



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



VAGNER TEIXEIRA DA SILVA

**A SIMPLIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO
PROJETO EJA III EM MATO GROSSO DO SUL (2013-2014): ANÁLISE DE UM
INSTRUMENTO DE TRABALHO DO PROFESSOR**

Campo Grande/MS

2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

VAGNER TEIXEIRA DA SILVA

**A SIMPLIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO
PROJETO EJA III EM MATO GROSSO DO SUL (2013-2014): ANÁLISE DE UM
INSTRUMENTO DE TRABALHO DO PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno

Campo Grande/MS

2016

S584s Silva, Vagner Teixeira da
A simplificação do conhecimento no ensino de filosofia no
Projeto EJA III em Mato Grosso do Sul (2013-2014): análise
de um instrumento de trabalho do professor/Vagner Teixeira
da Silva. Campo Grande, MS: UEMS, 2016.
139f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação
Mestrado Profissional em Educação – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno.

1. Instrumentos de trabalho do professor 2. Projeto EJA III
3. Filosofia I. Título.

CDD 23.ed. 370.71

VAGNER TEIXEIRA DA SILVA

**A SIMPLIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO DE FILOSOFIA NO
PROJETO EJA III EM MATO GROSSO DO SUL (2013-2014): ANÁLISE DE UM
INSTRUMENTO DE TRABALHO DO PROFESSOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em:/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Ana Aparecida de Souza Arguelho
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Márcio Luis Costa
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UCDB)

Aos meus pais Raimundo e Maria, fontes
de incentivo e carinho mesmo à
distância!

À Geisimara, esposa amada...

AGRADECIMENTOS

À orientadora desse trabalho Doutora Carla Villamaina Centeno pelo fundamental incentivo, pelas contribuições essenciais à realização da pesquisa e permanente disponibilidade para ouvir e propor caminhos às minhas dúvidas.

Às professoras doutoras Ana Aparecida de Souza Arguelho e Silvia Helena Andrade de Brito que fizeram apontamentos indispensáveis à melhoria do trabalho. O resultado ora apresentado tem muito de suas contribuições.

Ao professor Doutor Márcio Luis Costa que orientou minha monografia na graduação e aceitou o convite para fazer parte dessa banca de mestrado. Suas intervenções foram precisas e fundamentais na conclusão do trabalho.

À professora Doutora Samira Saad Pulchério Lancillotti que possibilitou através de suas aulas na disciplina de Organização do Trabalho Didático que eu compreendesse a importância dessa teoria no entendimento da escola moderna.

Aos meus pais, Raimundo e Maria que com simplicidade mostraram-me a importância dos “estudos”.

Aos meus irmãos, Silvana e Rodrigo que com candura sempre estiveram presentes durante a realização dessa pesquisa.

Ao apoio fundamental recebido da amiga Cristina que cedeu espaço em sua casa semanalmente durante minha estadia em Campo Grande, necessária ao estudo das disciplinas do Mestrado.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação da UEMS pelas contribuições durante o período de curso das disciplinas. Vocês são exemplos dos múltiplos aspectos em que o campo educacional pode ser investigado.

Aos professores de filosofia do *Projeto EJA III* que através das entrevistas concedidas enriqueceram as reflexões aqui produzidas viabilizando o entendimento da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul.

À Geisimara, minha esposa, que dividiu comigo os momentos de preocupação sempre com palavras de apoio e incentivo a cada etapa vencida.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

[...] os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo. (MARX; ENGELS, 1986, p. 128).

RESUMO

O presente estudo tem como objeto o conhecimento transmitido por meio do manual didático *Filosofando: Introdução à Filosofia* utilizado no ensino de filosofia no *Projeto EJA III* em uma escola do município de Coxim/MS durante os anos de 2013 e 2014. O *Projeto EJA III* foi implantado na rede estadual de Mato Grosso do Sul no ano de 2013 com a finalidade de flexibilizar o tempo do estudante na escola, a matrícula, o currículo entre outras mudanças. A questão central dessa pesquisa é o conhecimento transmitido por meio do manual didático *Filosofando: Introdução à Filosofia*, utilizado pelos professores no *Projeto EJA III*. Para elucidação dessa problemática estruturamos a pesquisa em três capítulos. No primeiro apresentamos a produção bibliográfica acerca do ensino de filosofia e de seus instrumentos no Ensino Médio comum e na Educação de Jovens e Adultos. No segundo capítulo fazemos um panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir do século XX. E ainda, como os projetos e programas para a educação de adultos se configurou em Mato Grosso do Sul a partir da LDB 9.394/96, será analisado em especial, o *Projeto EJA III*. E por fim, no terceiro capítulo, apresentamos os resultados obtidos com as entrevistas promovidas com os professores que lecionam o componente curricular de filosofia no *Projeto EJA III* e a análise do conteúdo “ética e moral” do manual didático “*Filosofando*”. Verificou-se que seus conteúdos de modo geral são fragmentados e simplificados o que impossibilita o acesso do estudante ao conhecimento. A teoria que norteia a análise é a Ciência da História, tal como conceberam Marx e Engels. A categoria central para análise da educação é a organização do trabalho didático formulada por Gilberto Luiz Alves.

Palavras-chave: Instrumentos de trabalho do professor. Projeto EJA III. EJA. Filosofia. Manual didático.

ABSTRACT

This paper studied the knowledge transmitted through the Educational Philosophizing Manual: *Introduction to Philosophy* used in the philosophy teaching in the Adult Education *Project III* at a school in the city of Coxim / MS during the years of 2013 and 2014. *The EJA Project III* was deployed in the Educational State System of Mato Grosso do Sul in 2013 with the aim of easing the student's time at school, the enrollment, and the curriculum among other changes. The central question of this research is all the knowledge transmitted through the Educational Philosophizing Manual: *Introduction to Philosophy*, used by teachers in the *Project EJA III*. In order to elucidate this problem we structured the research in three chapters. On the first we present the bibliographical production about the teaching philosophy and their instruments in high school common and in the Youth and Adult Education. On the second chapter we give an overview of the Youth and Adult Education in Brazil from the twentieth century on. And yet, as the projects and programs for adult education were set up in Mato Grosso do Sul based on the LDB 9.394/ 96, in particular the *EJA Project III* will be examined. Finally, on the third chapter, we present the results obtained from the interviews held with the teachers who teach the curriculum component of philosophy in *EJA Project III* and the analysis of "ethics and morals" of the teaching manual the teaching manual "Philosophizing". It was found that their general contents are fragmented and simplified which prevents the student access to knowledge. The theory that guides the analysis is the science of history as conceived by Marx and Engels. The central category for the analysis of education is the organization of the didactic work made by Gilberto Luiz Alves.

Keywords: Teacher working instruments. EJA III project. EJA. Philosophy. Teaching manual.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1 – Taxa de analfabetismo no Brasil de pessoas de 15 ou mais de idade, por sexo (%)	31
TABELA 2 – População Urbana e Rural em Mato Grosso do sul em 1960, 1970 e 1980.....	64
TABELA 3 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, Brasil e Mato Grosso do Sul (%).....	64
TABELA 4 – Média de anos de estudo da população – Brasil, 2003 a 2013	65
TABELA 5 – Evolução da matrícula inicial de Jovens e Adultos na Rede Estadual em Mato Grosso do Sul (presencial) – Período 2010 a 2014.....	69
TABELA 6 – Distribuição das cargas horárias das Unidades de Ensino dos componentes curriculares na fase única da etapa do Ensino Fundamental.....	81
TABELA 7 – Distribuição das cargas horárias das Unidades de Ensino dos componentes curriculares na fase única da etapa do Ensino Médio	82
TABELA 8 – Conteúdos e carga horária de filosofia por Unidade de Ensino	93
TABELA 9 – Diferença entre a carga horária da disciplina de Filosofia no Projeto EJA III e no Ensino Médio comum	95
GRÁFICO 1 – Evolução da matrícula inicial de Jovens e Adultos nas redes estaduais do Brasil. (presencial) – Período 2010 a 2014.	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA – Congresso de Educação de Adultos
CEE – Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CEEJA – Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA/MS – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEA – Serviço de Educação de Adultos
SED – Secretaria de Estado de Educação
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 AS PRODUÇÕES ACERCA DO ENSINO DE FILOSOFIA E DE SEUS INSTRUMENTOS	22
1.1 As produções acerca da EJA e do ensino de filosofia nessa modalidade	22
1.2 As produções acerca do ensino de filosofia no Ensino Médio	36
1.3 O papel da filosofia na sociedade do capital	45
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	52
2.1 Panorama da Educação de Jovens e Adultos no século XX	52
2.2 A Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul	62
2.3 O Projeto EJA III	74
3 OS INSTRUMENTOS DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA NO PROJETO EJA III: ANÁLISE DE UM MANUAL	88
3.1 Crítica ao manual didático de filosofia no <i>Projeto EJA III</i>	98
3.2 A simplificação do conteúdo de filosofia no manual didático	105
3.3 O ensino de filosofia a partir dos clássicos	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	123
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	133
ANEXO A – Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Projeto EJA II	133
ANEXO B – Matriz Curricular do Ensino Médio – Projeto EJA II	134
ANEXO C – Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Projeto EJA II Renovado	135
ANEXO D – Matriz Curricular do Ensino Médio – Projeto EJA II Renovado	136
APÊNDICES	137
APÊNDICE A – Carta de apresentação entregue à direção da escola	137
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	138
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido	139

INTRODUÇÃO

O objeto dessa pesquisa é o conhecimento transmitido por meio do manual didático *Filosofando: Introdução à Filosofia*. Esse instrumento é adotado¹, em grande medida, no “Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – EJA III” em Mato Grosso do Sul². Assim, temos como objetivo geral verificar o conhecimento transmitido pelo manual didático de filosofia. Por sua vez, nossos objetivos específicos são: apresentar como a produção acadêmica tem abordado o ensino de filosofia na EJA (Educação de Jovens e Adultos) e no Ensino Médio comum para investigar questões ainda não problematizadas; além disso, mostramos como a EJA se desenvolveu no século XX no Brasil e em Mato Grosso do Sul. Analisamos, especialmente, o *Projeto EJA III* para entender como se realiza a organização do trabalho didático em seu interior; e finalmente, por ser tratar de um Mestrado Profissional que demanda uma Proposta de Intervenção, esse trabalho propõe alternativas às formas de material didático utilizadas na EJA.

Faz-se necessário discorrermos sobre algumas das características da cidade onde se encontra a escola eleita para esse estudo. A cidade de Coxim está situada na região norte do estado de Mato Grosso do Sul sendo conhecida por denominações populares como "Portal Monçoeiro do Pantanal", "Capital do Peixe" e "Terra do Pé de Cedro".

É um centro turístico regional, sendo conhecida por abrigar diversos ícones paisagísticos, como as cachoeiras Salto, Palmeiras e os Rios Taquari e Coxim. É o maior município da região norte do estado, sendo o mais populoso da região, com 28.888 habitantes (IBGE, 2014). Vem se tornando um polo universitário, sendo que nos últimos anos foram estabelecidas na cidade as Universidades Federal e Estadual de Mato Grosso do Sul, bem como o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Segundo o MEC, Coxim tem um total de seis escolas estaduais que oferecem o ensino fundamental e médio.

Há uma dupla motivação para o desenvolvimento desta pesquisa. A primeira advém do nosso trabalho como professor de filosofia e coordenador pedagógico na EJA que permitiu perceber que a escola da forma como se organiza atualmente possibilita apenas que os estudantes tenham acesso a um conhecimento fragmentado da realidade. Ou seja, a

¹ Os conteúdos abordados, as leituras realizadas em sala e as apostilas organizadas com os conteúdos da disciplina, são em grande parte, na escola em estudo, retiradas dos livros didáticos de outros níveis, ou seja, de manuais didáticos destinados ao Ensino Médio comum. Essa questão será detalhada no capítulo três desse trabalho.

² Para efeito de simplificação nos referiremos ao “Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – EJA III” apenas de *Projeto EJA III*.

Organização do trabalho didático da escola não permite a transmissão dos conhecimentos necessários à formação de cidadãos que compreendam a natureza histórica de todas as questões humanas. Nesse sentido, a educação realizada gravita em torno dos manuais didáticos, como será demonstrado através das entrevistas desenvolvidas com os professores de filosofia do *Projeto EJA III* de uma escola estadual do município de Coxim/MS.

É, pois nesse sentido, que fizemos a crítica ao manual didático, instrumento que dá a tônica do trabalho didático nas escolas. Em 2012, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) selecionou e distribuiu, pela primeira vez, os manuais didáticos de filosofia em todo o território nacional. Por isso, nesse mesmo ano, o manual didático foi por nós “oficialmente adotado”. Digo oficialmente, porque mesmo antes de sua distribuição pelo MEC a todos os estudantes, já elaborávamos apostilas e textos com base neles. Isto posto, nossa prática docente não é diferente daquela que será exposta pelos entrevistados que tem o manual didático como instrumento principal no trabalho desenvolvido em sala de aula.

Nossa segunda motivação para o desenvolvimento desse trabalho surgiu do questionamento sobre como as propostas do *Projeto EJA III* estavam, na prática, sendo efetivadas no âmbito escolar. E fundamentalmente, como os professores de filosofia organizam seu trabalho didático dentro desse novo projeto. Sabe-se dos imensos desafios propostos para o ensino de filosofia, após a aprovação da Lei nº 11.684 de junho de 2008, que tornou obrigatório nos currículos das escolas públicas e privadas do país o oferecimento das disciplinas de filosofia e sociologia no Ensino Médio. É citado no parecer CNE/CEB Nº: 38/2006, que versa sobre a inclusão dessas disciplinas no Ensino Médio, que a filosofia como os demais componentes da Educação Básica, deve contribuir para “aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (art. 35, inciso II, da LDB 9.394/96). E devem, ainda, mais especialmente, seguir a diretriz de “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (art. 27, inciso I, da LDB 9.394/96). Com a obrigatoriedade, essas disciplinas no Ensino Médio, conseqüentemente, tornaram-se constitutivas do currículo da Educação de Jovens e Adultos³.

Nesse trabalho, adotamos como embasamento teórico pesquisas voltadas aos instrumentos do trabalho didático e seu papel na relação educativa na sociedade burguesa.

³ “No Estado de Mato Grosso do Sul, desde o ano de 2000, a Filosofia e a Sociologia estão incluídas na Matriz Curricular do Ensino Médio regular presentes na disciplina de Ciências Sociais. Em 2007, com a mudança da matriz curricular, passou-se a oferecer a Filosofia e a Sociologia como disciplinas independentes e obrigatórias, com Filosofia nos primeiros e segundos anos e a Sociologia somente nos terceiros anos; em 2009 passam a ser oferecidas nos três anos do Ensino Médio”. (MATO GROSSO DO SUL, 2012b, p. 212).

Dessa forma, utilizamos como referência autores fundamentais para a compreensão da temática: Marx (1996, 2010), Marx e Engels (1986), Gramsci (1978) e Mészáros (2008). Para entender a Educação de Jovens e Adultos e o seu papel na sociedade capitalista utilizamos os textos de Caldeira (2011), Di Pierro (2000), Di Pierro e Haddad (2000), Rummert (2007a, 2007b, 2009), Rummert e Ventura (2007), Torres (2003), Maiolino (2011 e 2015) e Paiva (1973). Outras referências imprescindíveis para a compreensibilidade do objeto de nossa pesquisa são: Antunes (2005), Alves (2005a, 2005b), Alves e Centeno (2009), Centeno (2007, 2009, 2013), Duarte (2008), Facci (2004) Saviani (1997, 2005, 2007, 2010) e Souza (2014, 2010, 2013).

Para a inteligibilidade de como se dá a Organização do trabalho didático no *Projeto EJA III*, o nosso recorte se fará, a partir do conhecimento transmitido pelos professores de filosofia por meio do manual didático nesse projeto. Essa delimitação foi necessária por entendermos que o singular (nesse caso específico o ensino de filosofia) possibilitará a compreensão da totalidade do processo de ensino-aprendizagem e as determinações impostas pelo capital nessa modalidade. De acordo com Alves (2005a):

Mesmo sendo a única forma sob a qual o universal se realiza, *o singular e, sempre, uma forma peculiar de realização do universal*. Por conter, inclusive, aspectos que fogem às formas mais desenvolvidas do universal, o singular exige, também, a construção de categorias científicas apropriadas à sua apreensão plena. (ALVES, 2005a, p. 13, grifos do autor).

Dito isso, é importante conceituarmos a categoria organização do trabalho didático, que norteará esse trabalho. Ela foi criada por Gilberto Luiz Alves, e envolve, sistematicamente, três aspectos:

- a) ela é, sempre uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador* e uma *forma histórica de educando (s)*, de outro,
- b) realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento,
- c) e implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005b, p. 10-11, grifos do autor).

Reafirma-se que a categoria Organização do trabalho didático⁴ possibilita entender a produção do trabalho didático no interior da escola pela ótica histórica, não permitindo que seja naturalizado. Em outras palavras, o trabalho didático deve ser analisado levando-se em conta o movimento geral que permeia as transformações do trabalho na sociedade, que

⁴ De acordo com Alves a categoria é um recurso do pensamento que permite aos estudiosos captar o movimento do real. Cada matriz teórica pode ser identificada como um sistema de categorias, entre as quais se pode distinguir uma hierarquia. O autor considera que há “categorias centrais no interior de cada matriz teórica, bem como as categorias subordinadas ou complementares. As categorias científicas são definidas no plano do singular, mas, quando são expressões das formas históricas mais desenvolvidas, seus conteúdos, como decorrência, expressam também o universal”. (ALVES, 2005b, p. 8-9).

determina o fazer educacional em cada momento histórico.

Salienta-se que, as categorias elencadas acima são um empreendimento teórico de Gilberto Luiz Alves. O autor realizou inúmeras pesquisas sobre a escola pública moderna, tendo elaborado a categoria organização do trabalho didático. Suas análises partem sempre da realidade material apoiando-se na tradição marxista.

No prefácio do livro *O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas* (2005b), Saviani afirma que o primeiro estudo de maior envergadura de Alves, para entender a organização do trabalho didático na escola moderna, deu-se na pesquisa de pós-doutorado, quando buscou apreender o processo de produção da escola pública contemporânea a partir de uma releitura da *Didactica Magna* de Comenius. Alves identificou, nessa obra, a centralidade da categoria *trabalho didático* e sua base material, a *produção manufatureira*. Ele concluiu que esses elementos constituem o fundamento da forma de organização da escola, ainda hoje vigentes.

A obra que Saviani cita acima é *A produção da escola pública contemporânea* (2005a), onde Alves, após investigar a escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, tomada a partir da sua produção material, propõe uma mudança de sua atual “organização manufatureira do trabalho didático” e a produção de novos instrumentos de trabalho que possibilitem a transmissão do conhecimento.

Saviani observa que a trajetória de Gilberto Luiz Alves é marcada do ponto de vista teórico pelo estudo dos clássicos; e, em termos empíricos, a busca contínua de fontes historiográficas primárias. Diante disso, sua contribuição é significativa para o entendimento da simplificação do conhecimento depositado nos instrumentos que permeiam a escola atualmente.

A investigação sobre as características do manual didático adotado no ensino de filosofia no *Projeto EJA III* e sua conseqüente vulgarização do conhecimento, é realizada nesse estudo por meio da categoria organização do trabalho didático que nos permite avaliar também a origem histórica desse instrumento. Isso, por si só, torna-se de suma importância do ponto de vista acadêmico e científico por mostrar a realidade escolar em sua concretude. E, sobretudo, se os objetivos elencados no bojo do *Projeto EJA III* têm sido atingidos no que se refere ao ensino de filosofia, visto que, inúmeros projetos e programas destinados a essa modalidade trazem discursos idealistas e prometem solucionar os problemas que envolvem o processo pedagógico, desconhecendo as determinações históricas que obstaculizam a realização desses objetivos.

Há entre os autores da área de filosofia como Severino (1994) a defesa de que o papel da filosofia é despertar o espírito crítico dos estudantes. Isso é exposto quase sempre de maneira idealizada, sem levar em conta que a escola sofre inúmeras influências que não permite que ela transmita um conhecimento culturalmente significativo. Por isso, no primeiro capítulo registramos alguns argumentos contrários ao posicionamento de que a filosofia promove o “espírito crítico”, demarcando-a na perspectiva teórica marxista.

Em nosso entendimento os instrumentos didáticos utilizados pelos professores, salvo algumas exceções, continuam os mesmos daqueles desenvolvidos por Comenius no século XVII. Assim, para entender a escola contemporânea é fundamental uma análise da obra *Didactica Magna*, publicada em 1657, em que João Amós Comenius (1592-1670) concebeu uma proposta de “educação para todos”. Nas palavras de Alves (2005b, p. 42) essa obra é a “chave para o entendimento da origem e dos primeiros passos da escola moderna na sociedade burguesa”.

Comenius foi pastor protestante na Morávia, região da Europa Central. Desenvolveu no século XVII um projeto para viabilizar a escola para todos, propondo a equiparação desta com a organização das manufaturas. Para demonstrar que esse educador utilizou como inspiração a manufatura e não o artesanato, transcrevemos o seguinte trecho: “Na verdade, há uma grande economia de fadiga e de tempo, quando uma só pessoa faz uma só coisa, sem ser distraída por outras coisas; deste modo, com efeito, uma só pessoa pode servir utilmente a muitas, e muitas podem servir a uma só”. (COMÊNIO, 2001, p. 36).

Alves (2005a) ao refletir sobre esse fato diz que Comenius:

[...] pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. (ALVES, 2005a, p. 73).

Ainda no século XVII Comenius estabeleceu as bases da escola moderna indicando um método que possibilitasse que os professores ensinassem com rapidez e sem cansaço. “Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de homens*” (ALVES, 2005b, p. 64). Em suas palavras, era necessário engendrar um

Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez. (COMÊNIO, 2001, p. 3).

