldar as estruturas educativas através de decretos, currículos, regimentos e leis criadas para o próprio beneficiamento do Estado, ficam interferindo diretamente a prática educativa dos docentes. A Educação é constantemente bombardeada pelo mal, que através de seus entraves deseja se apropriar e até aprisionar as condutas educativas e disseminá-lo de maneira banal. Diante destes ataques, a escola serve como um escudo, um ambiente de resistência para a promoção da Educação e da aprendizagem. Um ambiente que propicie a aprendizagem e a comunhão dos conhecimentos que possam ser vistos e vivenciados por qualquer pessoa e de qualquer idade. A escola vai oferecer educação, e ela fica incumbida de combater o mal e sua grande banalização, oportunizando que as pessoas fiquem alertas aos efeitos de obediência absoluta as leis e regras impostas pelas autoridades (LOPES; BALDINO, 2018). Geralmente, o mal é disseminado por pessoas comuns, trabalhadores assalariados que apenas cumprem suas jornadas de trabalho sem questionar nada (ARENDRT, 1999). Para a empresa, são os funcionários padrão, na escola, os professores que não realizam uma visão crítica do cerco educativo que os envolvem.

A ideia de nosso Produto Técnico é favorecer a inclusão de pessoas adultas e idosas na sociedade via educação sistematizada, qualificando professores e alunos sobre os direitos necessários a sobrevivência digna (MARINHO; FREITAS; GOMES DA SILVA, 2021) e proporcionar o desafio de refletir sobre a ética, metodologias ativas e a pedagogia da EJA a partir da experiência do mal (MATOS-DE-SOUSA, 2016). Não um mal no sentido ontológico agostiniano, mas sim um mal antropológico, realizado e praticado por qualquer pessoa. Um mal a ser esclarecido e suplantado (BIATO, LEITÃO, 2017) por uma educação democrática, de qualidade e crítica, movida pela consciência da incompletude da formação docente. Um mal a ser erradicado pelo esclarecimento cultural (DE ALENCAR MENEZES, 2011) o qual carece ser trabalhado nas coordenações das escolas.

CRONOGRAMA	
1º Encontro	A EJA como ponto final.
2º Encontro	Das três Metamorfoses do Espírito.
3º Encontro	As Lições do Lager: experiência com o mal e (de) formação nas narrativas de Lanzmann e Semprum.
4º Encontro	Por uma cidadania Multicultural e por uma Educação Intercultural na leitura de Jurgen Habermas.
5º Encontro	Suplementos de escrituras. Dê errâncias e destinos.
6º Encontro	A pessoa idosa na EJA: um mapeamento da produção acadêmica em periódicos no Brasil.
7º Encontro	Avaliação.

Anexo I:

BIATO, E. C. L.; LEITÃO, C. C. **Suplementos de escrituras. De errâncias e destinos.** Ver. Polis e Psique, v. 7 (1), p. 149-166, 2017.

DE ALENCAR MENEZES, Anderson. **Por uma Cidadania Multicultural e por uma Educação Intercultural na Leitura de Jurgen Habermas.** In: *Anais do I Congresso Latinoamericano de Filosofia da Educação (ISSN 2236-7519)*. p. 18.-27.
https://www.researchgate.net/publication/340438748_Hacia_una_Educacion_Ciudadana_d_e_Caracter_Moral_y_Cosmopolita#fullTextFileContent.

MARINHO, P. M. T.; FREITAS, M. L. Q.; GOMES DA SILVA, C.; **A pessoa idosa na Educação de Jovens e Adultos: um mapeamento da produção acadêmica em periódicos no Brasil.** Diversitas Journal. Santana do Ipanema/AL, vol. 6, n. 2:, p. 2543-2558, abr./jun. 2021. https://periodicos.ifal.edu.br/diversitas_journal/.

MATOS-DE-SOUSA, R. **As lições do Lager: experiência com o mal e (de) formação nas narrativas de Lanzmann e Semprum.** In: OLIVEIRA, Ozerina Victor; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha (Org.) **Narrativas digitais, História, Literatura e Artes na Pesquisa (Auto) Biográfica.** Curitiba: CRV, 2016.

NIETZSCHE, F. **Assim Falou Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 24 – 27.

Referências:

ANDRADE, Marcelo. **A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2010, v. 15, n. 43 [Acessado 29 Outubro 2021], pp. 109-125. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100008>>. Epub 11 Jun 2010. ISSN 1809-449X.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100008>.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: Um Relato Sobre a Banalidade do Mal.** Trad. José Rubens Siqueira. 19ª Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BIATO, E. C. L.; LEITÃO, C. C. **Suplementos de escrituras. De errâncias e destinos.** Ver. Polis e Psique, v. 7 (1), p. 149-166, 2017.

DE ALENCAR MENEZES, Anderson. **Por uma Cidadania Multicultural e por uma Educação Intercultural na Leitura de Jurgen Habermas.** In: *Anais do I Congresso Latinoamericano de Filosofia da Educação (ISSN 2236-7519)*. p. 18.-27.
https://www.researchgate.net/publication/340438748_Hacia_una_Educacion_Ciudadana_d_e_Caracter_Moral_y_Cosmopolita#fullTextFileContent.

LOPES, Geovana Arrais; BALDINO, José Maria. **Um Estudo sobre a Banalidade do Mal: Para pensar a Educação.** Rev. de Educação, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 92 – 106, jan./abr. 2018.

MARINHO, P. M. T.; FREITAS, M. L. Q.; GOMES DA SILVA, C.; **A pessoa idosa na Educação de Jovens e Adultos: um mapeamento da produção acadêmica em periódicos no Brasil.** Diversitas Journal. Santana do Ipanema/AL, vol. 6, n. 2:, p. 2543-2558, abr./jun. 2021. https://periodicos.ifal.edu.br/diversitas_journal/.

MATOS-DE-SOUSA, R. **As lições do Lager: experiência com o mal e (de) formação nas narrativas de Lanzmann e Semprum.** In: OLIVEIRA, Ozerina Victor; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha (Org.) **Narrativas digitais, História, Literatura e Artes na Pesquisa (Auto) Biográfica.** Curitiba: CRV, 2016.

https://www.researchgate.net/publication/319312279_As_Licoes_do_Lager_experiencias_com_o_mal_e_deformacao_nas_narrativas_de_Lanzmann_e_Semprum

NIETZSCHE, F. **Assim Falou Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém.** Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 24 – 27.