Em sua *Didáctica Magna* procurou estabelecer um modo pelo qual os “professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais”. Para que esse objetivo fosse alcançado dizia que nas escolas deveria haver “menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso” (COMÊNIO, 2001, p. 3).

Além disso, as elaborações de Comenius previam que os condicionamentos econômicos poderiam comprometer a expansão escolar. Em seu tempo os professores eram insuficientes e aumentava gradativamente o número de crianças a serem letradas. Era preciso, na visão desse educador, simplificar e objetivar o trabalho didático, para que qualquer homem mediano pudesse ensinar⁵. Conforme Souza:

Essa preocupação decorre de um fato histórico muito simples: a recém-erguida sociedade burguesa ainda não havia produzido professores preparados nas proporções necessárias para ensinar a volumosa quantidade de crianças do povo, que precisava ser letrada de modo que cumprisse a mais elementar das tarefas burguesas oriundas do movimento da reforma: a leitura da bíblia em língua materna. (SOUZA, 2010b, p. 127).

Não existia, naquele momento, “mestres ou preceptores - senhores dos segredos do trabalho didático” para atender a todos e a universalização do ensino pretendida era tolhida pelo caro serviço desses eruditos. “Portanto, quando a escola se propôs atender a todos, precisou desvencilhar-se desse mestre sábio” (ALVES, 2005b, p. 67).

Para instaurar uma *escola para todos*, era preciso fundamentalmente, barateá-la. Isso foi colocado em prática pela transformação do instrumental do trabalho didático. Ou seja, em busca de simplificação do trabalho didático entram em cena os manuais didáticos no lugar das obras clássicas, que eram utilizadas pelos preceptores no período medieval⁶.

Desse modo, as disciplinas em seu conjunto inclusive a filosofia, na atual formatação da escola, pouco faz para que os alunos compreendam a *totalidade*⁷ da sociedade capitalista

⁵ “A objetivação consiste, inicialmente, em retirar o processo de produção da mercadoria do domínio pleno do indivíduo, segmentando-o em várias operações para as quais não é preciso que o trabalhador tenha o domínio da totalidade do trabalho, como no artesanato” (SOUZA, 2010b, p. 126).

⁶ “Clássicas são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política etc., que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes de conhecimento. E continuarão desempenhando essas funções pelo fato de terem registrado com riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas de seu tempo. Elas são produções ideológicas, pois estreitamente ligadas às classes sociais e aos interesses que delas emanam, mas são também meios privilegiados e indispensáveis para que o homem reconstituía a trajetória humana e descubra o caráter histórico de todas as coisas que produz” (ALVES, 1990, p. 12 apud SOUZA, 2010b, p. 141).

⁷ “*Totalidade* (...) nada tem a ver com as imprecisas noções de “todo”, de “contexto social”, sistematicamente presentes nas falas dos educadores. *Totalidade*, no caso, corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista. Aprender a *totalidade* implica, necessariamente, captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação, nessa perspectiva, supõe, antes de mais nada, o domínio teórico que permite apreender a *totalidade* em pensamento [...]” (ALVES, 1996 apud ALVES, 2005, p. 10-11).

onde estão inseridos. Sobre a importância da categoria *totalidade*, Duarte (2008) esclarece que muitos autores rejeitam essa perspectiva, limitando-se ao micro, ao caso isolado, ao particular transformado em única instância real, sendo que por vezes isso é justificado como tentativa de dar conta da riqueza do caso singular, riqueza essa que tais pesquisadores afirmam ser perdida em todas as tentativas de visão totalizadora do real. Portanto, acreditamos que estudos fragmentados, não são capazes de captar a riqueza do singular, e conseqüentemente, não podem dar uma visão articulada do todo.

Com efeito, é fundamental que os professores sejam capazes de transmitir as contradições da sociedade, que a vida de todos está permeada pela totalidade representada pela ordem burguesa. Os obstáculos não são poucos para a realização dessa tarefa. Gilberto Luiz Alves (2005a, p. 247-248) expõe isso da seguinte forma:

Os educadores das escolas fundamental e média, infelizmente, oprimidos por um cotidiano que não lhes permite pensar – já que avassalados por uma grande quantidade de aulas diárias desenvolvidas, muitas vezes, em escolas diferentes, que exigem penoso e custoso deslocamento; por salários aviltados, que colocam a questão da subsistência num primeiro plano de suas cogitações; por péssima formação anterior que os leva a reproduzi-la enquanto educadores; por uma clientela escolar marcada pelo clima geral de miséria cultural, daí sua falta de sensibilidade e de disciplina para o trabalho intelectual etc. [...].

Muitos professores não compreendem as razões históricas que criaram a escola atual e utilizam instrumentos gestados em condições históricas diferentes daquelas encontradas hoje, conseqüentemente, inúteis para realizar o objetivo de transmitir conhecimento, assim sendo, tais educadores “repetem as mesmas práticas seculares, petrificados pela força do hábito em rituais religiosamente cumpridos” (ALVES, 2005a, p. 248).

Voltando a discorrer sobre a EJA, testemunhamos que apesar de pouco tempo em funcionamento do *Projeto EJA III*, cerca de dois anos, as mudanças realizadas ainda não atingiram o propósito de diminuir a alta taxa de abandono, apesar das taxas oficiais referentes ao abandono e/ou reprovação na EJA não estarem disponibilizadas pela Secretaria de Estado de Educação.

Em nossa pesquisa encontramos apenas os números referentes ao Ensino Fundamental e Médio comum. Contudo, verificamos ao atuar nessa modalidade no município de Coxim, classes com um número de estudantes muito abaixo daquele apresentado no início do ano letivo tanto no ano de 2013, primeiro ano do projeto, quanto em 2014. Esse cenário acentua-se principalmente a partir do segundo semestre, após o período de recesso no qual os estudantes não retornam para dar continuidade as atividades escolares. Voltamos a tratar da alta taxa de abandono na EJA no primeiro capítulo, quando expomos os argumentos de

Aguiar (2001) desenvolvidos em sua tese *Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação*.

A EJA no Brasil, de modo geral, apresenta grande descontinuidade. Essa realidade está fortemente presente na política educacional em nosso Estado, visto que o Projeto EJA II aprovado pela Resolução/SED n. 2.498, de 13 de dezembro de 2011, foi rapidamente substituído um ano depois com a Resolução/SED n. 2.604, de 20 de dezembro de 2012 que aprovou o *Projeto EJA III*. Em 25 de fevereiro de 2015, novamente, houve uma mudança na política educacional para a EJA em Mato Grosso do Sul, entrou em vigor através da Resolução/SED n. 2.936 o “Projeto EJA II – Renovado”.

O Projeto EJA II estava mais próximo da organização realizada no ensino comum de Ensino Fundamental e Médio. Já com o *Projeto EJA III*, pretendeu-se uma flexibilização na organização didática da Educação de Jovens e Adultos como será analisado no segundo capítulo dessa dissertação.

Portanto, este Projeto de Curso visa *flexibilizar* tempos e espaços educacionais proporcionando aos estudantes maiores possibilidades para a conclusão de sua escolarização e continuidade de seus estudos, pois ele é responsável por sua trajetória escolar, que pode ser concluída em mais ou menos tempo, por estar sujeita ao seu próprio ritmo. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 8, grifo nosso).

A pesquisa que ora se apresenta está estruturada em três capítulos. No primeiro denominado de *As produções acerca do ensino de filosofia e de seus instrumentos*, apresentamos a produção bibliográfica tanto sobre o ensino de filosofia no Ensino Médio, quanto na Educação de Jovens e Adultos, por considerar que essas duas áreas, apesar de possuir suas especificidades, estão articuladas. Nosso “estado da arte”⁸ foi realizado na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a partir das palavras chave: “ensino de filosofia no Ensino Médio” e também “ensino de filosofia na Educação de Jovens e Adultos”.

Serão analisados os três artigos que tem maior aproximação com nosso objeto, são eles *Ensino de filosofia na educação profissionalizante integrada ao Ensino Médio na modalidade Jovens e Adultos*, de Carlos Ricardo Grokorriski; *Ensino de Filosofia e EJA: contextualização histórica e desafios da contemporaneidade*, de Luiz Roberto Santos e Patrícia Chagas; e por fim, *Considerações sobre o ensino de filosofia em EJA* de Selson Garutti.

⁸ Segundo SANDRA e FERREIRA (2002, p. 257) o estado da arte “tem um caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários”.

O segundo capítulo, denomina-se *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Pretende-se expor o panorama da produção histórica da Educação de Jovens e Adultos no século XX. E como os projetos e programas para a educação de adultos se configuraram em Mato Grosso do Sul a partir da LDB 9.394/96. Nesse sentido, será analisado em especial, o *Projeto EJA III*. O mesmo foi aprovado pela Resolução/SED n. 2.604, de 20 de dezembro de 2012 e implantado em Mato Grosso do Sul a partir de fevereiro de 2013, em todas as escolas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Essa análise se dará a partir da categoria “organização do trabalho didático”, por entendermos que ela nos permite compreender o desenvolvimento histórico das relações educativas, ou seja, possibilita discutir e desvelar as características mais profundas que permeiam a escola e que não são visíveis se o olhar não alcançar a sua gênese histórica.

E por fim, o terceiro e último capítulo é intitulado *Os instrumentos de trabalho dos professores de filosofia no Projeto EJA III: análise de um manual*. São apresentados os resultados obtidos com as entrevistas promovidas com os professores que lecionam o componente curricular de filosofia no *Projeto EJA III* em uma escola estadual do município de Coxim/MS. O manual didático *Filosofando: Introdução à Filosofia* como veremos, é o principal instrumento utilizado pelos professores. Contudo, a partir da análise de uma de suas unidades observou-se que os conteúdos a serem transmitidos aos estudantes são fragmentados e simplificados. Por isso, buscamos explorar algumas pesquisas que buscam a sua superação através do texto clássico, que consideramos imprescindível no ensino de filosofia.

1 AS PRODUÇÕES ACERCA DO ENSINO DE FILOSOFIA E DE SEUS INSTRUMENTOS

Nesse capítulo apresentamos as produções acerca do ensino de filosofia. Traçamos o objetivo de apresentar a produção acadêmica tanto do ensino de filosofia no Ensino Médio comum, quanto da Educação de Jovens e Adultos, por considerar que essas duas áreas, apesar de suas especificidades, estão articuladas, sendo impossível tratá-las isoladamente. Os escassos trabalhos que enfocam essa disciplina na EJA não nos dariam todos os elementos necessários para compreender como a literatura da área tem tratado o ensino de filosofia.

No final do capítulo realizamos algumas ponderações sobre a filosofia na perspectiva marxista. Isso é de fundamental importância, haja vista, que no desenvolvimento dessa pesquisa verificamos inúmeros conceitos de filosofia.

1.1 As produções acerca da EJA e do ensino de filosofia nessa modalidade

Na elaboração dessa dissertação tivemos dificuldades para encontrar fontes que trabalhem com o ensino de filosofia na Educação de Jovens e Adultos. Em pesquisa realizada no ano de 2015 na BDTD e no Banco de Teses da CAPES não foram localizadas dissertações ou teses que discutissem essa problemática, o que reforça a importância de estudos que explorem essas relações. Diante desse fato ampliamos a pesquisa para artigos que focalizassem esse tema e encontramos três artigos que serão analisados adiante.

Foram desconsiderados os trabalhos que se referiam ao ensino de filosofia em outros níveis, que não especificamente no Ensino Médio ou EJA. Assim, foram suprimidos textos que tratavam de filosofia para crianças, filosofia no Ensino Superior ou discutiam apenas aspectos da formação do professor, sem referir-se especificamente ao ensino da disciplina.

Grokorriski (2009) no artigo *Ensino de filosofia na educação profissionalizante integrada ao Ensino Médio na modalidade Jovens e Adultos*, analisa o ensino de filosofia na EJA e defende que é necessário ir além da mera capacitação dos trabalhadores. Nesse contexto, “vislumbra-se o papel da disciplina de Filosofia como um contraponto à formação técnica” (GROKORRISKI, 2009, p. 331).

Reitera, ainda, que a “educação de jovens e adultos se dá a partir dos conhecimentos que compõem suas vidas cotidianas” (GROKORRISKI, 2009, p. 336). A nosso ver o papel da escola vai além, pois deve incumbir-se da transmissão do conhecimento científico, diferente do senso comum no qual estes estudantes estão inseridos.

O autor, resumidamente, discorre sobre a história da filosofia nas escolas brasileiras. Comenta que em 1961 ela deixou de ser obrigatória e foi excluída definitivamente do

currículo escolar em 1971, com a Lei 5.692/71 que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau. Mostra também que as discussões em torno da filosofia como disciplina ficaram sem espaço desde 1964, mas ressurgem timidamente com a reabertura política a partir da década de oitenta. Faz, ainda, um esboço da filosofia na LDB 9.394/96, onde é afirmado que o estudante deverá dominar os conteúdos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Mais adiante Grokorriski realiza uma crítica às “comunidades escolares do passado” que não reconheciam a importância da filosofia:

As Escolas de nível médio acostumaram-se com a ausência da disciplina. A Filosofia chega ao final da década de noventa sem reconhecimento legal como disciplina, com um número reduzido de professores, sem uma proposta pedagógica consistente, e ausente das propostas pedagógicas curriculares e de projetos políticos pedagógicos. (Ibidem, p. 335).

Grokorriski (2009) relata que o auge do processo do reconhecimento da filosofia se deu com a lei 11.684/2008, que alterou o artigo 36 da LDB 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de filosofia e sociologia em todas as séries do Ensino Médio.

É importante mencionar que este artigo está voltado para o ensino de filosofia na educação profissionalizante e defende que a disciplina é essencial na construção de um profissional mais competente, pois com o “desenvolvimento da tecnologia, as empresas viram que essa mão de obra barata e desqualificada não atendia aos requisitos da indústria. As mudanças hodiernas exigem um profissional qualificado e flexível” (Ibidem, p. 332).

O ponto acima merece uma reflexão. Na obra *A produção da escola pública contemporânea*, Alves (2005a) mostra que as disciplinas escolares como um todo são descartáveis para a produção. Pois,

[...] o capital transformou a produção em domínio do trabalho simples; quando, para realizar na fábrica somente operações simples, o capital produziu força de trabalho, raia ao absurdo qualquer proposta de escola sustentada na necessidade de desenvolver no trabalhador habilidades especiais e complexas, supondo-as demandas imediatas do trabalho. (ALVES, 2005a, p. 144-145)

O trabalho simples possui um caráter predominantemente prático na divisão social do trabalho. O indivíduo de acordo com seu sexo, idade, etc. tem determinada responsabilidade em seu ambiente social. Tais características mudam de acordo com o país e o estágio de civilização e são historicamente determinadas. Segundo Marx, o trabalho simples “[...] é dispêndio da força de trabalho simples que em média toda pessoa comum, sem desenvolvimento especial, possui em seu organismo físico”. (MARX, 1996, p. 173).

Alves (2005a) complementa que para as máquinas sejam operadas, o capital exige, tão somente, força de trabalho. Estão fadadas ao fracasso, segundo ele, as reformas educacionais que colocam como central a questão da profissionalização do trabalhador.

O argumento de que os trabalhadores para manterem-se empregados necessitam de alta qualificação esconde o fato de que na divisão do trabalho, alçada ao máximo na sociedade capitalista, os trabalhadores são responsáveis apenas por uma pequena parte do trabalho e este requer apenas trabalho simples. Para ilustrar esse fato apresentamos uma passagem de Mészáros (2008):

Num documentário televisivo sobre a linha de montagem de automóveis em Detroit, perguntava-se a um grupo de trabalhadores quanto tempo eles demoravam para aprender a sua tarefa. Eles olhavam uns para os outros e começavam a rir, respondendo com um indisfarçável desprezo: ‘oito minutos, é só isso!’ (BRAVERMAN, 1977 apud MÉSZÁROS, 2008, p. 70).

De volta a Grokirriski (2009), este realiza uma crítica ao modo de organização da EJA no Brasil. Pois, esta modalidade ainda não alcançou o objetivo de ocupar as pessoas com mais idade ou mesmo a sua profissionalização, ou seja:

A EJA brasileira não tem as mesmas motivações que tem nos países desenvolvidos, onde a continuidade de estudos não é para suprir uma falha do passado, mas uma ocupação à população de idade avançada, portanto continuação. No Brasil ela se apresentou mais como medida paliativa do que como educação continuada. Tem-se o estigma de ‘pagar a dívida’ para com aqueles que não tiveram a educação em momento apropriado. Além de não receberem uma educação básica foram privados de profissionalizar-se. (GROKORRISKI, 2009, p. 335).

O público desta modalidade de ensino, na sua maior parte é composto por pessoas que já em suas adolescências foram obrigados, por variadas adversidades, a optar pelo trabalho, abandonando a vida escolar, daí a importância da educação para esses indivíduos. Grokirriski cita Machado (2006, p. 3) para sustentar que “[...] a educação humana cumpre o objetivo de extrapolar a mera capacitação de mão de obra, pois uma Educação de Jovens e Adultos se dá a partir dos conhecimentos que compõem suas vidas cotidianas”.

Na visão de Grokirriski (2009, p. 336), “[...] além do atendimento às exigências da formação técnica, é preciso garantir a sedimentação das bases de formação geral requeridas para o exercício da cidadania, o acesso às atividades produtivas e a continuidade dos estudos e o desenvolvimento pessoal”. O autor defende que a filosofia oferece uma importante contribuição na formação integral desses novos sujeitos.

Registra-se que os cadernos do Ministério da Educação sobre a EJA verbalizam a necessidade de uma educação para além da técnica. Portanto, é necessário:

Transformar a sala de aula da EJA num espaço de reflexão, de pensamento, [isso] nem sempre é uma tarefa fácil. Numa sociedade tão hierarquizada como a brasileira,

nossos alunos e alunas, geralmente desenvolvem as ocupações mais subalternas, nas quais mais se tem a fazer é obedecer uma série de chefes, patrões, gerentes...
 Treinados a seguir orientações, não é de estranhar que ao chegarem à escola desejam encontrar atividades em que predominem a cópia, a repetição do que disse o (a) professor e outras situações do mesmo tipo. Pensar e tomar decisões é bem diferente e dá muito trabalho, principalmente para quem tem pouco exercício dessa prática. (BRASIL, 2006b, p. 7).

O artigo conclui que a escola deve favorecer a tomada de decisão, ou seja, criar pessoas que não apenas executem ordens e se mantenham alheias aos processos industriais, às ideias que fundamentam seu trabalho e o sistema de organização no qual estão inseridos. Se for assim “[...] estas pessoas deixam de exercer sua cidadania e sua vocação política uma vez que são impedidos de participarem como sujeitos, mantendo-se como instrumentos: força de trabalho, força produtiva ou mão de obra” (GROKIRRISKI, 2009, p. 337).

Defendemos que os alunos devem dominar os recursos que permitam sua ascensão ao patamar cultural posto pela sociedade capitalista. Alves (2005a, p. 238) pondera que:

[...] a escola deve proporcionar a difusão do conhecimento culturalmente significativo, por meio de recursos como livros e obras clássicas, vídeos, filmes, internet etc.; deve ser buscada, sistematicamente, uma nova forma de realizar o trabalho didático, ela própria fruto da encarnação do conteúdo assumido pelos novos recursos tecnológicos produzidos pelo homem.

Em inúmeros momentos Grokirriski idealiza a função da filosofia no currículo creditando a ela a possibilidade de resolver questões estruturais que a nosso ver extrapolam os objetivos materialmente possíveis para uma disciplina e mesmo para a escola. Acreditamos que o exercício da crítica social deve ser realizado a partir da compreensão histórica da sociedade. Somente a consciência de como ela funciona permitirá ao cidadão apreender as reais condições de superação das relações sociais vigentes.

Na introdução do texto *Ensino de Filosofia e EJA: contextualização histórica e desafios da contemporaneidade*, Santos e Chagas (2011) discorrem sobre a relevância do trabalho proposto, por seu “ineditismo”, uma vez que apesar da proximidade entre os anseios envolvidos na proposta da disciplina de filosofia no Ensino Médio e as aspirações presentes na Educação de Jovens e Adultos não havia trabalhos que relacionassem esses dois campos.

Os autores demonstram preocupação com a forma pela qual os conteúdos filosóficos são inseridos na EJA, e afirmam a importância de levar amplo acesso à cidadania para esses estudantes que apresentam “trajetórias descontínuas”. A filosofia, nesse contexto, deve permitir aos estudantes observar, ver e examinar a realidade que os circunda. E complementam com as seguintes palavras:

É inegável que o conteúdo ministrado na matéria de Filosofia em qualquer modalidade de ensino está intimamente relacionado às circunstâncias sociais. Não se quer exprimir que estes sejam arrolados às ideologias econômicas e políticas

dominantes, mas que devem ter toda a precaução de revelar ao discente a conjuntura na qual a sociedade em que vive está abalizada, para que seja permitido ao aluno contemplar e ser membro ativo da sociedade. (SANTOS; CHAGAS, 2011, p. 195).

Diante disso, o maior problema encontrado no ensino de filosofia para o alunado da EJA é “[...] o desenvolvimento de uma metodologia própria para o conteúdo apresentado, haja vista que o grande empecilho com o qual se deparam tanto o docente, quanto o discente, é a deficiência apresentada por ambas as partes” (Ibidem, p. 195). Percebe-se que há na visão dos autores dois grandes problemas a serem superados no ensino de filosofia na Educação de Jovens e Adultos: a formação do professor que necessita ser aprimorada e a abstração dos conteúdos filosóficos. Em outras palavras:

Por um lado a falta de habilidade na própria formação docente, quanto ao domínio de técnicas pedagógicas que facilitem a aprendizagem do conteúdo pelo aluno, por outro, o déficit de aprendizagem apresentado pelo aluno, em função da descontinuidade do processo de cooptação[sic] de conhecimentos. Gerando uma dificuldade quanto à compreensão dos conteúdos eminentemente abstratos abordados pela Filosofia. (Ibidem, p. 195).

Santos e Chagas (2011) elencam historicamente as fases da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e fazem um breve levantamento das políticas governamentais que incidiram sobre ela, demonstrando que teve em alguns momentos da história, o objetivo de “formar para o mercado”. Ou seja, é preciso ir além, pois a EJA tem a função primordial de “[...] atualizar os conhecimentos adquiridos para toda a vida, qualificando as pessoas a terem maior domínio da realidade na qual estão inseridas [...]”. (Ibidem, p. 189).

Assim, os autores concluem que o grande desafio imposto na interação com os alunos da EJA é acabar com o sentimento de término, de satisfação, de ter percorrido todo o caminho no que tange a formação humana. Nesse sentido, ressaltam a importância da filosofia nessa modalidade, ao dizerem que:

[...] nessa situação, o papel do professor de Filosofia é de incitar o desejo por um tipo de conhecimento que não é alheio a vida do aluno, mas que lhe é apenas inusitado, por não ter tido oportunidade de entender a cultura, o trabalho, a sociedade, a técnica e a tecnologia com o rigor do olhar filosófico. Um olhar de espanto contínuo, que não pode se abreviar por buscas de respostas precipitadas. Um olhar que não banaliza os fatos que a realidade oferece insistentemente. (Ibidem, 197).

No texto denominado *Considerações sobre o ensino de filosofia em EJA*, Selson Garutti afirma “[...] que o ensino de filosofia para aluno na escola de EJA justifica-se se esse for o ensino de criação de conceitos que dê conta de discutir seus problemas” (GARUTTI, 2014, p. 33). Inicialmente conceitua a filosofia, dizendo que ela é “[...] reflexão teórica e crítica de problemas que são apresentados pelas relações do ser humano com a natureza,

consigo mesmo e com os outros seres humanos, relações a partir de necessidades e exigências historicamente constituídas” (GARUTTI, 2014, p. 33).

Ao se basear nas *Orientações Curriculares do Ensino Médio* afirma que há uma “[...] expansão do ensino de filosofia no ensino de EJA atualmente, [...] não se pode deixar de lado a preocupação com a qualidade desse ensino e, portanto, da necessidade de uma criteriosa seleção de seus conceitos e conteúdos” (BRASIL, 2006a).

O autor demonstra as características da filosofia, e isso ocupa grande parte de seu texto. Para ele, não podemos tomá-la como um “conceito dogmatizante de verdade fechada e absoluta”, ou seja:

[...] a filosofia deve ser entendida como a ação que objetiva encontrar, na transformação dos fatos sociais, políticos, econômicos, culturais e etc., alguma norma fixa duradoura e permanente. A partir disso, constitui-se o estado ideal de sociedade que, constantemente, deve ser capaz de gerar uma revolução transformadora da sociedade estamental em uma sociedade transformada e transformadora. (GARUTTI, 2014, p. 35).

Nota-se na citação acima alguns termos adversos à perspectiva por nós empreendida nessa dissertação. O autor fala em “estamento” remetendo-se à sociedade feudal e “norma fixa duradoura e permanente” afirmações imprecisas se considerarmos que as normas são criações humanas, e por isso, históricas e sujeitas a mudanças.

No desenvolvimento de seu texto defende a ideia de que a filosofia deve pensar a sociedade a partir da produção econômica, com suas classes que lutam por interesses antagônicos. Afirma a esse respeito que:

[...] a filosofia se faz necessária, quando dá conta de ‘organizar’ as classes sociais divergentes e dominadas em torno de novas e/ou diferentes concepções de mundo que conteste valores e práticas culturais vigentes e predeterminadas, quebrando dominações de verdades hegemônicas das classes dominantes. (Ibidem, p. 36).

Verifica-se, portanto, a importância dada ao ensino de filosofia na EJA. Seu autor conclui que o componente curricular é necessário enquanto “negação do já estabelecido e afirmação de novos conceitos e paradigmas” e complementa que:

[...] a filosofia se faz presente como reflexão a partir da experiência construída pela ação de investigação elaborada por problemas levantados, na medida em que o pensamento crítico se constrói a partir das condições pelas quais o homem e a mulher produzem a sua existência e pelo qual se constrói a sociedade. (Ibidem, p. 42).

Apesar da relevância dada à filosofia, em nosso julgamento nenhum dos artigos apresentados realiza um questionamento sobre a possibilidade de a disciplina alcançar a “análise crítica” da sociedade na conjuntura da escola comeniana. Em outras palavras, os textos aqui citados não levam em conta as condições materiais que perpassam a escola, que a

nosso entender só podem ser reveladas quando a escola é observada a partir de sua historicidade, sem idealismos. É nessa direção que pretendemos caminhar.

Feitas essas considerações buscamos compreender a EJA a partir de seus determinantes históricos, para isso consultamos autores que tratam o tema a partir de uma perspectiva crítica.

A Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades de ensino que oferece as etapas dos ensinos Fundamental e Médio no Brasil⁹. Seu objetivo, explícito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), é fazer com que os indivíduos que não completaram a educação básica, quase sempre pela necessidade do trabalho, possam novamente voltar à escola. Contudo, uma análise dos determinantes históricos de nossa sociedade, permite observar que o aparecimento da educação voltada para jovens e adultos, se deve às relações entre capital e trabalho.

A esse respeito, Moura (2006), ao examinar a educação de jovens e adultos, destaca que a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas, assim as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças e adolescentes uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. De fato, mais tarde, esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade. Isso, segundo o autor, desobriga o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural. O autor salienta que:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (MOURA, 2006, p. 16).

A LDB 9.394/96, já referida, traz elementos importantes que descrevem a organização da EJA no Brasil. No artigo 37 afirma que “[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino Fundamental e Médio na idade própria”. (BRASIL, 1996, p. 25). Demonstrando, dessa forma, que ela tem como características atingir aqueles que estão fora da escola. Seu artigo 38 prescreve que “[...] os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL,

⁹ De acordo com a LDB 9394/96 a educação brasileira conta com cinco modalidades de educação, que perpassam todos os níveis da educação nacional. São elas: Educação Especial, Educação à distância, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena.

1996, p. 6). Os dois incisos que compõem esse artigo mostram que os estudantes do Ensino Fundamental poderão realizar exames para conclusão dessa etapa com quinze anos e do Ensino Médio a partir de 18 anos de idade.

Um dos fatores que pode explicar o abandono na EJA, tratados preliminarmente na introdução, encontra-se na tese *Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação* (AGUIAR, 2001). Segundo o autor, os programas destinados a EJA, são predominantemente de curta duração e realizados sob a forma de campanhas esporádicas.

Essas campanhas são revistas e modificadas a cada nova gestão, seja federal, estadual ou municipal, com a conseqüente interrupção e/ou suspensão do aporte de recursos. A descontinuidade dos projetos de Educação de Jovens e Adultos ocasiona, dessa forma, uma quebra no processo de aprendizagem dos alunos, levando-os à desistência e, portanto, à manutenção ou ao aumento do número de analfabetos totais e funcionais. (AGUIAR, 2001, p. 10).

Conforme Aguiar (2001), as políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos precisam romper com o processo de (des)legitimação. Ele cria o termo “(des)legitimação” para explicar os problemas que perpassam a EJA no Brasil. Segundo ele, por constituir-se numa área tão vital ao desenvolvimento nacional ela necessita superar os limites de programas e/ou projetos emergenciais, eleitoreiros e/ou clientelísticos, todos eles de caráter efêmero e muito pouco institucionalizados. Nesse trecho percebe-se a idealização do autor com relação à EJA ao dizer que a modalidade é “vital ao desenvolvimento nacional”.

Assim, a educação de jovens e adultos, ao longo do tempo, tem tido um tratamento desigual pelos governos, pois estes a veem como não merecedora de credibilidade. Enquanto área do conhecimento pedagógico e da política social tem sido posta à margem das definições políticas nacionais.

Aguiar (2001) considera que a (des)legitimação ocorre através de uma dinâmica de alienação entre aquilo que vem sendo considerado como política de Educação de Jovens e Adultos e as efetivas necessidades sócio-educacionais e econômicas da população. Tal fato tem atingido uma dimensão de barbárie, ao manter e ampliar o número de analfabetos, privados das mais elementares condições para o exercício da cidadania democrática. O autor explica a alienação na EJA da seguinte forma:

A alienação evidencia-se, de início, pelo fato do aluno adulto ser tratado como criança, infantilizado, utilizando os mesmos *materiais didáticos* característicos da educação de crianças que, por sua vez, são também alienados e alienantes, pois desconsideram a realidade sócio-política e econômico-social, assim como interesses das comunidades aos quais esses programas são destinados. (AGUIAR, 2001, p. 122-123).

É necessário explicitar que o produto do trabalho do professor é o conhecimento, com muita frequência esse produto é estranho aos estudantes, que não podem usá-lo. E complementa que esse conhecimento, muitas vezes:

É limitado, especializado, não-relacionado e, ainda, abstrato. O estudante não tem controle sobre o que ele faz, ou o que é feito do produto do seu trabalho. Por outro lado, o professor embora aparentemente domine o conhecimento, não raro, este lhe é estranho. (AGUIAR, 2001, p. 124).

Nesse sentido, o aluno adulto não é considerado como um ser pensante, como um produtor social e, portanto, capaz de dirigir a sociedade. O conhecimento que lhe é transmitido pode estar servindo apenas para sua manipulação, tornando-o cada vez mais, submisso.

Aguiar (2001) afirma que o paradoxo da sustentação da lógica mercantilista pode ser visto e constatado nas políticas de educação no Brasil, onde um pequeno grupo as concebe, as cria, as inventa e determina sua execução. Ou seja:

[...] professores e estudantes, além da comunidade mais ampla, não são sequer consultados sobre quais projetos educacionais seriam de seus interesses. Na dimensão da racionalidade financeira, imposta pelo Banco Mundial, setores empresariais e/ou não governamentais vêm responsabilizando-se não apenas pela execução, mas até mesmo pela concepção das políticas de educação, notadamente as de jovens e adultos. (AGUIAR, 2001, p. 125).

Esses fatos mostram, na visão de Aguiar (2001), que a situação da educação e do ensino no Brasil é uma expressão da barbárie em nossos tempos. Existe para discriminar, sugerir e reforçar a divisão de classes, alienar e desumanizar. Assim, no caso particular da Educação de Jovens e Adultos, observa-se um processo contínuo de (des)legitimação tanto das políticas quanto da própria educação através de sucessivos programas, inúmeras campanhas e um imenso “marketing” vinculado aos interesses das “elites” da mídia e por esta veiculados, sob o signo de políticas educacionais que, em realidade, pouco ou nada contribuem para modificar o quadro. (AGUIAR, 2001, p. 129.).

Por isso, Aguiar (2001) considera que, de modo geral, há indefinição de políticas públicas e um descaso com a área de Educação de Jovens e Adultos. Essa indefinição/descaso tem contribuído para o crescente número de analfabetos e a consequente exclusão de grande parte da população acima de quinze anos do acesso aos bens culturais, que impossibilita a inserção desse contingente populacional num processo produtivo compatível com a dignidade de cidadãos.

No trecho acima se percebe que Aguiar considera que a superação da exclusão dá-se simplesmente com uma mudança na educação de jovens e adultos o que não deixa de ser uma

visão idealista, pois considera que apenas uma alteração em relação as políticas destinadas a EJA acabaria com a exclusão e daria “cidadania” aos excluídos.

Apesar de Aguiar apontar em sua pesquisa realizada em 2001, para um “crescente número de analfabetos”, dados mais recentes demonstram que a taxa de analfabetismo tem caído, apesar de timidamente. A taxa que era de 8,6%, na população acima de 15 ou mais anos de idade em 2011, caiu para 8,5% em 2013, conforme pode ser verificado na tabela 1, abaixo:

Tabela 1: Taxa de analfabetismo no Brasil de pessoas de 15 ou mais de idade, por sexo (%).

Por sexo*	2011	2012	2013
Homens	8,8	9,0	8,8
Mulheres	8,4	8,4	8,2
Total	8,6	8,7	8,5

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011/2013. (IBGE, 2015).

Nas palavras de Aguiar (2001) ao MEC não cabe simplesmente normatizar e/ou delegar competências. É preciso que ele assuma sua função própria de poder executivo: da formulação à execução e avaliação das políticas educacionais. A definição de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos requer:

[...] políticas para a formação e a qualificação de educadores, não relegando esta tarefa e este dever, que são do Estado, para a iniciativa privada ou recrutando *monitores* sem a necessária qualificação, apesar de suas *boas vontades*. Esses educadores precisam dominar técnica e criticamente os conteúdos de ensino, sejam eles de caráter profissionalizante ou de educação geral. (AGUIAR, 2001, p. 144, grifos do autor).

Considerando o fato de que jovens e adultos analfabetos formam um contingente excluído, sistematicamente, do acesso aos bens culturais, dificultando o exercício democrático, é importante que o processo educativo seja o mais qualificado possível para permitir e gerar melhores condições ao exercício da cidadania. A escola, nesse aspecto, torna-se um dos principais caminhos, senão o único, para que essa população possa dominar o conhecimento acumulado ao longo do tempo.

Nesse sentido, concordamos com Aguiar (2001, p. 145) quando afirma ser imprescindível e urgente “[...] que seja formado o sujeito histórico que, ao ler a palavra escrita, possa ler a realidade que a precede, de forma crítica; capaz de intervir naquela mesma realidade, objetivando sua transformação, instrumentalizado pelo conhecimento”. (AGUIAR, 2001, p. 145).

O autor conclui que a transformação da realidade exige que a Educação de Jovens e Adultos seja tratada como política pública e social. Deve ser institucionalizada com metas permanentes, com alocação de recursos próprios e corpo docente qualificado. Não é mais

possível aceitar que “[...] esta área, considerada pelo próprio governo como vital para o desenvolvimento nacional, continue a ser tratada como ‘projetos’, políticas emergenciais e outros mecanismos como os que até agora têm sido propostos” (AGUIAR, 2001, p. 146).

As reflexões de Torres (2003) apontam na mesma direção. Segundo ele, a educação de adultos não tem sido prioridade de governo no século XX. Ele alega, primeiramente, que a EJA serve a uma clientela que é pobre, politicamente sub-representada, e conseqüentemente fraca ou limitada na sua habilidade para manipular os serviços sociais do Estado. Segundo, as instituições e programas para educação de adultos são os de menor prestígio na hierarquia de educação (formal e informal), em parte pela natureza de sua clientela e, em parte porque, na maioria dos casos, não oferecem credenciais acadêmicas de prestígio.

A análise realizada por Torres (2003) sobre a Educação de Jovens e Adultos oferece-nos indicativos da necessidade dessa modalidade de ensino na sociedade capitalista. Diante disso, examinaremos dois conceitos que, segundo o autor, são imprescindíveis para o entendimento da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do capital: o investimento em capital humano¹⁰ e as pressões internacionais.

Torres (2003) faz uma crítica à educação de adultos, quando esta é considerada apenas um investimento em capital humano. Pois, nessa perspectiva a EJA:

a) aumenta a produtividade dos recém alfabetizados/ e ou educados; b) aumenta a produtividade daqueles que trabalham com os recém-educados; c) expande a difusão de conhecimento generalista para o indivíduo (importante em matéria de saúde) reduzindo o custo de transmissão do conhecimento útil; d) estimula a demanda por treinamento técnico e vocacional; e) funciona como um instrumento de seleção de trabalhadores mais hábeis ampliando sua mobilidade ocupacional e dando ênfase a incentivos econômicos, isto é, reforça a tendência das pessoas responderem positivamente a um crescimento de pagamento decorrente de esforços pessoais. (TORRES, 2003, p. 62).

O que se percebe ao analisar o discurso da Teoria do Capital Humano é que a competitividade valorizada pelo mercado insere-se também no âmbito educacional. O objetivo central da educação voltada para os adultos, nesses termos, não é a formação cultural do indivíduo, mas sim a preparação para a conquista de um lugar no mercado de trabalho.

Nesse sentido, Gentili (2002) oferece-nos contribuições importantes ao analisar o contexto atual em que se encontra a escola. O autor afirma que se passou de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente

¹⁰ “A Teoria do Capital Humano afirma que uma maior escolarização contribui diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função de um aumento de renda que decorre, diretamente, da sua melhor qualificação para o desempenho no mercado de trabalho. Theodore W. Schultz é considerado o principal formulador da teoria surgida em meados dos anos 1950.

privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Gentili assinala que, desse modo, “[...] a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas nem todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos” (GENTILI, 2002, p. 52). Isso demonstra a força da Teoria do Capital Humano que desempenha um papel central na certificação e legitimação “científica” de que a escola e as políticas educacionais podem e devem ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva. Mediante a transmissão, difusão e socialização dos conhecimentos e saberes, a escola, afirmavam os teóricos deste campo, contribui para formar o capital humano que, como um poderoso fator produtivo, permite um aumento tendencial das rendas individuais e, conseqüentemente, o crescimento econômico das sociedades.

Assim, levando em consideração a Teoria do Capital Humano, se a escola não consegue realizar seu papel como instância de integração econômica dos indivíduos, as próprias possibilidades de integração cultural, política e social se verão comprometidas, impedindo o desenvolvimento efetivo dos indivíduos e nações.

Segundo Torres (2003, p. 62) existe em nossa sociedade o que ele chama de “doença da certificação”. Ou seja, há um excesso de credenciais em educação no capitalismo moderno, a conclusão de cursos passa a não garantir aumentos salariais. Nesse contexto, empregadores passam a criar novos critérios de seleção que levam ao aumento da oferta de credenciais.

Outro aspecto apontado por Torres (2003) para a implementação de programas e projetos para a Educação de Jovens e Adultos pelo Estado brasileiro na atualidade são as pressões do sistema internacional. Pois, os indicadores de prestígio consideram cruciais os níveis de desenvolvimento e de alfabetização. Dessa forma, “[...] o interesse retomado em alfabetização por parte de muitas sociedades no último século se tornou uma maneira de evitar constrangimentos internacionais” (TORRES, 2003, p. 63) e de conseguir financiamentos e investimentos externos.

Para entender esse fato é preciso levar em conta que no modelo de globalização neoliberal, as políticas educacionais estão sendo promovidas internacionalmente, seguindo agendas afinadas com organizações multinacionais e bilaterais tais como o Banco Mundial, o FMI, ou o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), além de algumas agências das Nações Unidas.

Torres (2003) reitera que essa tendência em favor da privatização e descentralização da educação pública é uma tentativa de desregular as atividades do Estado, e, eventualmente,

diminuir o governo, aliado a um movimento para padronizar o desempenho acadêmico, definido através de testes.

Verifica-se, portanto, a ideia de que o indivíduo ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio de acordo com a lógica vigente de valorização do capital. Complementarmente, a citada “globalização neoliberal” em que o mercado assume as rédeas da economia está tendo um impacto sobre as políticas educacionais por todo o mundo, e, nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos é determinada pelo movimento universal da sociedade regida pelo capital.

Desse modo, considera-se que a EJA deve ser compreendida, como manifestação singular dos determinantes do capital, por isso, a importância da compreensão do vínculo da categoria trabalho, a organização do trabalho didático e a EJA. Este vínculo dá sentido e lastreia toda a inteligibilidade do objeto de pesquisa, pois esclarece os determinantes que lhe subjazem e também desmantela os discursos que toma a educação de adultos apenas como possibilidade de dar ingresso a escola àqueles “[...] que não tiveram acesso a ela na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 25).

Nesse sentido, é fundamental para o entendimento do objeto na perspectiva marxista, compreender a categoria trabalho, que na acepção aqui adotada, é um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Assim, o homem:

[...] põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1996, p. 297).

Na sociedade capitalista o objetivo é a produção de valores de troca, ou seja, a produção, a reprodução e a valorização do capital, de acordo com Marx (1996) o trabalho passa a ser subordinado ao capital. Portanto, na medida em que a sociedade ocidental, transformada pela revolução industrial e pelo capitalismo, se desenvolveu e fez do trabalho sua principal mercadoria e mecanismo de geração de valor e de alavanca para o processo de acumulação capitalista, o trabalho se impôs como categoria central e fundamental para o entendimento dessa sociedade.

A relação do homem com os demais e com a natureza fez com que ele construísse civilizações e reconfigurasse sua história. Entretanto, o trabalho humano, que deveria criar um mundo de bem estar para os indivíduos, cria, na verdade, sob os ditames do capitalismo, uma realidade de sofrimento e miséria para uma parcela social, a classe trabalhadora. Antunes (2005) afirma que em Marx o trabalho conheceu sua síntese sublime:

[...] trabalhar era, ao mesmo tempo, necessidade eterna para manter o metabolismo social entre humanidade e natureza. Mas, sob o império (e o fetiche) da mercadoria, a atividade vital metamorfoseava-se em atividade imposta, extrínseca e exterior, forçada e compulsória. É conhecida sua referência ao trabalho fabril: se pudessem, os trabalhadores fugiriam do trabalho como se foge de uma peste! (ANTUNES, 2005, p. 12).

A natureza da educação – como tantas outras coisas essenciais nas sociedades contemporâneas – está vinculada ao destino do trabalho. Um sistema que se apoia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução. (MÉSZÁROS, 2008, p. 15).

Não obstante, sob a lógica do capital vivenciamos a elevação das taxas de desemprego, derivada das contradições internas do capitalismo que reduzem os postos formais de trabalho e agudiza o crescimento de trabalho precário, informal, sazonal ou terceirizado, para os quais acorreram novos contingentes de trabalhadores expulsos do mercado formal. Antunes (2005) baseando-se em Mézáros assinala que: “Os indivíduos sociais, como produtores associados, somente poderão superar o capital e seu sistema de sociometabolismo desafiando radicalmente a divisão estrutural e hierárquica do trabalho e sua dependência ao capital em todas as suas determinações” (ANTUNES, 2005, p. 121).

Sob a perspectiva de que o capital determina as políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos propomos analisar o *Projeto EJA III* no segundo capítulo. Tal Projeto foi proposto em dezembro de 2012 visando substituir o Projeto EJA II. As mudanças realizadas na EJA em Mato Grosso do Sul foram implementadas para tentar minimizar os altos índices de reprovação e abandono nesta etapa de ensino. De acordo com o documento intitulado “Movimento e rendimento escolar da Educação de Jovens e Adultos” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 7) a reprovação escolar na zona urbana de Mato Grosso do Sul no ano de 2011 foi de 17,6%. No mesmo período a taxa de abandono ficou em 35,3%, números considerados altos pela Secretaria de Estado de Educação e que promoveram a reorganização do oferecimento da EJA em nosso estado, motivando a implantação do *Projeto EJA III*:

Alguns indicadores que contribuíram para redução do número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul foram: a aprovação da Deliberação CEE/MS n. 9090, de 15 de maio de 2009, que estabelece a idade de 18 anos para o ingresso no ensino fundamental; o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCEEJA; e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 6).

O ENCEEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), mencionado acima, visa à certificação do Ensino Fundamental. É promovido pelo

Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Foram quatro provas objetivas, contendo cada uma 30 questões de múltipla escolha e uma proposta de tema para redação. Segundo o *site* da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, o participante pode solicitar o aproveitamento dos resultados de uma ou mais áreas de conhecimento avaliadas, em quaisquer edições anteriores, para fins de certificação.

Já o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) objetiva a certificação do Ensino Médio e serve como critério de seleção para o ingresso no ensino superior. Assim, os dois exames se destinam, portanto, aos alunos que não frequentaram a escola regular básica até sua conclusão, mas necessitam comprovar que são portadores dos conhecimentos equivalentes aos níveis Fundamental e Médio da Educação Básica.

Adiante, apresentamos como os autores tem abordado o ensino de filosofia no Ensino Médio comum.

1.2 As produções acerca do ensino de filosofia no Ensino Médio

Se, como visto, são poucos os estudos que enfocam o “Ensino de filosofia na EJA” o mesmo não ocorre com os textos que abordam o “Ensino de Filosofia no Ensino Médio”. Pois, em pesquisa realizada no ano de 2015 localizamos na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) 264 referências, sendo 200 dissertações e 34 teses. Já no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) encontramos 93 registros sobre o ensino de filosofia no Ensino Médio.

Diante disso, colocamo-nos a tarefa de apresentar alguns desses textos com o objetivo de verificar como a academia tem tratado do assunto. E a partir da compreensão do que foi produzido realizar sua crítica, tendo em vista, que a construção do conhecimento é dialética.

Destarte, realizamos a análise de alguns desses textos para situarmos como tem sido tratado o ensino de filosofia no Ensino Médio, principalmente após a aprovação da Lei nº 11.684/08 que tornou obrigatório nos currículos das escolas que oferecem o Ensino Médio o oferecimento da filosofia como disciplina.

No artigo *O lugar da filosofia no Ensino Médio*, Sá Júnior (2011) apresenta-nos sua pesquisa, realizada nas escolas estaduais de Natal/RN, onde busca respostas acerca da presença da filosofia no currículo, quais os conteúdos ministrados e as perspectivas didáticas assumidas pelos professores.

Os resultados dessa pesquisa “[...] revelaram que no momento atual existem várias e diversas condições que dificultam o exercício do pensar filosófico em escolas públicas de

Natal/RN, conseqüentemente de todo o estado, e sem dúvida do Brasil” (SÁ JÚNIOR, 2011, p. 79). A conclusão do autor é que o ensino ofertado é insatisfatório. E aponta quatro possíveis motivos da falta de qualidade no ensino de filosofia.

Em primeiro lugar estão os professores que não tem formação específica em filosofia, assim sendo, “[...] são professores de outras disciplinas como Artes, Biologia, História, Geografia que ocupam o lugar dos filósofos nas escolas” (SÁ JÚNIOR, 2011, p. 79).

A realidade encontrada por Sá Júnior se assemelha à de nosso estado. Gomes (2010) em sua dissertação *O ensino de filosofia: o Ensino Médio no município de Campo Grande-MS* ao investigar a formação dos professores que ministravam a disciplina de filosofia no estado no ano de 2008 a caracterizou como “precária”, visto que, encontrou trabalhando com o componente de filosofia profissionais com formação em Contabilidade, Química, Economia e Comunicação Social. Conforme Gomes:

[...] apenas 16,41% dos efetivos possuem Graduação em Filosofia. Entre os convocados, 94,8 % dos professores da disciplina, 88,76% não têm formação na área, conforme dados fornecidos pela SED/MS. No quesito formação dos professores convocados para ministrar o componente curricular Filosofia, segundo tabela repassada pela SED/MS, aparecem 29 (vinte e nove) diferentes formações (incluindo em nível médio e superior) no Estado de Mato Grosso do Sul [...]. (GOMES, 2010, p. 61).

O segundo problema indicado por Sá Júnior para a baixa qualidade do ensino de filosofia é a falta de planejamento prévio dos conteúdos que são ministrados durante o ano. Não há ementário, “[...] cada professor ministra o conteúdo de acordo com suas preferências e disponibilidade momentânea” (SÁ JÚNIOR, 2011, p. 79). O terceiro problema apontado pelo autor refere-se à carga horária de duas horas-aula semanais (2h/a) que são distribuídas separadamente. E por fim, o quarto problema apontado, refere-se:

[...] as péssimas condições físicas/materiais em que se desenvolve o ensino público, um cenário que se configura através de: salas de aula inadequadas, falta de equipamentos, recursos e livros. Podemos falar ainda em turmas superlotadas, a péssima remuneração dos professores que em alguns casos são ‘multiempregados’ e não possuem tempo para atualização e para o adequado acompanhamento de seus alunos. (SÁ JÚNIOR, 2011, p. 79).

Diante de tantos problemas o autor propõe, para consolidar a filosofia como disciplina curricular do Ensino Médio, uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada das políticas públicas – federais, estaduais e municipais, dos profissionais da educação, e sem dúvida dos professores de filosofia. (SÁ JÚNIOR, 2011).

É preciso suplantar, segundo ele, a compreensão de que a filosofia tem o único objetivo de desenvolver a cidadania. A superação de tal concepção reducionista exige uma revisão conceitual sobre as possibilidades que a filosofia carrega em si. Para o autor, portanto,

“O ensino de filosofia deve ser *emancipatório*, para além da objetividade política, devendo priorizar a dimensão individual do ser humano: *a subjetividade do eu relacionando-se com o mundo*” (SÁ JÚNIOR, 2011, p. 83, grifos do autor).

E finalmente, o autor defende que a filosofia no Ensino Médio deve:

[...] contribuir com a formação da consciência crítica no aluno, desvelando as formas de opressão e dominação presentes nas relações sociais e na vida cotidiana, que se manifestam sob forma de ideologia, convencionalismo e alienação. Trata-se de uma crítica constante à cultura, suas manifestações pragmatistas da vida e reducionistas da percepção de mundo. (SÁ JÚNIOR, 2011, p. 83-84).

Apesar de verificarmos no texto a tentativa de buscar um “sentido” para a filosofia no Ensino Médio e dos problemas inerentes ao seu ensino, parece-nos que esse objetivo é passível de alcance apenas parcialmente. Em outras palavras, apesar do autor perceber que a prática dos professores quase sempre é sem planejamento, que os conteúdos não tem qualidade e a formação do professor é precária sua análise não mostra que essa situação foi historicamente produzida pela materialidade capitalista, como será evidenciado a partir da análise dos escritos de Comenius, do século XVII, nos próximos capítulos.

No artigo *O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica*, Aspis (2004) defende que o ensino de filosofia para jovens na escola justifica-se se esse for o ensino de criação de conceitos que deem conta de seus problemas. Para a autora o contexto que envolve o ensino de filosofia para jovens, na escola, é complexo já que há tantos possíveis objetivos educacionais que podemos atribuir à filosofia.

A autora defende que não é possível desunir “filosofia” de “filosofar”, pois os dois são uma mesma coisa.

O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante. Para ser filosofia ela tem que ser reativada, reoperada, assim reaparecendo a cada vez. (ASPIS, 2004, p. 308).

Dessa forma, as aulas de filosofia são o lugar da experiência filosófica, de estudo e produção filosófica. As aulas são espaços de criação, sendo o professor o responsável pelo nascimento desse espaço e do surgimento do pensamento original. Neste sentido, o “[...] professor é um provocador” (ASPIS, 2004, p. 315).

Aspis diz ainda que o professor de filosofia deve sempre deixar claros seus objetivos pedagógicos, seus métodos e suas estratégias para que possa existir a consciência e convivência de todos. Diante disso, a autora se pergunta: Quem de nós sabe fazer isso? Temos que inventar. E continua ela:

Não há manuais para as aulas de filosofia. Não é possível fazer um manual para algo que ainda não veio a ser. Há sim, no mercado editorial, livros para o ensino de filosofia. Mas estes não podem servir para nada além de, no máximo, trazer elementos para a criação própria e fresca de cada professor para cada aula. O que equivale dizer que o professor deve ser o criador de instrumentos e estratégias. A cada diferente grupo, a cada diferente ano ou escola, é necessário inventar os personagens coadjuvantes das nossas aulas. Alguns se prestam a ser repetidos, outros não. Assim o professor-filósofo é também um artesão. Ele vai confeccionar exercícios, vai selecionar textos, ele vai criar atividades e jogos. E assim, exercitando sua criatividade, será também modelo de criatividade. (ASPIS, 2004, p. 316).

Os materiais usados pelos professores de filosofia devem surgir, em conformidade com Aspis (2004, p. 316), “[...] do problema elaborado com os alunos, que partiu das perguntas de interesse dos alunos”. Assim, o professor seleciona conteúdos, estratégias, atividades porque ele conhece a disciplina filosófica, conhece a história da filosofia, tem a sua experiência filosófica. Os alunos não teriam condições de fazer isso sozinhos. Mas, quanto à experiência filosófica dos alunos, o professor é orientador, ele conhece processos de filosofar e poderá ser o apresentador e coordenador do processo de filosofar com os alunos.

E por fim, a autora faz uma segunda pergunta: Como aprendemos a ser um professor assim? “Temo que a única resposta seja: aprendemos a fazer assim fazendo. Quer dizer, só na prática é que iremos descobrindo nosso modo/modelo de professor-filósofo praticante, orientador provocativo, artesão reflexivo, livre de expectativas formatadoras” (ASPIS, 2004, p. 318).

A reflexão da autora merece algumas considerações. Aspis ao afirmar que as aulas são espaços de criação e o professor o responsável pelo nascimento de um pensamento original, parece não considerar que fatos políticos, econômicos e sociais interferem no desenvolvimento do trabalho do professor. Ou seja, qualquer que seja a realidade analisada, deve-se levar em conta a totalidade concreta, considerando as contradições existentes.

Percebe-se, em algumas afirmações da autora, sua proximidade com as teorias de Perrenoud, que serão mais bem desenvolvidas no terceiro capítulo. Nesse aspecto o professor é um orientador e coordena o processo de aprendizagem. Essa aproximação é evidenciada quando afirma que a aula deve ser guiada pelos “interesses dos alunos” (ASPIS, 2004, p. 316) e o professor deve “aprender a fazer fazendo” (ASPIS, 2004, p. 318). Nessa perspectiva, há ênfase em que o sujeito da aprendizagem é o estudante. Contudo, defendemos que os alunos tenham acesso ao conhecimento construído pela humanidade que somente é possível por meio da relação estabelecida entre ele e o professor. Se o estudante por si mesmo fosse capaz de realizar essa tarefa não haveria a necessidade de um espaço social determinado para tal.

No artigo *Ensino de Filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora*, Silveira (2011) objetiva mostrar que o ensino de filosofia, mesmo quando concebido como reflexão sobre problemas da realidade atual, não pode deixar de proporcionar aos alunos o contato com as obras dos filósofos e a história da filosofia, contato este que deve ocorrer pela mediação do professor. De fato, ao longo dessa dissertação esse também será o nosso objetivo, ou seja, demonstrar a importância do acesso direto dos estudantes aos textos clássicos.

Para o autor em pauta, já se tornou lugar comum a opinião de que o principal objetivo da filosofia, no Ensino Médio (mas não exclusivamente dela), dada a “natureza reflexiva” e “problematizadora” dessa disciplina, é a formação do pensamento crítico dos alunos. Segundo ele:

O problema começa quando essa opinião aparece associada à ideia de que, para cumprir esse objetivo, o professor de Filosofia deve abandonar a abordagem pautada na história da filosofia e nos textos dos filósofos, ou seja, aquela que privilegia os conteúdos especialmente filosóficos, pois estes estariam muito distantes da realidade dos alunos [...]. (SILVEIRA, 2011, p. 139).

Silveira critica a substituição dos textos dos próprios filósofos em sala de aula. Segundo ele, essa substituição tem o intuito de “facilitar” a aprendizagem dos estudantes. Os professores passam a valer-se de conteúdos que atendam “[...] mais diretamente aos interesses imediatos dos alunos, como, por exemplo, a discussão de temas atuais relevantes por meio de diferentes recursos didáticos, como filmes, músicas, reportagens jornalísticas, documentários, pesquisas de campo, entre outros” (SILVEIRA, 2011, p. 140).

Contudo, pondera o autor, não é justamente nas obras dos filósofos, produzidas ao longo da história da filosofia, que os alunos poderiam encontrar *in loco e face a face* a criticidade que caracteriza o pensamento filosófico? Ou seja, não há outra maneira de entender a natureza da filosofia senão pelo contato com as obras dos filósofos. Silveira complementa afirmando que “[...] mesmo quando concebido como reflexão sobre problemas da realidade atual, [a aula de filosofia] não pode dispensar o recurso à história da filosofia e aos textos dos filósofos se, de fato, quiser atualizar todo o seu potencial para a formação crítica dos estudantes” (SILVEIRA, 2011, p. 140).

O meio pelo qual a filosofia empreende a busca do conhecimento verdadeiro é a reflexão. A esse respeito, Silveira (2011, p. 148) evoca Saviani para conceituar as características e exigências do pensamento filosófico. Nesse sentido, a reflexão filosófica, tem como atributos a *radicalidade*, no sentido de ir às raízes do problema em questão; o *rigor*, isto é, a condução coerente e metódica do raciocínio e da argumentação; a *totalidade* ou

perspectiva de conjunto, indicando que o objeto da reflexão não deve ser tomado isoladamente, mas em sua relação com o contexto mais amplo em que está inserido.

O diálogo que deve haver, nas aulas de filosofia, é do aluno com o pensamento e com a cultura, no qual o professor atua como mediador. Tomando-se o cuidado de que as discussões em sala de aula não se convertam em meros bate-papos superficiais e inconsequentes, que até podem ser respeitosos, animados e prazerosos, porém, incapazes de conduzir a uma renovação crítica do senso comum.

Finalmente, Silveira (2011) defende que o professor de filosofia proporcione aos alunos as mediações didáticas necessárias para que dialoguem com o pensamento de cada filósofo focado na aula e, apropriando-se da reflexão nele contida, aprimorem seu próprio jeito de pensar. Em outras palavras, cabe ao professor, na condição de mediador no processo pedagógico, criar as condições para que tomem consciência da necessidade de compreender sua realidade e os problemas que também lhes dizem respeito.

Diante disso, reafirma-se a responsabilidade do professor na condução dos estudantes à reflexão. Pois,

Mesmo quando os conteúdos programáticos são previamente fixados pela escola ou pela política educacional vigente, a liberdade do professor nunca é totalmente anulada. Resta-lhe sempre alguma margem de manobra que lhe possibilita, na medida do possível e se ele assim o desejar, problematizar esses conteúdos, articulá-los com a realidade dos alunos e abordá-los à luz do pensamento dos filósofos, historicamente contextualizado, mesmo que para isso lhe seja necessário acrescentar atividades e textos complementares. (SILVEIRA, 2011, p. 151).

Carminati (2013) aborda em *Formação e didática do ensino da Filosofia*, alguns aspectos em torno das discussões sobre a formação de professores de filosofia e os desafios do ensino dessa disciplina para alunos de nível Médio.

Segundo o autor desde a década de 1970, as ciências humanas, as liberdades públicas e o movimento pela luta de direitos sociais foram submetidos ao controle dos militares. Naquele momento, os filósofos e o pensamento crítico foram relegados ao silêncio, e a filosofia, ao não lugar no currículo.

Mas, depois de 37 anos ausente dos currículos, a filosofia volta a ser obrigatória nas escolas brasileiras de Ensino Médio. Isso, porém, não é suficiente, pois um texto de lei não lhe garante o retorno de fato aos currículos, ainda que obrigatório, pois se sabe que esse é um campo em disputa e que a presença de novas disciplinas significa a redução de carga horária de outras que já lhe ocuparam o lugar. (CARMINATI, 2013, p. 371).

Após essas palavras iniciais, o autor tenta responder aos seguintes questionamentos: será que a prática pedagógica, tanto para aquele que ensina na universidade quanto para o que

ensina no Ensino Médio, não está submetida às delimitações formais definidas pelo Estado ou pelas lógicas definidas pelo mercado? Será que, em vez de construir conhecimentos, esse professor não é reduzido à condição de transmissor ou veículo de reprodução da ideologia dominante?

Ao analisar os fatos que cercam essas questões apresenta sua resposta. “Esperamos que não, embora se saiba que diversos desses profissionais têm agido muito mais como agentes pacificadores da consciência dos alunos do que como críticos dos saberes e das formas alienantes de educação” (CARMINATI, 2013, p. 372).

Refletindo sobre o processo geral de especialização das ciências, argumenta que a filosofia também se transformou em uma disciplina especializada, perdendo sua dimensão de integradora dos demais saberes. Portanto, o lugar dos conhecimentos está tão dominado pelas ciências especiais, que a filosofia e as ciências humanas estão fragmentadas. Sendo assim, de acordo com o autor, o “[...] desafio presente é a religação dos saberes” (CARMINATI, 2013, p. 373).

Mesmo que a religação não seja possível em todas as áreas, em virtude da compartimentalização dos conhecimentos, a complexidade dos problemas exige ações cada vez mais integradas. Contudo, muitos filósofos têm abandonado, aos poucos, em suas pesquisas e estudos, a dimensão de totalidade própria da filosofia, transformando-a num conjunto de regras particulares. Carminati (2013) complementa que com isso, “[...] a disciplina teve seu lugar diminuído como centralidade em relação aos demais saberes e, também, em relação à sua legitimação pedagógica. A perda de vista da totalidade leva o professor a enfatizar mais os aspectos particulares do que o todo no processo de ensino” (CARMINATI, 2013, p. 373).

Na introdução desse trabalho mencionamos a importância de que o professor não fique limitado ao micro, ao caso isolado, ao particular transformado em única instância real, sendo que por vezes isso é justificado como tentativa de dar conta da riqueza do caso singular. Como também mencionado a categoria *totalidade* é fundamental no desenvolvimento dessa dissertação. É preciso lembrar que tal categoria “[...] nada tem a ver com as imprecisas noções de ‘todo’, de ‘contexto social’, sistematicamente presentes nas falas dos educadores. *Totalidade*, no caso, corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista” (ALVES, 2005, p. 10-11). Levando-se em conta o texto de Carminati, analisado aqui, verifica-se que este defende um conceito de “totalidade” de modo diverso daquele proposto por Alves.

Voltando ao texto de Carminati, ele esclarece que sem estabelecer a correlação entre as partes e o todo que a compõem, o indivíduo perde a capacidade de pensar e analisar em termos estruturais aquilo que ocorre ao seu redor. Nesse sentido, “[...] os professores que não estabelecem relações entre a Filosofia, a Arte, a Ciência e os aspectos sociais pouco criam, não estimulando a curiosidade natural do educando, e formando um sujeito que pouco se interessa pela realidade social” (CARMINATI, 2013, p. 374).

Por isso, o autor considera que a presença da filosofia no Ensino Médio é imprescindível na formação dos alunos, a fim de que desenvolvam um pensamento reflexivo, crítico e criativo.

[...] ensinar é uma atividade humanística, tanto em Filosofia quanto em qualquer outra disciplina do currículo, e seu desafio didático é sempre transformar uma realidade complexa e contraditória em um processo significativo, mediante a construção de contextos adequados à interpretação e à compreensão das dinâmicas inerentes a essa própria tarefa. (CARMINATI, 2013, p. 375).

Carminati finaliza suas reflexões afirmando que o ensino de filosofia não deve ser realizado como doutrina, mas como atividade do pensamento, e que ele não seja considerado prática estranha aos diversos aspectos da vida dos alunos, mas uma prática que envolve a pessoa em sua totalidade existencial e social. “O desafio é evitar que a Filosofia se torne somente uma teoria ou um discurso sobre qualquer coisa, que não leve a contato algum com a vida e com os problemas concretos das pessoas” (CARMINATI, 2013, p. 382).

Dando prosseguimento a apresentação das produções acerca da filosofia, Silveira (1991) nos oferece algumas considerações fundamentais. Pois, segundo o autor, a reflexão filosófica não se constitui numa atividade exclusivamente teórica, racional, abstrata, meramente especulativa. Ele cita pelo menos duas razões para esse entendimento:

1ª porque o sujeito que a pratica não é o indivíduo abstrato, isolado da sociedade, mas o homem concreto, síntese de múltiplas determinações. É pois um sujeito objetivo;

2ª porque a reflexão está em interação dialética com a prática, com a ação. Com efeito, o ponto de partida da reflexão é a existência concreta dos homens na qual emergem os problemas dos quais ela vai se ocupar. (SILVEIRA, 1991, p. 450).

Fica evidente que para o autor a reflexão filosófica tem como ponto de partida a prática concreta dos homens, isso equivale a afirmar que ela se desenvolve no interior de um contexto econômico, político, social e cultural determinado, que em última instância a condiciona, embora não de forma mecânica e absoluta. E esse contexto é marcado pela presença de classes sociais distintas com interesses antagônicos e inconciliáveis.

Diante desses fatos, Silveira (1991) concorda que a filosofia é socialmente determinada e possui um caráter de classe. Surge então um problema: com qual classe social a

filosofia está comprometida? Pode o filósofo se abster de uma tomada de posição, assumindo uma postura de neutralidade? Ou será possível que venha a servir a dois senhores?

Como o homem é necessariamente político a neutralidade mencionada acima não existe. A ação humana tem sempre consequência, seja para a transformação, seja para a conservação da realidade. Por conseguinte, favorecer a ambas as classes é impossível, visto que seus interesses são irreconciliáveis. Com essa perspectiva, Silveira afirma que:

Assim, resta ao filósofo optar por se comprometer com uma classe específica. Mas, se a filosofia é também busca da verdade e se a verdade só interessa à classe revolucionária, cabe perguntar: o que significa filosofar numa sociedade de classes? Significa explicitar suas contradições criando assim condições para sua superação. (SILVEIRA, 1991, p.452).

Em suma, pode-se concluir que a atividade filosófica, na medida em que se traduz num compromisso efetivo com a busca da verdade e que a explicitação desta verdade interessa somente à classe revolucionária, reveste-se de um caráter revolucionário. No limite, pode-se afirmar que, nesse sentido, a filosofia é necessariamente revolucionária. Ora, assumindo essa concepção é forçoso admitir também, segundo o autor, que o ensino da filosofia pode adquirir um caráter revolucionário. (SILVEIRA, 1991).

A partir das considerações realizadas acima, percebeu-se que Silveira (1991) defende que o ensino de filosofia no Ensino Médio, deve ser efetivamente comprometido com os interesses da classe revolucionária. Para tanto, os conteúdos abordados em sala não devem ser tomados “[...] como dogma, como verdades eternas e incontestáveis, nem tampouco como receitas infalíveis, cuja aplicação correta resultaria em sucesso garantido” (SILVEIRA, 1991, p. 454-455). Ainda, de acordo com o autor, tal expectativa revelaria uma concepção imediatista, pragmática e mecanicista do processo pedagógico, que não traduz aquilo que ele é na sua essência. Revelaria também uma posição idealista no sentido de que se estará definindo o fazer (prática) pedagógico a partir de noções pré-concebidas, de ideias.

O autor oferece-nos, ainda, uma advertência em relação à expressão “ensino revolucionário de filosofia” utilizada por ele ao longo de seu texto. Em suas palavras, a mera inclusão da filosofia no 2º grau (expressão utilizada antes da LDB 9.394/96), não seria suficiente para desencadear um processo revolucionário. Ou seja, o caráter revolucionário do ensino da filosofia só pode ser compreendido dentro dos limites em que a própria educação como um todo se reveste de um caráter revolucionário. Nas palavras de Silveira:

[...] a educação não transforma a realidade de modo direto e imediato. Tal concepção redundaria numa inversão idealista tomando o elemento determinado pelo determinante. Uma concepção crítica da educação, ao contrário, implica em concebê-la como histórica e socialmente condicionada, não sendo ela, portanto, o principal determinante das transformações sociais. Entretanto, a educação não é determinada de forma absoluta pela estrutura social. Entre educação e sociedade

estabelece-se uma relação dialética de modo que, ainda que seja o elemento determinado, a educação não deixa de influenciar no elemento determinante. (SILVEIRA, 1991, p. 455-456).

Realizadas as considerações a respeito da filosofia no Ensino Médio comum, colocamo-nos a tarefa de realizar algumas ponderações sobre a filosofia na perspectiva marxista. Consideramos isso imprescindível, para não cairmos naquilo que poderíamos denominar de ecletismo teórico-metodológico. Haja vista, que no desenvolvimento dessa pesquisa verificamos inúmeros conceitos de filosofia, quase sempre tais conceitos demonstraram-se idealistas e com o propósito de ampliar o “pensamento crítico dos estudantes”, ou seja, esses “conceitos” reiteram a validade da filosofia na compreensão da realidade de maneira a-histórica, desvinculada das reais possibilidades da escola.

Importa ressaltar, que em vários textos Marx buscou estabelecer a filosofia dentro da perspectiva histórica, e para tanto faz uma vigorosa crítica à Hegel, que representava a síntese do pensamento filosófico construído até aquele momento. Hegel (1770 - 1831)¹¹ desenvolveu o último grande sistema da tradição clássica.

1.3 O papel da filosofia na sociedade do capital

Estabelecemos aqui, portanto, uma contraposição entre o pensamento marxista sobre a filosofia e as concepções filosóficas expostas no livro *Filosofia* (1994) de Antonio Joaquim Severino. A escolha por esse livro não é fortuita, foi realizada devido à envergadura do seu autor na área de filosofia e por ser autor de manuais didáticos dessa disciplina.

Antonio Joaquim Severino é professor titular, aposentado, de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP, no momento atuando como docente colaborador. Licenciou-se em Filosofia na Universidade Católica de Louvain, Bélgica, em 1964¹². De acordo com Severino (1994) a filosofia se constitui como uma forma peculiar do esforço do espírito humano na busca da compreensão, do sentido das coisas. No entanto, ela é uma forma de conhecimento que, à primeira vista, pelo menos, apresenta maior dificuldade de ser justificada. Assim, os “[...] homens têm uma tendência ‘espontânea’ a ‘descobrir’ o que é o

¹¹ É o mais importante filósofo do *idealismo alemão pós-kantiano* e um dos que mais influenciou o pensamento de sua época e o desenvolvimento posterior da filosofia. Nasceu em Stuttgart, na Alemanha, estudou filosofia na Universidade de Tübingen e foi professor nas Universidades de Iena, Heidelberg e Berlim, chegando a ser reitor desta última.

¹² Na PUCSP, apresentou seu doutorado, defendendo tese sobre o personalismo de Emmanuel Mounier, em 1972. Suas principais publicações na área de filosofia são: *A filosofia no Brasil* (ANPOF, 1990); *Filosofia* (Cortez, 1992; 5. ed. 1999); *Filosofia da Educação* (FTD, 1995; 2. ed. 1998); *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação* (Vozes, 1999); *Educação, sujeito e história* (Olho d'Água, 2002) e vários artigos sobre temas de filosofia da educação.

mundo que os circunda, a conhecer, a compreender esse mundo e a si mesmos nesse mundo, a natureza e a sociedade” (SEVERINO, 1994, p. 19).

Na tentativa de responder a pergunta: qual é a utilidade da filosofia? Severino (1994) aponta que a crítica sofrida por ela se deve ao fato de ser considerada uma atividade puramente especulativa, abstrata, sem eficácia no concreto. Por outro lado, o conhecimento científico moderno se caracterizaria por sua capacidade de manipular a natureza, ligado a solução dos problemas imediatos da vida humana. De acordo com o autor, o mesmo não ocorre com a filosofia.

É difícil entender o seu relacionamento direto com as exigências do sobreviver e com as necessidades imediatas dos homens. *E a ausência desse caráter pragmático, utilitário, da filosofia tem sido motivo de inúmeras críticas, severas e rigorosas, a essa forma de pensar e de conhecer, acusada então de se transformar num refinamento desviado do procedimento intelectual.* (SEVERINO, 1994, p. 23, grifos nossos).

Severino diz ainda “[...] que a filosofia como atividade reflexiva implica um distanciamento sistemático do vivido e, por isso mesmo, corre riscos de cair em múltiplas formas de *alienação*, faltando-lhe justamente o controle dado pelas *referências da pragmaticidade*” (SEVERINO, 1994, p. 24, grifos do autor).

Na visão de Severino (1994), as formas de conhecimento não especificamente filosóficas buscam um sentido voltado para uma finalidade que está sempre além desse sentido que se busca. O conhecimento por elas obtido é útil, serve para alguma coisa concreta. E complementa que “[...] o sentido eventualmente encontrado é sempre uma mediação, um meio para outro fim, que está fora dele, ligado ao processo vital da humanidade” (SEVERINO, 1994, p. 24). É possível verificar que autor reconhece que a filosofia não tem como objetivo o concreto, a materialidade. Ao diferenciá-la de outras formas de conhecimento ele deixa esse fato claro ao expressar que:

[...] no caso da filosofia, ocorre a busca de um sentido que, por assim dizer, termina em si mesmo, busca-se compreender apenas por compreender, não há outra finalidade externa a essa compreensão. É como se essa compreensão, embora não acrescentasse nada à capacidade do homem de dominar o mundo, lhe trouxesse alguma *auto-satisfação*. *O homem se realizaria tanto mais quanto maior fosse sua compreensão da realidade.* (SEVERINO, 1994, p. 24, grifos nossos).

O pensamento exposto acima, a nosso ver, é diametralmente oposto àquele defendido por Marx e Engels. A filosofia como teoria, na perspectiva marxista, parece-nos ir além da conquista da autossatisfação ou da simples especulação sem fundamento na realidade material dos homens. Para entender essa questão é fundamental retomarmos a crítica que os dois autores fazem a Hegel.

Segundo Hegel, em suas *Lições sobre a história da filosofia*, os grandes sistemas filosóficos do passado não devem ser vistos como um conflito em si, mas como antecipando, de alguma forma, uma parcela da verdade sobre o real. Portanto, o sistema de Hegel, representaria o fim da filosofia, a superação da oposição entre os diferentes sistemas e a síntese das verdades que todos contêm, resultado de sua análise das etapas do desenvolvimento do espírito.

Marx e Engels invertem a dialética hegeliana, ao dizer que o verdadeiro motor da história não são as ideias, mas a atividade humana objetiva, isto é, o trabalho. Esta tese marca o rompimento definitivo dos dois autores com o idealismo. Tal fato é expresso em um trecho categórico, presente nas primeiras páginas de *A Ideologia Alemã* e utilizado como epígrafe desse trabalho, onde se lê: “[...] os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é *transformá-lo*” (MARX, ENGELS, 1986, p. 128).

Se para Severino, como visto anteriormente, há um distanciamento entre a filosofia e o contexto social, para Marx e Engels esse também era o problema da filosofia em seu país de nascimento.

O afastamento da filosofia com a realidade da Alemanha era um dos problemas que Marx e Engels se propuseram a enfrentar. Por isso, em uma passagem de *A Ideologia Alemã*, eles enunciam que “[...] no sistema de Hegel, as idéias, os pensamentos e os conceitos produzem, determinam, dominam a vida real dos homens, seu mundo material, suas relações reais. Seus rebeldes discípulos tomam-lhe isso de empréstimo [...]” (MARX; ENGELS, 1986, p. 19). Com relação a esse fato, Souza (2004) diz que:

[...] já estava em Hegel o problema de não considerar a materialidade da vida com ponto de partida das especulações filosóficas, mas como produtos reflexos do pensamento. Essa desconsideração confere ao pensamento de Hegel e, portanto, aos seus desdobramentos posteriores, uma aparência de autonomia em relação aos determinantes materiais [...]. (SOUZA, 2004, p. 2).

Constata-se, a partir da crítica à Hegel, a importância dada à materialidade no pensamento marxista. A especulação filosófica descolada da realidade dos fatos não terá como transformá-los e, portanto, não terá valor.

De acordo com Marx e Engels:

Ali onde termina a especulação, na vida real, começa também a ciência real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens. As frases ocas sobre a consciência cessam, e um saber real deve tomar o seu lugar. *A filosofia autônoma perde, com a exposição da realidade, seu meio de existência*. Em seu lugar pode aparecer, quando muito, um resumo dos resultados mais gerais, que se deixam abstrair da consideração do desenvolvimento histórico dos homens. *Estas abstrações, separadas da história real, não possuem valor algum*. (MARX; ENGELS, 1986, p. 38, grifos nossos).

Os autores concluem que a libertação real do homem só poderá ser efetivada através de meios reais. A “libertação é um ato histórico e não um ato de pensamento [...]”. (Ibidem, p. 65). Dessa forma, para o entendimento da realidade, propõem como método a *Ciência da História*. No entendimento de Souza (2004, p. 2-3), esse método “[...] significa estabelecer uma dialética histórica entre a base material e o pensamento, no sentido de que só a história permite a apreensão de qualquer objeto em sua gênese, desenvolvimento e obsolescência, portanto, permite compreender a sua natureza histórica”.

Nas palavras de Centeno (2007), a *Ciência da História*:

[...] parte do pressuposto de que a história não é fruto de atitudes individuais de políticos, de personalidades ou da vontade do Estado e, sim, fruto dos embates dos homens em seu conjunto. As ações e os embates humanos são determinados, em última instância, pelas necessidades materiais, pois não existe ‘consciência pura’, desvinculada da práxis material. Os homens, de fato, têm consciência de sua existência a partir de sua vida real. Sem essa base real é impossível essa consciência. Mas também sem essa consciência é impossível a práxis. (CENTENO, 2007, p. 22).

Na introdução do livro *Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel*, Marx considera que é tarefa da história estabelecer a verdade deste nosso mundo. De imediato, e uma vez desmascarada a figura sagrada da autoalienação humana, é tarefa da filosofia, que está a serviço da história, desmascarar a autoalienação em suas formas profanas. (MARX, 2010).

Apesar de considerarmos que existem muitas interpretações acerca do propósito da filosofia, percebe-se através do exposto que o conceito de filosofia de Severino (1994) é adverso daquele expresso no pensamento marxista. Pois, para Severino (1994) “a compreensão filosófica da realidade é um fim em si mesma na exata medida em que *a existência humana como um todo é a sua meta!*” (SEVERINO, 1994, p. 24, grifos do autor). Enquanto para Marx, a filosofia “transformada” em *Ciência da História*, torna-se “poder material assim que se apodera das massas” (MARX, 2010, p. 44) tendo, dessa maneira, um caráter revolucionário.

Para Marx a teoria só se efetiva na medida em que representa a concretização das necessidades humanas. Isso demonstra a importância de uma escola que dê acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e que a filosofia nas salas de aulas possibilite a análise da realidade como *totalidade*, de modo contrário àquela normalmente realizada em que apenas “recortes” dessa realidade são apresentados.

Para entender a filosofia na perspectiva marxista, que propomos aqui desenvolver, consideramos fundamentais as contribuições de Antonio Gramsci. Os autores Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder apresentam uma das primeiras edições no Brasil do livro

Concepção Dialética da História (1978) e nos revelam elementos primordiais do pensamento elaborado por esse importante autor do marxismo.

Assim, para Gramsci não é a filosofia distanciada dos problemas práticos que pode propor a superação da dominação imposta pelo capitalismo e sim a *filosofia da práxis*. É importante mencionar que em 1926 Gramsci foi preso e para que seus escritos, que eram permanentemente vigiados, não fossem censurados pelo fascismo imposto por Mussolini na Itália, passou a utilizar a nomenclatura *filosofia da práxis*, quando se referia ao marxismo.

Fica pois evidente que a *filosofia da práxis* não é um pensamento especializado e difere, portanto, da filosofia estabelecida como disciplina em nossas escolas. Desse modo, para Gramsci (1978, p. 21) o marxismo “[...] não é apenas um movimento do pensamento, limitado a pequenos grupos intelectuais: ele é a filosofia da classe operária, a ideologia que organiza esta classe para a conquista e exercício da hegemonia”. É, portanto, o pensamento da classe operária.

De acordo com Coutinho e Konder (1978) Gramsci readaptou criticamente os textos de Lênine à situação da Itália do início do século XX. Em 1921, ele se tornou o dirigente máximo do Partido Comunista Italiano que ajudara a fundar, e em 1924 quando já deputado, pronunciou um discurso no qual demonstrava o caráter antidemocrático do fascismo e as suas manobras no sentido de implantar no país um regime totalitário.

Em 1926, Mussolini estabeleceu na Itália uma ditadura e moveu um “processo-farsa” contra Gramsci. O promotor pediu aos juízes que Gramsci fosse condenado, alegando que era: “[...] preciso impedir este cérebro de funcionar” (COUTINHO; KONDER, 1978). A condenação veio, mas não impediu que o cérebro pensasse: de dentro do cárcere, Gramsci continuou a observar o país e a escrever. Durante quase onze anos ele viveu na prisão e morreu em 1937 como mártir na luta contra o fascismo.

Gramsci, como já mencionado, nomeia o marxismo de *filosofia da práxis*. Designa, em síntese, uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. A *filosofia da práxis* se caracteriza por considerar como centrais para o homem os problemas práticos de sua existência concreta. Na segunda tese sobre Feuerbach, Marx e Engels dizem que:

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na praxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade de um pensamento que se isola da praxis – é uma questão puramente *escolástica*. (MARX; ENGELS, 1986, p. 125-126).

A característica da *filosofia da práxis* é retomada na oitava tese quando expressam que: “Toda vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na *praxis* humana e na compreensão dessa *praxis*” (MARX; ENGELS, 1986, p. 128).

Voltando a Gramsci, vemos que ele sublinha a independência do marxismo em relação às filosofias tradicionais. Para ele, é inseparável a teorização e a atuação política, deve-se entender a realidade para dar forma a um projeto político de superação do sistema capitalista. Coutinho e Konder ponderam que Gramsci:

[...] nos informa que também Hegel buscara uma superação do idealismo e do materialismo, mas que fracassara nesta tentativa. Desenvolvendo a herança do pensador alemão, ao superar a especulação idealista pela *praxis* histórico-concreta, o marxismo se libertava dos elementos de metafísica ainda existentes na filosofia clássica alemã, afirmando-se como humanismo absoluto, como historicismo integral, como concepção historicamente integral, como concepção verdadeiramente dialética do Homem e da História. Ao que nos parece, foi Gramsci quem melhor definiu o verdadeiro caráter da filosofia marxista. (COUTINHO; KONDER, 1978, p. 5).

Para Gramsci não há filosofia autônoma ela se relaciona com a vida, ou seja, não se pode separar a filosofia da História da Filosofia, nem a cultura da História da Cultura. Dessa forma, diz ele que:

No sentido mais imediato e determinado, não podemos ser filósofos – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. (GRAMSCI, 1978, p.13).

Para esse autor a filosofia deveria possibilitar a “[...] superação das paixões bestiais e elementares por uma concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente” (GRAMSCI, 1978, p. 16).

Para concluir, consideramos que a filosofia na escola não deve contentar-se apenas com a “contemplação da realidade” que comumente integra o seu conceito, que por regra geral, aceita e justifica o *status quo*. Portanto, deve ter um caráter revolucionário, não se trata de que, em si mesma, a filosofia modifique a realidade; e sim que ajude neste propósito, tendo o compromisso com a interpretação de uma realidade social guiada pelo capital, que gera cada vez mais, desigualdade.

Retomando as principais ideias presentes nesse capítulo, vimos que nenhum dos artigos analisados realiza um questionamento sobre a possibilidade de a disciplina alcançar a “análise crítica” da sociedade na conjuntura da escola comeniana. Não levam em conta as condições materiais que perpassam a escola, que a nosso entender só podem se reveladas quando a escola é observada a partir de sua historicidade, sem idealismos.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos concluiu-se que apesar dos sucessivos programas, campanhas e projetos destinados a esse público pouco ou nada se fez para diminuir a baixa escolarização desta população. O objetivo da EJA tem sido não a formação cultural do indivíduo, mas apenas sua preparação para conquistar um lugar no mercado de trabalho. Por sinal esse último objetivo também não está sendo atingido, pois não há vagas para todos.

Contudo, o ensino de filosofia nessa modalidade não pode deixar de proporcionar aos alunos o contato com as obras dos filósofos e a história da filosofia, contato este que deve ocorrer pela mediação do professor. Ou seja, defendemos ao longo dessas linhas que os estudantes tenham acesso aos textos clássicos. As aulas de filosofia devem se traduzir num compromisso efetivo com a busca da verdade. Para tanto, assumindo essa concepção é forçoso admitir que o ensino da filosofia pode e deve adquirir um caráter revolucionário.

No próximo capítulo expomos o panorama das políticas implementadas na Educação de Jovens e Adultos no século XX. E como os projetos e programas para a educação de adultos se configurou em Mato Grosso do Sul a partir da LDB 9.394/96. Nesse sentido, será analisado em especial, o *Projeto EJA III*.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Esse capítulo objetiva analisar a produção histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil no século XX e as propostas para esta modalidade. Utilizamos como fontes principais para essa tarefa os trabalhos de Torres (2003), Saviani (2007), Haddad e Di Pierro (2000), Strelhow (2010), Rummert e Ventura (2007) e Rummert (2007a, 2007b e 2009) autores que tem relevante produção na área e apresentam contribuições fundamentais para o entendimento da EJA em uma perspectiva histórica.

Apresentamos também os projetos e programas destinados a EJA no estado de Mato Grosso do Sul após a aprovação da LDB 9.394/96. Será analisado, em especial, o Projeto pedagógico dos cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio – EJA III – MS, aprovado pela Resolução/SED n. 2.604, de 20 de dezembro de 2012 e implantado em Mato Grosso do Sul a partir de fevereiro de 2013, em todas as escolas que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Essa análise se dará a partir da categoria organização do trabalho didático.

A análise se deterá mais intensamente sobre o *Projeto EJA III* por ser esse o projeto em vigor quando da nossa entrada nesse mestrado e, sobretudo, por ter atuado como professor e coordenador pedagógico no referido projeto.

Alves (2005b) explica que essa categoria está subordinada a outra, especificamente, o trabalho e a sua organização técnica. As mudanças ocorridas com o trabalho ao longo do tempo teve como consequência uma mudança na forma de organização da escola do período correspondente. Nesse aspecto, Saviani considera:

[...] a educação sistemática é um processo de formação das novas gerações pela via da transmissão dos conhecimentos considerados necessários à sua inserção na vida da sociedade, compreende-se que o trabalho didático seja determinado pela forma de organização da própria sociedade. (SAVIANI, 2010, p. 13).

Diz Alves (2005b, p. 10) que “Ao estudioso que celebra o trabalho como uma categoria fundamental para o entendimento das relações sociais, só pode se afigurar desejável e promissora a iniciativa de se investigar a educação e a escola com base no trabalho didático”. Feitas essas considerações introdutórias passamos a análise da EJA no século XX.

2.1 Panorama da Educação de Jovens e Adultos no século XX

Inicialmente, afirma-se, que as propostas destinadas a Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem um caráter utilitarista e determinado pelos interesses do capital. Nas palavras de Rummert e Ventura (2007) a concepção de educação para jovens e adultos trabalhadores em nosso país está restrita às necessidades do modelo societário do capital, que nos coloca,

predominantemente, como consumidores e não como produtores de tecnologia. Essa questão pode ser visualizada em outro aspecto, ou seja, na verdade também somos produtores de tecnologia, contudo não podemos possuí-la de fato.

Dito isso, Rummert e Ventura (2007) afirmam que subordinadas à lógica de reorganização do capital, as propostas relacionadas à ampliação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores têm servido:

- 1) para exercer funções de controle social, mediante o alívio à pobreza, revestindo-se, assim, de um caráter contenedor de insatisfações, proporcionando aparentes soluções dentro da ordem capitalista;
- 2) como fator de difusão dos valores relativos à competitividade, à empregabilidade e ao empreendedorismo, aos quais está subjacente a crença na individualização da problemática do desemprego e a transferência estrita, para o indivíduo, das iniciativas e responsabilidades referentes à sua situação no quadro societário;
- 3) à qualificação da maior parte da força de trabalho para exercício do trabalho simples. (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 41).

Dessa maneira, a educação oferecida a jovens e adultos serve unicamente ao objetivo de contribuir para a estabilidade política necessária à realização dos negócios; ou seja, para as condições de governabilidade necessárias à economia. Tais projetos destinados a EJA, na realidade, são gestados sob o imperativo de manutenção da ordem social ao possibilitarem aos mais pobres uma pretensa inclusão social. Nessa perspectiva, afirma-se, que a Educação de Jovens e Adultos é uma necessidade que advém dos imperativos do capital. Pode-se realizar uma crítica aos autores Rummert e Ventura (2007, p. 41), quando defendem que a EJA no Brasil tem servido “à qualificação da maior parte da força de trabalho para exercício do trabalho simples”. Pois, segundo Alves (2005a) a categoria *qualificação* é comumente utilizada impropriamente não levando em conta a sua historicidade.

Para entender esse fato, Alves assinala que a divisão do trabalho que ocorreu na modernidade permitira que o trabalhador manufatureiro se especializasse em poucas operações do processo de trabalho. Seu conhecimento teórico desse processo, de forma correspondente, restringiu-se ao âmbito limitado das operações que efetivamente executava, ao contrário do artesão medieval que tinha domínio teórico-prático de todo o processo de produção. (ALVES, 2005a, p. 79).

Dito isso, é possível compreender que o artesão era um trabalhador *qualificado*, pois “[...] dominava um projeto teórico, intencional, necessário à realização de um certo produto, e, para produzi-lo contava com formação anterior que lhe assegurava destreza especial” (ALVES, 2005a, p. 81). Conhecia, portanto, todas as etapas do trabalho. Por outro lado, a manufatura, em seu estágio mais avançado, passou a decompor e analisar detidamente as operações que constituíam o processo de trabalho que eram realizados por trabalhadores

distintos. Cada um desses trabalhadores passou a realizar trabalho simples, altamente *especializado*, aumentando-se assim a produtividade. Dessa forma, “[...] a longa aprendizagem do trabalhador torna-se dispensável e a qualificação profissional passava a ser reconhecida como um empecilho para a consecução dos objetivos do capital” (ALVES, 2005a, p. 82).

Em uma sociedade regida pelo capital, onde há grande divisão, simplificação e objetivação do trabalho não há necessidade que os trabalhadores, que realizam apenas trabalho simples, sejam qualificados, ou seja, dominem todo o processo de produção de determinado produto. Na verdade eles precisam ser *especializados*.

De acordo com Alves (2005a), a questão da qualificação profissional perdeu o seu conteúdo histórico; deixou de ser vista como algo imanente ao trabalho artesanal, passando a constituir uma reivindicação permanente dos trabalhadores. Em outras palavras, a produção capitalista destruiu a base material da qualificação profissional, herança da época feudal. Assim, o autor propõe a expressão *especialização profissional*, pois ela corresponde a uma tendência histórica imanente à sociedade capitalista.

Para compreender como se processou a educação, e especificamente, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, buscou-se elementos em vários autores que analisaram a EJA em nosso país, sobretudo a partir do século XX.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000) o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. O que demonstra a instrução incipiente do início do século XX.

A Constituição de 1934 propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; e estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação. (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Esses autores, ainda afirmam que:

O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Haddad e Di Pierro (2000) salientam que foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior, contudo, os autores não citam quais condições foram essas. Segundo Farias (2012) após a década de 1940, surgiu um conjunto de estratégias governamentais compensatórias, à margem do sistema formal de ensino, com períodos de ausência de planos, e por fim de ações que figuraram apenas como *marketing* de governo.

Assim, foi criado em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário que tinha como objetivo realizar uma ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, o fundo foi regulamentado, estabelecendo recursos que deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

Nesse período, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, foi criada a UNESCO¹³ que na visão de Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) “[...] denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como ‘atrasadas’”.

A UNESCO, desde sua fundação, aspirou ao projeto de “comunhão universal” entre os homens (e mulheres) por meio da circulação de valores da paz. Isso condiz, segundo Silva (2015), com o ativo papel ideológico-cultural que ela exerce em tempos de crise crônica do capital, com especial ênfase no período posterior aos levantes populares que colapsaram o Bloco Soviético no Leste Europeu e que são marcados pela intensificação de conflitos regionalizados que tiveram como marca a voracidade geopolítica imperialista.

O autor assinala também que tais organizações encobrem os distintos e antagônicos interesses, ideais, princípios, modos de viver e visões de mundo das diversas populações do planeta. Em outras palavras, a UNESCO tem servido aos interesses do capital, ao defender o lema de um “mundo livre ocidental” possibilitando uma progressiva internacionalização e crescente interpenetração dos mercados, dos investimentos diretos de gigantescas empresas multinacionais em campos geográficos altamente diversificados.

Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que

¹³ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi fundada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações.

tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

Havia nos finais da década de 1940 uma expansão dos direitos sociais, em resposta à presença de amplas massas que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida. Esse fato trouxe como consequência:

A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população que servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Em 1952, visando discutir e preparar o lançamento da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) foi realizado o I Congresso de Educação de Adultos (CEA), que lançou o *slogan* “*ser brasileiro é ser alfabetizado*”, destacando a importância da educação de adultos para a democracia e defendendo a alfabetização em nome do exercício da cidadania. (VENTURA, 2001, p. 6).

Realizou-se, em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, que representou um avanço, pois “[...] até então, o adulto não-escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto”. (PAIVA, 1973, p. 209).

Esse Congresso repercutia uma nova forma do pensar pedagógico com adultos, já influenciado pelas teorias do educador Paulo Freire. Era preciso, portanto:

[...] o desenvolvimento de um trabalho educativo ‘com’ o homem e não ‘para’ o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de auto-governo, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais. (PAIVA, 1973, p. 210).

Para Saviani (2007) Paulo Freire é um dos de nossos maiores educadores, entre poucos que lograram reconhecimento internacional. Sua figura carismática provocava adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia. Destaca também o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas da classe burguesa.

Paulo Freire, na década de 1960, já havia percebido a necessidade de utilizar os instrumentos contemporâneos como as novas tecnologias para alfabetizar: valeu-se do vídeo,

da TV e da informática. Em relação à penetração da informática nas escolas no Brasil, Gómez (1999, p. 3) afirma que Freire “[...] foi claro ao reiterar que não é contra a informática mas que, com certeza, deve haver alguma multinacional interessada em vender computadores, para referir-se aos interesses específicos do mercado que subjazem nesta penetração”. Como homem de seu tempo, Freire reconheceu a importância do uso racional dos computadores nas escolas brasileiras, sem deixar de questionar a quem estavam servindo e a finalidade implícita nessa experiência de incorporação maciça da informática.

Paiva (1973) ao retomar as influências de Paulo Freire na educação de adultos, relata que esse educador buscava uma maior “[...] eficiência metodológica”, introduzindo reflexões sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro. Essencialmente, Freire objetivava que a EJA contribuísse para que as pessoas conseguissem mudar e melhorar sua realidade, para "ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo". Queiroz (2014) ao abordar o pensamento freireano afirma que “a educação popular é concebida como um instrumento de libertação das classes oprimidas (subalternas), exploradas e excluídas da mínima condição de sobrevivência digna e humana”.

Paulo Freire produziu muitos trabalhos voltados à alfabetização educação de adultos. O horizonte de sua concepção pedagógica era a sociedade industrial impulsionada economicamente pelo capitalismo de mercado, sob a forma política da democracia liberal em consonância com a visão nacional-desenvolvimentista. (SAVIANI, 2007).

Suas referências teóricas, expostas principalmente na obra *Pedagogia do oprimido*, comportam um conjunto de autores que sugerem um diálogo com a filosofia dialética e com o marxismo, algo inteiramente ausente nas obras anteriores. Segundo Saviani nesse texto os autores que integram, de algum modo, a tradição marxista constituem maioria. No entanto, isso não significa que Freire tenha aderido ao marxismo ou, mesmo, tenha incorporado em sua visão teórica de análise da questão pedagógica essa perspectiva¹⁴.

Retomamos nosso percurso histórico sobre o desenvolvimento da EJA no Brasil no século XX, analisando os anos compreendidos entre 1959 e 1964, quando a educação de adultos, sob inspiração de Paulo Freire, passou a ser reconhecida como um poderoso instrumento de ação política. Foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

¹⁴ Para aprofundar a visão de Saviani sobre o educador Paulo Freire indicamos a obra: SAVIANI, Dermalva. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

Para Haddad e Di Pierro (2000), o golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos. Contudo, os autores advertem que a escolarização básica de jovens e adultos, nesse período, não foi totalmente abandonada. Uma vez que:

[...] seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de um grande país, como os militares propunham-se construir. Havia ainda a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

Para tanto, é criado o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, em 1967 e o Ensino Supletivo em 1971, que se propunha a “[...] recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 117).

O MOBRAL passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares. De acordo com Paiva (1982 apud HADDAD; DI PIERRO, p. 114-115), o MOBRAL “[...] livraria o país da chaga do analfabetismo e simultaneamente realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do ‘*status quo*’, permitindo às empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada”. Portanto, por meio do MOBRAL e do Ensino Supletivo, os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com a classe trabalhadora. Isto posto:

[...] a educação de adultos passou a compor o mito da sociedade democrática brasileira em um regime de exceção. Esse mito foi traduzido em uma linguagem na qual a oferta dos serviços educacionais para os jovens e adultos das camadas populares era a nova chance individual de ascensão social, em uma época de ‘milagre econômico’. O sistema educacional se encarregaria de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção. Desse modo o Estado cumpria sua função de assegurar a coesão das classes sociais. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 118).

Após o fim do regime militar em 1985, mudanças mais relevantes na Educação de Jovens e Adultos só vão acontecer na década seguinte. Em 1990, já no início do governo Fernando Collor de Mello, extingue-se a Fundação Educar que havia substituído o MOBRAL. As diferenças mais marcantes entre o MOBRAL e a Educar foram: a Educar estava dentro das competências do MEC; promovia a execução dos programas de alfabetização por meio do “apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não

governamentais e de empresas” (Parecer CNE/CEB n.º11/2000) e; tinha como especialidade à “educação básica”. Assim, o objetivo da EDUCAR “era promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos prematuramente” (BRASIL, 2008, p. 6).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 121) o ato de extinguir a EDUCAR fez parte “[...] de um extenso rol de iniciativas que visavam ao ‘enxugamento’ da máquina administrativa e à retirada de subsídios estatais, simultâneas à implementação de um plano heterodoxo de ajuste das contas públicas e controle da inflação”.

Ao analisar esse fato em sua tese intitulada *Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*, Vieira (2006, p. 283), salienta que:

Nesse mesmo período, intelectuais com destaque e influência sobre a política educacional declararam abertamente a ausência de sentido de investimentos para a educação básica de jovens e adultos, uma vez que os analfabetos já estariam adaptados à sua condição social. Segundo eles, o déficit educativo deveria ser saldado progressivamente, por meio da renovação das gerações e da oferta do ensino fundamental para crianças e adolescentes em idade-série correspondente. (VIEIRA, 2006, p. 283).

Os estudos de Rummert (2007) sobre os anos de 1990 apresentam uma crítica sobre a formatação da EJA nesse período. Segundo a autora a educação de adultos organizou-se sob a forma dos mais variados programas e projetos e uma “nova” identidade foi se forjando. Passa a apresentar-se de forma mais ampla, mais fragmentada e mais heterogênea. Tais características, entretanto, não alteram sua marca histórica: ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização do conhecimento.

Saviani (2005) declara que a década de 1990 foi marcada por um clima de perplexidade e descrença. Segundo ele a orientação neoliberal assumida por Collor e depois por Fernando Henrique Cardoso se caracterizaram por políticas educacionais claudicantes: que combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais.

Talvez o fato que mais marcou a educação na década de 1990, seja a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9.394, aprovada pelo Congresso em fins de 1996. Ela não tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente.

Mesmo assim, a LDB 9.394/96 incorporou uma mudança conceitual importante ao

substituir a denominação Ensino Supletivo da Lei 5.692/71 por Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Soares (2002, p. 31) a mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

Contudo, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000) a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos na LDB 9.394/96 resultou curta e pouco inovadora: seus dois artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos “exames supletivos”, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio¹⁵. A verdadeira ruptura introduzida pela LDB 9.394/96 com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a Educação de Jovens e Adultos ao ensino básico comum.

Haddad e Di Pierro (2000) concluem que a EJA só pode ser satisfeita por uma oferta permanente de programas que necessitam de continuidade, superando o modelo dominante de campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo que marcaram a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Ou seja:

A tese corrente que converte associações positivas em nexos causais, afirmando que a elevação da escolaridade promove o acesso ao trabalho e melhora a distribuição da renda, é apenas uma meia-verdade elevada à condição de certeza com base em certa dose de ingenuidade sociológica e otimismo pedagógico. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 126).

Conforme temos demonstrado maior escolaridade não aumenta a renda e o desemprego não é causado somente pela baixa escolaridade. Pois, alguns estudos tem demonstrado que a variação no aumento do desemprego é praticamente a mesma tanto para os que têm menos escolaridade quanto para aqueles que possuem maior escolaridade.

Haddad e Di Pierro embora não apresentem os números afirmam que as iniciativas que buscavam avanço para a educação escolar de jovens e adultos e originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, pouco fizeram para abrandar os altos níveis de abandono nessa modalidade.

¹⁵ O artigo 26 da Lei 5.692/71 asseverava que os exames supletivos deveriam realizar-se: ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos; e ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

Di Pierro (2000) ao avaliar as reformas educativas na América Latina defende que em tempos de ajuste estrutural das economias dessa região, quando se propõe a reforma do Estado e a redefinição de seu papel frente às políticas sociais, a educação é um dos poucos campos em que se preserva a legitimidade da ação governamental.

A autora aqui citada acredita que nos anos 1990 houve um deslocamento do discurso neoliberal, pois esse incorpora novos argumentos e proposições em favor da intervenção estatal nas políticas educacionais, de desenvolvimento científico e tecnológico, relacionados à formação de recursos humanos requeridos pela modernização econômica e melhoria da competitividade sistêmica frente à globalização de mercados. (DI PIERRO, 2000, p. 19).

A partir disso, se percebe um consenso em torno da centralidade da educação para a estratégia de desenvolvimento pretendida e da legitimidade da ação pública neste campo, os governos latino-americanos lançaram-se a tarefa de reformar seus sistemas educativos. De acordo com Di Pierro inúmeras ações levaram a deterioração da qualidade do ensino disponibilizada.

Os sistemas educativos da região mantiveram a tendência de expansão da matrícula mesmo durante a década de 80, em que o gasto público em educação foi drasticamente reduzido, o que se realizou às custas da compressão dos salários docentes e da diminuição dos investimentos nas atividades de manutenção e desenvolvimento do ensino - pesquisa, formação de professores, construções e equipamentos escolares, produção de materiais pedagógicos, etc. O resultado desse processo foi a deterioração da qualidade do ensino, manifesta nos elevados índices de reprovação e abandono da escola e pela escassa relevância das aprendizagens aí obtidas frente as demandas educativas da sociedade. (DI PIERRO, 2000, p. 20).

Queremos evidenciar que se analisadas em uma perspectiva histórica, as reformas educacionais realizadas são orientadas tendo por base a influência do capital. Por isso, organizações multinacionais como o Banco Mundial, já mencionadas, tem grande espaço no assessoramento dessas reformas.

Portanto, ao adotar a análise econômica de custo-benefício recomendada pelo Banco Mundial, o investimento estatal prioriza a combinação dos “insumos educativos mais rentáveis” que requerem subsídios públicos mais baixos. Para alcançar esse propósito as instituições financeiras fomentam:

[...] o aumento do tempo de instrução escolar, mesmo que à custa do aumento do número de alunos por classe; a formação dos educadores em serviço, e não a sua formação inicial, pois tem custo inferior e retorno mais rápido; o desenvolvimento de programas complementares de nutrição e saúde escolar, de modo a interferir na motivação e capacidade imediata de aprendizagem das crianças. (DI PIERRO, 2000, p. 20-21).

A autora salienta ainda que esse padrão bastante homogêneo de reformas educacionais empreendidas na América Latina vem sendo criticado tanto pela natureza das medidas

adotadas quanto pelos métodos empregados para introduzi-las. Alguns críticos afirmam que as reformas assim empreendidas, fora de um contexto de mudança cultural, tendem reforçar a situação que visam modificar, reproduzindo as condições objetivas e subjetivas que produzem ineficiência, má qualidade e desigualdade educativa. E continua:

Embora aspirem respaldar-se no conhecimento científico e na experiência, as propostas contidas nas reformas assentam-se sobre bases teóricas empíricas pouco consistentes, promovem sobregeneralizações que desconsideram a heterogeneidade sociocultural dos países, empregando um paradigma economicista de melhoria da qualidade que desconhece os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem e ignora o real papel neles desempenhado pelos professores (TORRES, 1996 apud DI PIERRO, 2000, p. 21).

Fundamentalmente, os projetos destinados a EJA trazem em seu bojo um paradigma de melhoria da qualidade do ensino que não leva em conta a determinação imposta pelo capital no campo educacional e quase sempre, idealizam o papel do professor, transferindo para ele a possibilidade de transformação da escola.

Em outras palavras, apesar das “inovações” que os projetos para a EJA tentam empreender, eles assentam-se sobre as bases didáticas gestadas por Comenius no século XVII, que serão tratadas adiante.

Isso quer dizer que o *Projeto EJA III* em pauta foi desenvolvido em uma “escola manufatureira” e na sua organização anacrônica de trabalho didático em que os professores se responsabilizam por parcelas do processo de escolarização ou áreas do conhecimento tornando o conhecimento veiculado fragmentado, não dando possibilidade que os estudantes acessem a cultura construída pelos homens no decorrer da história.

No próximo item será discutido, especificamente, a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul, além dos programas e projetos desenvolvidos para esta modalidade após a aprovação da LDB 9.394/96.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul

Antes de adentrarmos especificamente nas características da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul, faremos algumas considerações que julgamos serem relevantes sobre a constituição de nosso estado.

Mato Grosso do Sul faz parte da região Centro-Oeste do Brasil, junto com os estados de Goiás e de Mato Grosso e o Distrito Federal, além de dividir a fronteira ao sul com dois países: Bolívia e Paraguai. O estado nasceu com a divisão de Mato Grosso, instituído por Lei Complementar de 10 de outubro de 1977. O presidente Ernesto Geisel o elevou à categoria de

estado em 1º de janeiro de 1979, sendo empossado Harry Amorim Costa seu primeiro governador.

Sua posição geográfica é um elemento facilitador na integração do corredor de acesso às exportações para São Paulo e Paraná. Mato Grosso do Sul ainda faz divisa com outros três estados brasileiros: Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso.

De acordo com os dados do último Censo do IBGE (2010) o estado tem uma população de 2.449.024 habitantes e uma área de 357.145,531 km² distribuída por 79 municípios¹⁶. Ele possui especificidades relacionadas às características de sua formação econômica demarcada pela centralização na agricultura e pecuária. De acordo com Maiolino (2011):

Nos anos 1980, a modernização da agricultura de grãos (principalmente soja) e a mecanização das áreas de pecuária alteraram o cenário econômico do estado de MS, apresentando altas taxas de crescimento, propiciando as condições necessárias para o aumento da oferta de matérias-primas e, conseqüentemente, o estabelecimento de agroindústrias no estado. Na economia do estado tiveram destaque a agropecuária, seguida do segmento industrial e atividades de comércio e serviços. (MAIOLINO, 2011, p. 107-108).

A autora ressalta ainda que o crescimento do estado foi sustentado por todos os setores produtivos, impulsionado pela agropecuária devido à eficiência na utilização dos recursos produtivos e no aproveitamento do solo. O resultado desse rápido processo de ocupação das terras produtivas aconteceu em virtude de ter sido área de expansão das fronteiras agrícolas do sul e sudeste do país, ocasionando intensa migração interestadual e acelerado processo de urbanização.

A modernização dos setores agroindustriais propiciou o aumento da produtividade e da exportação. Dessa forma, houve aumento da força de trabalho excedente na zona rural, ocasionando o aumento da concentração urbana. Maiolino (2011) baseando-se em Areco (2009) informa que:

As atividades primárias em Mato Grosso do Sul expressam, portanto, a forma desigual e combinada do desenvolvimento capitalista, que se apropria de inovações tecnológicas na mesma medida em que utiliza técnicas rudimentares de trabalho. Assim, setores econômicos do estado podem combinar alta lucratividade e baixo investimento em força de trabalho, o que redundará em miserabilidade da sociedade e expansão do lupem proletariado. (ARECO, 2009 apud MAIOLINO, 2011, p. 108).

Maiolino (2011) argumenta que ao estado de Mato Grosso do Sul, emergido de um contexto político autoritário, havia sido reservado o papel de Estado Modelo, isto é, um

¹⁶ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que serve de comparação entre os países, com objetivo de medir o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida oferecida à população, divulgado em 2013, mostra que entre os 27 estados brasileiros, Mato Grosso do Sul ocupa a 10ª posição. Campo Grande ocupa o 100º lugar entre as cidades brasileiras, a melhor posição do estado, por outro lado, a cidade de Japorã tem o pior desempenho do estado, segundo o levantamento.

estado onde seriam aplicadas novas técnicas de administração pública. Ou seja, a preocupação do governo central era que houvesse a articulação entre política econômica e política social para que, ao mesmo tempo em que ocorresse o revigoramento da economia, as demandas emergenciais da sociedade fossem atendidas.

Contudo, a situação do Estado que havia sido idealizado como modelo, era de crise, pois, nas palavras de Fernandes (1996) entre os anos de 1970 e 1980, o déficit da balança de pagamentos, altas taxas nos juros dos empréstimos internacionais, a crescente inflação e o êxodo rural agravavam de tal modo as condições materiais de vida da população que mesmo um estado considerado agropecuário como Mato Grosso do Sul, com polos urbanos de baixa densidade demográfica e uma população eminentemente rural até o final da década de 70, passa a conviver com o inchaço populacional de suas cidades, traduzido nas grandes periferias.

A mudança apontada pela autora em que a maioria da população do estado passa a viver em cidades pode ser mais bem visualizada na tabela 2.

TABELA 2: População Urbana e Rural em Mato Grosso do Sul em 1960, 1970 e 1980.

Ano	Urbana	Rural	Total
1960	242.088	337.564	579.652
1970	460.137	550.594	1.010.731
1980	939.510	461.641	1.401.151

Fonte: Censo Demográfico. (IBGE, 2016).

Atualmente, sua economia está baseada na produção rural (animal, vegetal, extrativa vegetal e indústria rural), indústria, extração mineral, turismo, prestação de serviços e comércio. O estado possui um dos maiores rebanhos bovino do país.

Após esse breve relato sobre a configuração econômica do estado voltamos aos dados do analfabetismo em Mato Grosso do Sul. São inúmeros os desafios a serem enfrentados para garantir que o direito à educação seja usufruído pelos jovens e adultos que se encontram fora da escola. Apesar da taxa de analfabetos no estado ser menor que média nacional, ela ainda é bastante elevada. A tabela 3 mostra esses dados:

TABELA 3: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, por grupos de idade, Brasil e Mato Grosso do Sul (%).

Unidade da Federação	Total		Grupos de idade					
			15 a 24 anos		25 a 59 anos		60 anos ou mais	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Brasil	13,6	9,6	5,8	2,5	13,0	8,5	35,2	36,5
MS	11,2	7,7	3,1	1,3	10,6	6,4	36,0	26,0

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Os dados apresentados na tabela 3 indicam que o estado segue a tendência verificada nacionalmente de diminuição da taxa de analfabetos na população acima de 15 anos de idade. A taxa de analfabetos no Brasil que chegava a 13,6% no ano 2000 passou para 9,6% no ano de 2010. No estado caiu de 11,2% no ano 2000 para 7,7% em 2010. Contudo, os dados mostram que quanto mais idade maior também é o número de pessoas não alfabetizadas.

É possível verificar que a alfabetização em Mato Grosso do Sul obteve avanço significativo para as pessoas na faixa de 60 anos ou mais, pois o analfabetismo caiu de 36,0% para 26,0% entre os anos 2000 e 2010.

Além da alfabetização analisamos os números que se referem aos anos de estudo da população brasileira adulta, foco da EJA, dos anos compreendidos entre 2003 a 2013. Nota-se que a escolarização se reduz na medida em que aumenta a idade da população.

De acordo com os dados do IBGE/PNAD, a escolaridade média da população de 18 a 29 anos é 9,9 anos de estudo, igual à de Mato Grosso do Sul, sendo que a meta nacional para 2024 de acordo com o Plano Nacional da Educação (2014-2024) é alcançar a escolaridade média de 12 anos de estudo. (BRASIL, 2014).

Contudo, o aspecto positivo demonstrado pelos números é que a escolarização na população adulta aumentou nos últimos anos, conforme pode ser verificado na tabela 4, abaixo:

TABELA 4: Média de anos de estudo da população – Brasil, 2003 a 2013*.

TOTAL	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013
18 a 24 anos	8,4	8,5	8,7	9,0	9,1	9,3	9,4	9,5	9,7	9,8
25 a 29 anos	8,0	8,1	8,4	8,7	8,9	9,2	9,4	9,6	9,9	10,0
30 a 44 anos	7,2	7,3	7,4	7,6	7,7	8,0	8,2	8,4	8,7	8,9
45 a 59 anos	5,8	5,9	6,0	6,3	6,4	6,6	6,7	7,9	7,2	7,3
60 anos ou mais	3,5	3,5	3,6	3,8	3,9	4,1	4,2	4,4	4,6	4,7

Fonte: IBGE/PNAD (* A PNAD não foi realizada em 2010).

Diante desses números passamos a discorrer os principais aspectos que envolvem a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul¹⁷.

¹⁷ Em levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira e Teses e Dissertações (BDTD) foram encontradas nove dissertações e quatro teses sobre Educação de Jovens e Adultos produzidas por pesquisadores do estado e organizadas para esse trabalho temporalmente: 1. TALAVERA, J. R. *Uma experiência educacional assentada em (sob) Novo Horizonte: os desencontros dos bem-intencionados “agentes de transformação”*. Dissertação (Mestrado). UFMS, 1994. 2. KAVESKI, F. C. G. *Alfabetização de jovens e adultos nas escolas formais em Ponta Porã/MS – Reflexões sobre a prática docente*. Dissertação (Mestrado). UCDB, 2002. 3. ALMEIDA, M. de F. X. da A. de. *Educação de jovens e adultos: análise das concepções de língua(gem) e de leitura dos professores de Português*. Dissertação (Mestrado). UFMS, 2003. 4.

Tendo em vista a perspectiva de EJA presente na LDB 9.394/96 e nos Planos Nacional e Estadual, ações diversificadas foram desenvolvidas no estado, sob a forma de projetos e programas visando atender os sujeitos que não concluíram a educação básica na idade de direito.

Os estudos de Maiolino (2011) e também de Caldeira (2011) sobre os programas e projetos implementados para a EJA no estado no período compreendido entre 1999 a 2006, mostram que esses cursos seguiram as propostas elaboradas no nível federal. Com a Resolução/SED nº 1.936, (MATO GROSSO DO SUL, 2006), as escolas estaduais de Mato Grosso do Sul passaram a ter autorização para o funcionamento de Cursos de Educação de Jovens e Adultos, na etapa do Ensino Fundamental e na etapa do Ensino Médio e Projeto Experimental. Ou seja,

[...] a EJA como modalidade da Educação Básica, passou a ser ofertada nas redes de ensino sob a forma de cursos presenciais com avaliação no processo. Concomitantemente, os exames supletivos continuaram a existir com vistas a atender aqueles que buscavam a conclusão da escolarização básica por meio da certificação de seus conhecimentos obtidos ao longo da vida. (CALDEIRA, 2011, p. 78).

Segundo Maiolino (2011) o estado com o intuito de melhorar a qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos, reformulou e estendeu no ano de 2006 o *Projeto de Curso da EJA*, que vinha sendo operacionalizado no município de Dourados, também para o município de Campo Grande. Assim, foi criado o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA/MS) que oferece exclusivamente cursos de EJA nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio sob a forma de Projeto Experimental.

Os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos oferecem ensino personalizado com a possibilidade de atendimento coletivo e individual, através de módulos correspondentes aos conteúdos ministrados nas diferentes disciplinas do currículo. As matrículas nos referidos Centros podem ser realizadas em qualquer época do ano, com a opção de escolha pela

FONSECA, M. V. de A. T. da. *Versões e Inserções: A Educação de Jovens e Adultos com Deficiência Mental*. Dissertação (Mestrado). UFMS, 2003. 5. ARAUJO, D. A. de C. *Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba*. Dissertação (Mestrado). UNICAMP, 2005. 6. BRUNO, A. G. *Interdições e contradições na política de inclusão de jovens e adultos com deficiência no Estado de Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado). UFMS, 2006. 7. SANTOS, F. S. dos. *Política de alfabetização de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul: a experiência do movimento de alfabetização - MOVA/MS (1999/2006)*. Dissertação (Mestrado). UCDB, 2008. 8. PERIUS, L. C. F. DA S. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – A Gestão do Pronera no estado de Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado). UFMS, 2008. 9. CALDEIRA, L. C. *Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA*. Tese (Doutorado). UFMS, 2011. 11. TORRES, E. N. da S. *A produção social do discurso da educação para ressocialização de indivíduos aprisionados em Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado). UFMS, 2011. 12. MAIOLINO, E. V. de S. *Política educacional para Jovens e Adultos no estado de Mato Grosso do Sul (1999-2006)*. Tese (Doutorado). UFMS, 2011. 13. SOARES, P. S. G. *A proposta freiriana de educação e os fundamentos do comunitarismo*. Tese (Doutorado). UFSCAR, 2014. 14. QUEIROZ, R. B. *O manual didático de história nas escolas prisionais em Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado). UEMS, 2014.

disciplina a ser cursada na fase adequada. (MATO GROSSO DO SUL, 2006 apud MAIOLINO; SENNA, 2015, p. 14).

O principal objetivo desse Centro é:

Democratizar e garantir o acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, as habilidades, as atitudes e os valores éticos, oportunizando o prosseguimento dos estudos, promovendo um ensino de qualidade e proporcionando uma educação cidadã que leve ao desenvolvimento integral e continuado do estudante. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 5).

Além do CEEJA/MS discutido acima, Caldeira (2011) destaca ainda os seguintes projetos implementados no estado: Brasil Alfabetizado, Tecendo o Saber, Saberes da Terra, PROEJA, Educação de Jovens e Adultos em Unidades Prisionais e o Detran Rotativo. Podem ser elencados também nessa lista os projetos mais recentes: EJA II, III e o Projeto EJA II - Renovado.

O programa *Brasil Alfabetizado*, foi iniciado no estado em 2003. Visava a alfabetização em um prazo de seis a oito meses, distribuídos em uma carga horária de duas horas e meia diárias, em quatro dias da semana.

De acordo com Caldeira (2011) o projeto *Tecendo o Saber* foi implantado em 2005, correspondente aos anos iniciais da etapa do Ensino Fundamental, no período de onze meses, desenvolvido em parceria com a Fundação Roberto Marinho e Fundação Vale do Rio Doce, com uso de telessalas e materiais pedagógicos como fitas de vídeo e livros.

O projeto experimental *Saberes da Terra*, do governo federal, tinha carga horária presencial e duração de dois anos, destinado às comunidades de assentamentos, acampamentos, colônias, trabalhadores rurais tradicionais, indígenas e trabalhadores do transporte fluvial, com a finalidade de ofertar aos jovens e adultos agricultores familiares, excluídos do sistema formal de ensino, a oportunidade de escolarização, integrando o ensino fundamental e qualificação social e profissional. (CALDEIRA, 2011). Implementado em 2005, a ação *Saberes da Terra* integrou-se dois anos depois ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cuja gestão na época era da Secretaria Nacional de Juventude. O Projovem possui outras três modalidades, Adolescente, Trabalhador e Urbano.

Já o *PROEJA*, é um programa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/MEC, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul destinado, a oferecer Educação Profissional Técnica de Nível Médio, integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A *Educação de Jovens e Adultos em Unidades Prisionais* é um projeto de cursos presenciais que visam oportunizar aos jovens e adultos internos em unidades prisionais de

Mato Grosso do Sul a escolarização e a complementação dos estudos nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na dissertação de mestrado intitulada *O manual didático de história nas escolas prisionais em Mato Grosso do Sul*, Queiroz (2014), examina os aspectos gerais da EJA, as legislações pertinentes à escolarização em espaços de privação de liberdade e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) que rege as escolas prisionais sul-mato-grossenses. E conclui que os conteúdos dos manuais utilizados nesses espaços “[...] privilegiam os aspectos fragmentados e particularizados da cultura, não rompem com a simplicidade, o utilitarismo e o uso do senso comum como elemento constante” (QUEIROZ, 2014, p. 124).

Cite-se ainda o *Mova – MS* (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul), projeto de alfabetização destinado aos jovens e adultos acima de 15 anos, proposto pela primeira vez como uma política pública para a alfabetização de jovens e adultos na gestão de Paulo Freire, quando exerceu a função de Secretário Municipal de Educação do Município de São Paulo entre os anos de 1989 a 1992. Foi implantado em Mato Grosso do Sul no ano 2000, com o objetivo de reduzir a taxa de analfabetismo entre os integrantes dos Programas de Inclusão Social do Estado¹⁸.

O estado de Mato Grosso do Sul desenvolveu, ainda, o *Detran Rotativo*, trata-se de um programa estadual de alfabetização destinado aos candidatos a condutores de veículos, desenvolvido em parceria com o Detran/MS, com o objetivo de suprir as dificuldades e limitações da escrita e da leitura.

No final do ano de 2011 foi implantado o *Projeto pedagógico dos cursos de educação de Jovens e adultos nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – EJA II – MS* (denominado nesse trabalho de Projeto EJA II). Tinha o objetivo de oportunizar aos jovens, adultos e idosos a escolarização e/ou complementação dos seus estudos no âmbito da Educação Básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O *Projeto EJA III*, implantado em 2013 em substituição ao Projeto EJA II, busca ser alternativa de atendimento diferenciado através da flexibilização do tempo do estudante dentro da escola, da matrícula e da organização do currículo, entre outras mudanças. É importante enfatizar que a organização desse projeto foi pensada no sentido de interromper a diminuição das matrículas (de 33,4% entre 2010 e 2014) e o alto índice de abandono na EJA em Mato Grosso do Sul (de 35,3% em 2011).

¹⁸ Foram atendidas as famílias cadastradas nos programas sociais do Governo estadual, tais como: Bolsa-Escola, Segurança Alimentar e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, atendendo inicialmente o município de Campo Grande/MS. (MAIOLINO, 2011, p. 116).

A tendência de descontinuidade dos programas e projetos destinados a EJA no estado evidenciou-se no início do ano de 2015, pois foi aprovado através da Resolução/SED nº 2.936, de 25 de fevereiro de 2015, o Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do ensino fundamental e ensino médio – EJA II – RENOVADO, vindo, portanto, a substituir o *Projeto EJA III*.

Num primeiro momento o “Projeto EJA II – Renovado” parece não apresentar diferença com relação ao “Projeto EJA II” (em vigor no ano letivo de 2012). Porém ao analisarmos o número de aulas disponíveis para cada componente curricular através das matrizes curriculares dos dois projetos, percebe-se que as alterações do projeto atualmente em vigor vão além da palavra “renovado” adicionada ao seu título.

Conforme a matriz curricular do ensino fundamental do Projeto EJA II (Anexo A), o estudante terá um total de 2944 horas de aulas ao término do ensino fundamental. Já o Projeto EJA II – Renovado (Anexo C) prevê o total de 2496 horas de aulas para que o estudante finalize o ensino fundamental. Isso quer dizer que o Projeto EJA II – Renovado representa uma queda de 16% no número horas de aulas que os alunos terão ao fim do ensino fundamental.

A mesma diminuição ocorreu no Ensino Médio, visto que se comparadas as matrizes curriculares do Projeto EJA II (Anexo B) e o Projeto EJA II – Renovado (Anexo D), observa-se que o primeiro tem um total de 1600 horas de aula. Enquanto o segundo projeto, possui 1346 horas de aulas, perfazendo uma redução de 16% no número de horas aulas que serão necessárias para que um estudante finalize o Ensino Médio no Projeto EJA II - Renovado.

Esses dados reforçam o argumento que as mudanças realizadas na Educação de Jovens e Adultos no estado nos últimos anos têm sido marcadas pela descontinuidade e o aligeiramento, por isso obstando o acesso do estudante ao conhecimento.

Em pesquisa realizada no Censo Escolar (BRASIL, 2015) que compreende o período de 2010 a 2014 sobre a evolução da matrícula inicial nos cursos presenciais de EJA em Mato Grosso do Sul, vemos uma diminuição progressiva e acentuada nos números. Em 2010 eram 37.896 estudantes matriculados nessa modalidade e em apenas quatro anos, esse número caiu para 25.255 estudantes, que corresponde a uma queda de 33,4% nas matrículas, conforme pode ser visualizado na tabela abaixo.

TABELA 5: Evolução da matrícula inicial de Jovens e Adultos na Rede Estadual em Mato Grosso do Sul (presencial) – Período 2010 a 2014.

Etapa	2010	2011	2012	2013	2014
Ensino Fundamental	17337	16512	11480	8523	8095
Ensino Médio	20559	20350	17157	16233	17160
Total	37896	36862	28637	24756	25255

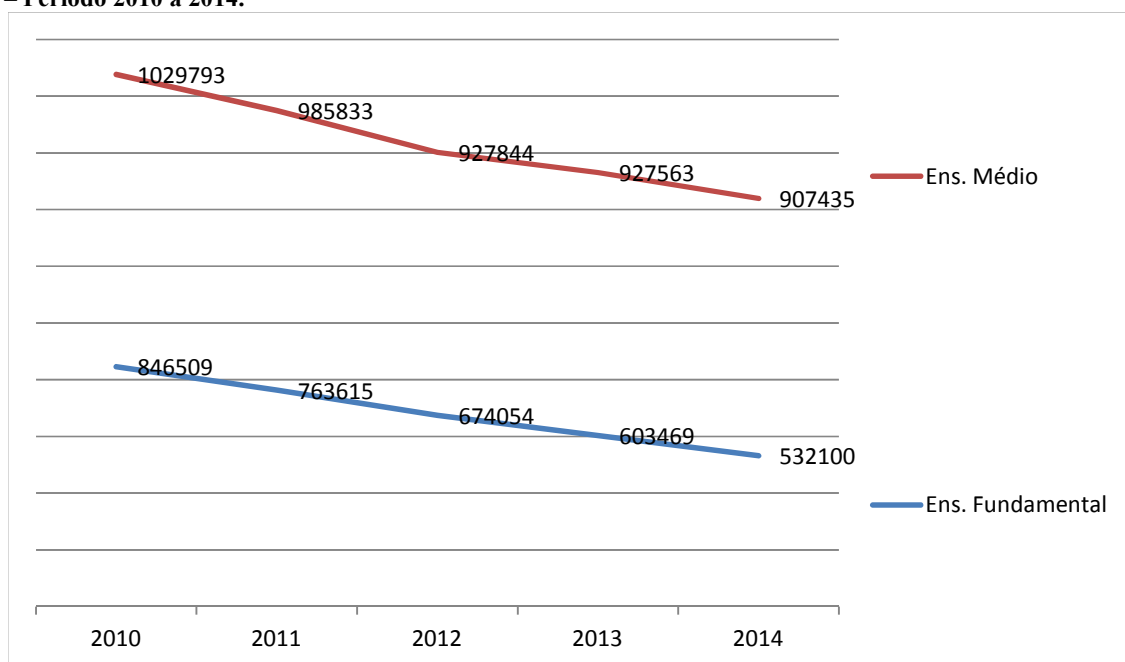
Fonte: Censo Escolar 2010/2014. (BRASIL, 2015).

Segundo a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, os indicadores que contribuíram para a redução do número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual foram a aprovação da Deliberação CEE/MS n. 9090, de 15 de maio de 2009, que estabeleceu a idade de 18 anos para o ingresso no ensino fundamental; o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCEEJA e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 6).

As explicações oficiais para a redução das matrículas iniciais na EJA, apesar de serem importantes em nosso entender não são suficientes. Por isso, saímos em busca de uma explicação que ficasse o mais próximo possível da realidade sobre o esvaziamento das salas de aulas destinadas à educação de jovens e adultos. Inicialmente, ampliamos a pesquisa para uma realidade bem mais abrangente do que aquela observada em Mato Grosso do Sul, buscando as determinações da queda no número de matrículas, que pudessem lançar luz, sobre os problemas da EJA em sua forma estrutural tendo em vista o reconhecimento de que essa modalidade está assentada nas relações de produção e reprodução do capital.

O número de matrículas iniciais na EJA tem caído não somente em nosso estado, essa é uma tendência nacional. Como pode ser visualizado no Gráfico 1, disponível abaixo:

GRÁFICO 1: Evolução da matrícula inicial de Jovens e Adultos nas redes estaduais do Brasil (presencial) – Período 2010 a 2014.



Fonte: Censo Escolar 2010/2014. (BRASIL, 2015).

O Gráfico 1 mostra o número de matrículas realizadas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, considerando apenas a rede estadual das unidades federativas. Percebe-se claramente uma diminuição constante de estudantes matriculados tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Percentualmente, temos uma queda no Ensino Fundamental entre os anos de 2010 a 2014 de 12%; no Ensino Médio essa queda corresponde a 38% em apenas quatro anos.

Para interpretação desses dados partimos do pressuposto da existência de uma relação intrínseca entre o Trabalho e a Educação que devem ser analisados no movimento advindos das contradições do capitalismo. Desse modo, acreditamos que a queda no número de matrículas observadas em todo o território nacional, se deve, além da já mencionada possibilidade de conclusão do Ensino Fundamental e Médio por meio de certificações (ENCCEJA e ENEM), a determinação do trabalho na vida dos estudantes. Assim, entre a escolarização propiciada pela EJA e a necessidade do trabalho e da sobrevivência obviamente os estudantes optam por manter-se no mercado de trabalho e abandonam a vida escolar.

Em pesquisa para analisar os índices nas quedas das matrículas iniciais nos cursos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil entre 2000 a 2012, Souza (2013) defende a hipótese de que à medida que caíam as matrículas na EJA pelo Brasil, elevavam-se os índices de trabalho com carteiras assinadas. De acordo com o autor muitas pesquisas buscam entender

esse fato sem levar em conta a centralidade do trabalho, atribuindo à diminuição de alunos nas salas de EJA somente ao despreparo docente; ao “desinteresse” do aluno pela vida escolar; e às transformações urbanas locais. Em suas palavras,

Alguns trabalhos e pesquisas levantados no percurso desta investigação indicavam forte condicionante sobre a evasão, quedas e diminuição de alunos em EJA e, que também, apontavam sobre o despreparo docente; do conteúdo inadequado; da organização precarizada ao atendimento a esse aluno adulto, jovem e trabalhador; do desinteresse do aluno pelas aulas; a incompatibilidade da matriz curricular aos objetivos do curso; a formação precária oferecida ao professor (quando existe); ao distanciamento nas relações aluno e professor; [...] ao distanciamento nas relações mais gerais no âmbito da escola e da sua comunidade; das políticas educacionais municipais que se inserem num momento para desaparecer em seguida; dentre outras questões. (SOUZA, 2013, p. 16-17).

Souza (2013, p. 136-137) chega à conclusão de que os alunos da EJA nas escolas selecionadas para sua pesquisa deixaram os cursos ou interromperam a continuidade dos seus estudos para assumir postos de trabalhos formais e informais, demonstrando as consequências que o mundo do trabalho impõe aos estudantes dessa modalidade.

Voltando para a análise dos projetos de EJA no estado, Maiolino (2011) conclui que os programas de alfabetização para jovens e adultos em Mato Grosso do Sul, têm normalmente se limitado a seis ou oito meses de estudos, insuficientes, portanto, para garantir qualidade. Isto posto, a autora propõe a continuidade dos programas voltados para jovens e adultos. Segundo ela, a não garantia dessa continuidade é hoje um dos principais problemas da Educação de Jovens e Adultos tanto na esfera municipal quanto estadual e federal.

Nesse sentido, a autora complementa que apesar do aumento da escolarização dos jovens, constata-se nos países em desenvolvimento o aumento das desigualdades sociais. Os projetos e programas para a EJA desenvolvidos em Mato Grosso do Sul apontam para uma grande diversidade de modos de atendimento.

De modo geral, os programas e projetos destinados à EJA, inclusive aqueles ofertados em nosso estado, normalmente são focais, atendendo a pequenos contingentes populacionais, com caráter precário e aligeirado, porém anunciadas como portadores potenciais de inclusão.

A forma como são organizados e o tempo mínimo de duração, sendo substituídos por outros modelos dentro de um curto espaço de tempo, não tem se mostrado satisfatório para minimamente fazer frente a um sistema que gera continuamente uma demanda por essa modalidade. Portanto, medidas emergenciais como as que têm sido desenvolvidas em Mato Grosso do Sul não têm atraído os jovens e os adultos, como buscamos demonstrar através do número de matrícula que ano após ano tem diminuído nessa modalidade.

Ao buscar a origem e os pressupostos dos programas e projetos para a Educação de Jovens e Adultos desenvolvidos no estado, entre os quais destacamos o *Projeto EJA III*, eleito

para análise no presente trabalho, evidencia-se que este se caracteriza por ser mais um rearranjo do mesmo pensamento hegemônico que tem gerado, ao longo da história, um conjunto de propostas com vistas a atender, prioritariamente, às necessidades do capital. Assim, de acordo com Rummert e Ventura (2007) tais projetos destinados à educação da população jovem e adulta tenta amenizar as tensões sociais e os impasses inerentes à lógica do sistema capitalista que continuamente geram excluídos.

Dessa forma, acreditamos que a necessidade de uma educação para jovens e adultos na sociedade capitalista advém da construção e manutenção da hegemonia burguesa. Rummert (2007a) baseando-se no “Caderno do Cárcere” de número 22 de Gramsci destaca a importância da categoria hegemonia. Segundo a autora:

[...] para se integrar a determinada forma de organização produtiva, os indivíduos devem, além de criar e/ou adaptar comportamentos motores, também elaborar uma nova maneira de pensar que seja intrínseca à sua ação, isto é, construir uma concepção de mundo coadunada com as necessidades do padrão produtivo. Tal adaptação, entretanto, não se dá de forma automática, seja no plano motor, cognitivo ou afetivo. Ao contrário, os novos comportamentos devem ser mediados por um conjunto de representações que *convença* os indivíduos, que torne o gesto *natural* e supostamente determinado pela *vontade* de quem o realiza. (RUMMERT, 2007a, p. 15, grifos da autora).

Isso quer dizer que as forças dominantes no atual estágio da produção capitalista não requerem, efetivamente, que a totalidade da população tenha assegurado o direito à escolaridade básica de qualidade. A criação de “oportunidades” de escolarização nada mais é do que a tentativa de convencer os indivíduos de que podem acessar os bens produzidos pela sociedade através do esforço próprio. Em outras palavras, com a implementação de projetos destinados a EJA, amplia-se a crença de que a população está recebendo a chance de superação individual das marcas do modelo socioeconômico, tais como a pobreza e a exclusão.

Por isso, afirma-se, mais uma vez, que os projetos destinados a EJA inclusive o *Projeto EJA III*, não tem a preocupação de promover mudanças estruturais na educação de adultos em Mato Grosso do Sul. Ou mesmo “Formular e executar propostas educativas que contribuam para a *transformação social*” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 9, grifos nossos), como propõe um de seus objetivos específicos.

Nesses termos a EJA é necessária dentro da lógica do capital, porque a simples negação do direito à educação geraria tensões e conflitos que colocaria em risco a manutenção da ordem estabelecida. Ou seja, a transmissão do conhecimento não parece ser o objetivo principal na elaboração de políticas para a Educação de Jovens e de modo singular no *Projeto EJA III*. Sobre esse fato Rummert (2009) assinala que:

A subordinação das ações empreendidas no âmbito da educação de jovens e adultos trabalhadores às estratégias de permanente construção e manutenção de hegemonia, por parte das forças dominantes, evidencia o fato de que estas não são concebidas a partir da perspectiva de concorrer para a *emancipação humana*. (RUMMERT, 2009, p. 187, grifos da autora).

Reafirma-se, portanto, que as políticas educacionais como a EJA não são apenas requisitos para a reprodução das condições materiais de produção, mas também um elemento da própria sociabilidade capitalista. Por conseguinte, tais políticas educacionais não se contrapõem à lógica da ordem burguesa, ao contrário, atendem parcialmente aos interesses daqueles que não tiveram acesso a escola, sem com isso alterar estruturalmente o capital.

O próximo item tem como finalidade compreender o Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – EJA III que, nesse trabalho, denominamos para efeito de simplificação de *Projeto EJA III*.

2.3 O Projeto EJA III

Tentaremos aqui compreender, a partir da categoria organização do trabalho didático, o Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – EJA III que, nesse trabalho, denominamos para efeito de simplificação de *Projeto EJA III*. Este projeto foi aprovado através da Resolução/SED n. 2.604, de 20 de dezembro de 2012, e pretendia, entre outros objetivos, a flexibilização na didática da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul.

O Art. 47 da deliberação n.º 9.090 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS), publicada em 15 de maio de 2009 estabelece que: “Será facultado o ingresso nos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos, sob a forma presencial, aos candidatos com quinze anos completos que não possuem escolarização formal e o domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (MATO GROSSO DO SUL, 2009a, p. 8). Contudo, em novembro do mesmo ano, foi aprovada a deliberação do CEE/MS n.º 9.160, que traz uma nova redação para o artigo 47, e sobretudo, traz o inciso 2º não previsto na lei anterior. Vejamos a seguir:

Art. 2º O art. 47 passa a vigorar com as seguintes alterações:

‘Art. 47. Será facultado o ingresso nos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade educação de jovens e adultos, sob a forma presencial, aos candidatos com quinze anos completos que não possuem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

§ 1º A situação prevista no *caput* é assegurada somente para as escolas mantidas pelo Poder Público.

§ 2º O estudante que concluir os anos iniciais antes de completar 18 anos de idade deverá matricular-se no 6º ano do ensino fundamental regular.’ (NR). (MATO GROSSO DO SUL, 2009b, p. 1).

Portanto, a deliberação do Conselho Estadual de Educação, citada acima, em seu inciso segundo não permite que o estudante menor de 18 anos se matricule na EJA, pode cursar apenas o ensino regular. O Projeto em análise reforça essa afirmação ao dizer que: “Os cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, destinar-se-ão aos candidatos a partir de 18 (dezoito) anos completos” (MATO GROSSO SUL, 2013, p. 9).

De acordo com Rummert (2007) os jovens foram atingidos pela redução das idades para a prestação dos exames supletivos de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18, no Ensino Médio (LDB 9.394/96, Art. 38, parágrafo 1º). Tal dispositivo legal, que expulsou os jovens da escola regular, evidencia a ênfase atribuída à certificação obtida por meio de exames. Ou seja, tal redução etária e a proposta de exames só poderiam ser admissíveis se houvesse a possibilidade de que por meio dos exames se garantisse uma formação da mesma qualidade daquela resultante de escolaridade regular. Exceções à parte, isso é pouco provável.

Sobre os aspectos negativos da redução da idade para a certificação no Ensino Fundamental e Médio, Rummert e Ventura (2007) afirmam que:

A redução das idades mínimas para a realização de exames supletivos, de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio, constituiu uma mudança significativa que corroborou a desqualificação desta modalidade de ensino e da própria escola, uma vez que se privilegiou a idade mínima para a certificação em detrimento dos processos pedagógicos sistemáticos. (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 32).

Entretanto, o *Projeto EJA III* busca se constituir, conforme expresso em seu texto, em alternativa de atendimento diferenciado, precisamente para fazer frente às especificidades dos estudantes jovens, adultos e idosos, “[...] os quais possuem perfil e interesses variados, mas que merecem receber ensino de qualidade, meta constantemente almejada tanto pela Secretaria de Estado de Educação quanto pelos educadores da Rede Estadual de Ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 7). Nesse sentido:

O projeto de Curso da EJA apresenta uma reorganização curricular que tem como princípio básico atender às características próprias dos jovens, adultos e idosos, considerando suas experiências de vida e os saberes já elaborados, buscando, por fim, ampliar o conhecimento científico. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 7).

Pressupõem-se, a partir de uma análise do texto legal, que uma mudança na organização do currículo possibilitará que as experiências de vida dos estudantes serão ponto de partida para a produção do conhecimento. Como será avaliado, isso demonstra características do ideário construtivista presente ao longo do Projeto.

O objetivo geral do *Projeto EJA III* é oportunizar aos jovens, adultos e idosos a

escolarização e/ou complementação dos seus estudos no âmbito da educação básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, ambos em fase única para cada etapa (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 8). Como é dedicado aos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, o Projeto não pretende realizar a alfabetização visto que os anos iniciais são de responsabilidade dos municípios como estabelece o inciso 2º do artigo 211 da Constituição federal: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 2009, p. 133).

Continuando nossas considerações sobre o *Projeto EJA III*, observa-se que em determinado ponto lê-se que ele:

[...] deve atender em sua concepção as particularidades e pluralidade do estudante sul-mato-grossense, contribuindo para afirmar sua identidade, valorizar seu trabalho, sua história e seu conhecimento, assim como seus modos de produção, organização política, rituais, tempos e formas diferenciadas nos processos de aprendizagem. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 8).

Nota-se, portanto, que o *Projeto EJA III*, em alguns aspectos, supervaloriza suas possibilidades, pois afirma que contribuirá com a “identidade”, “trabalho”, “história”, “conhecimento”, etc. dos estudantes, contudo, como será demonstrado a partir das entrevistas a serem apresentadas no capítulo três, a forma de organização dos conteúdos trabalhados não favorecem que esses objetivos sejam alcançados. Esquece-se que apenas “discursos” pouco podem fazer para mudar uma organização escolar produzida historicamente.

O Projeto visa a “consolidação de seu compromisso institucional com a formação humana e integral dos estudantes e sua *preparação para o mundo do trabalho*, para o exercício da cidadania e para continuidade de estudos” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 8, grifos nossos). Essa preparação para o mundo do trabalho, conforme exposta acima, não leva em conta que a escola isoladamente tem poucos instrumentos frente às mudanças estruturais com o trabalho e que criam milhões de desempregados todos os anos. Antunes (2005), explica essas mudanças e mostra algumas das características da classe trabalhadora contemporânea:

Portanto, uma noção ampliada, abrangente e contemporânea de classe trabalhadora, hoje, a *classe-que-vive-do-trabalho*, deve incorporar também aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, como o enorme leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, *part-time*, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. (ANTUNES, 2005, p. 52).

Entre os objetivos específicos expressos no texto do Projeto (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 8) consta que ele irá implementar um atendimento diferenciado, a fim de

flexibilizar o tempo do estudante no âmbito escolar, levando em conta suas especificidades e interesses variados.

A flexibilização do tempo do estudante dentro da escola, parece ser uma das principais diferenças propostas por esse novo Projeto em relação ao projeto anterior, denominado de Projeto Pedagógico dos cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – EJA II – MS. Pois, no ato da matrícula o *Projeto EJA III* permite ao estudante escolher quantos componentes curriculares/disciplinas cursará simultaneamente, desde que os horários sejam compatíveis. À medida que ele for eliminando o(s) componente(s) curricular(es)/ disciplina(s), poderá fazer novas escolhas, até cumprir todo o currículo que compõe a etapa em curso (fundamental ou médio).

A matrícula também é disponibilizada durante todo o ano, desde que haja vagas. Essa medida é outra mudança com relação ao *Projeto EJA II* em que a matrícula poderia efetivar-se apenas no início do ano letivo. Dessa maneira, o *Projeto EJA II* previa que:

Após o início do oferecimento da fase, novas matrículas só poderão ser realizadas, desde que a unidade escolar ainda não tenha oferecido até o limite de 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária total da fase pretendida pelo estudante. Caso contrário o aluno já ingressa sob a condição de reprovado. (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 9).

Voltando ao *Projeto EJA III*, a carga horária do estudante, deverá ser composta pelo Atendimento Coletivo e Personalizado, ambos de caráter obrigatório e pelo Atendimento Direcionado, caso haja necessidade, dos quais trataremos a seguir.

A carga horária dos componentes curriculares/disciplinas é distribuída no Atendimento Coletivo e no Atendimento Personalizado, na seguinte proporção: 50% da carga horária do componente curricular/disciplina serão operacionalizados no Atendimento Coletivo e os outros 50%, no Atendimento Personalizado.

De acordo com o documento em pauta, o professor durante o Atendimento Coletivo e o Atendimento Personalizado, deve oportunizar ao estudante atividades, exercícios, trabalhos, estudos orientados, pesquisas e outros, para cumprimento da carga horária mínima prevista para cada Unidade de Ensino no componente curricular/disciplina e para liberação das avaliações. É permitido o máximo de 3 (três) horas-aulas diárias por componente curricular/disciplina, para o mesmo estudante, composta por Atendimento Coletivo (AC) e Atendimento Personalizado (AP).

Em outras palavras, se o estudante em um dia da semana tiver aula de Língua Portuguesa, esta não poderá ultrapassar o número de três aulas. De fato, ao analisar o horário de aula disponibilizado pela escola, aos fins dessa pesquisa, são raros os dias em que o mesmo

professor tem mais de uma aula na mesma turma. Esse fato precisa ser analisado à luz daquilo que Alves (2005a) denomina de “professor fabricante”. Ou seja, o professor é responsável apenas por uma pequena parte do trabalho de ensino e esse é bastante fragmentado, disciplinar, tal como idealizara Comenius em sua *Didactica Magna*. Por isso, Alves afirma que a instauração da divisão do trabalho didático na modernidade, representada pelas salas de aulas, a seriação, maior diferenciação entre as áreas do conhecimento, teve como consequência a decomposição do processo de trabalho docente. Nesse aspecto o *Projeto EJA III* não representa uma ruptura com a organização do trabalho didático concebida no século XVII por Comenius. Apesar dos Atendimentos Personalizados, que serão mais bem detalhados, apresentarem uma aproximação com o “mestre artesão” a prática implementada na escola ficou distante do anunciado pelo Projeto.

O Atendimento Coletivo, citado anteriormente, deve ser realizado diariamente por componente curricular/disciplina, de acordo com a etapa cursada pelo estudante: Ensino Fundamental ou Médio. Segundo o documento nesse atendimento:

[...] serão trabalhados conteúdos inter-relacionados nos componentes curriculares/disciplinas. Entretanto, o professor deverá explorar todo o conteúdo programático constante neste projeto. Nesse Atendimento, embora coletivo o estudante deverá participar ativamente das aulas a fim de sanar suas dúvidas, aprofundar seus conhecimentos, suprir deficiências de aprendizagem e apresentar todas as Atividades de Produção solicitadas pelo professor. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 15).

As Atividades de Produção fazem parte dos instrumentos de avaliação do professor e são formadas por exercícios, estudos orientados e pesquisas na biblioteca ou na Sala de Tecnologia Educacionais, entre outras; tais atividades são solicitadas pelos professores e compõem a carga horária e a nota final do estudante.

A avaliação é entendida como “[...] elemento integrante da proposta, direcionando à tomada de decisões quanto ao planejamento e as demais ações pedagógicas, com o objetivo de aprimorar e redimensionar o processo de ensino e de aprendizagem” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 71).

Para que o estudante possa realizar a prova, o Projeto prevê que este deverá ter cumprido, no mínimo, 75% da carga horária da Unidade de Ensino do componente curricular/disciplina, correspondente ao Atendimento Coletivo e ao Atendimento Personalizado e, ainda, a entrega das Atividades de Produção. O valor da avaliação é pré-determinado tendo o valor de 8 (oito) pontos, enquanto as Atividades de Produção valem até 2 (dois) pontos, ambas somadas formam a média do estudante. O *Projeto EJA III* estabelece também que:

O estudante que não conseguir, após a avaliação, a nota mínima exigida para a aprovação na Unidade de Ensino, retornará ao Atendimento Coletivo, quando for o caso, e ao Atendimento Personalizado, conforme acordado pelo professor, para a recuperação dos conteúdos não assimilados, sendo que o docente lhe proporá novas atividades para que possa adquirir o conhecimento necessário para liberação de nova avaliação. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 17).

Já o Atendimento Personalizado efetiva-se em salas de aula e/ou espaços alternativos disponíveis na unidade escolar. O documento estabelece que nesse Atendimento, que pode ser individual ou em pequenos grupos, fiquem disponíveis um ou mais professores de cada componente curricular/disciplina de acordo com as dificuldades e necessidades do processo educativo. Isso oportunizará aos estudantes “[...] sanar suas dúvidas, aprofundar seus conhecimentos, suprir deficiências de aprendizagem por meio de Atividades de Produção” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 16).

O chamado Atendimento Personalizado merece uma análise mais detida. Ele contém aspectos positivos ao designar um momento em que os estudantes possam individualmente ou em pequenos grupos sanar as dificuldades inerentes ao processo educativo com o auxílio de professores de diferentes componentes curriculares ao mesmo tempo. Essa é uma resposta interessante dada pelo *Projeto EJA III* à enorme fragmentação dos conteúdos transmitidos em sala de aula. Dá a possibilidade dos estudantes tirarem dúvidas com o professor, quando for preciso, não necessitando ficar o tempo todo na escola.

Por fim, a flexibilização proposta admite o Atendimento Direcionado. Ele é utilizado pelo estudante quando, no período das avaliações, esse não tiver cumprido o mínimo necessário de 75% da carga horária de cada Unidade de Ensino. Ou seja, caso o estudante não tenha comparecido em alguma aula ele poderá compensá-la utilizando-se das aulas direcionadas previstas.

Retomando alguns dos objetivos específicos do Projeto em análise, consta a pretensão de “[...] reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística, como patrimônios culturais da humanidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 9). Tal objetivo parece irrealizável mediante os limites impostos pela “educação do atalho” disseminada por programas e projetos destinados aos jovens, que de acordo com Frigotto (2015) é reducionista, tecnicista e adestradora. Ainda mais quando o conhecimento que se quer transmitir figura quase sempre nos manuais didáticos como será demonstrado no próximo capítulo.

Além dos já destacados são elencados outros objetivos no *Projeto EJA III*, alguns deles estão citados a seguir:

Propiciar aos estudantes a compreensão do ambiente social, dos sistemas políticos,

das artes, das tecnologias e dos valores em que se fundamenta a sociedade.
Formular e executar propostas educativas que contribuam para a *transformação social*.
Propiciar aos estudantes a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores, como instrumentos para uma visão crítica do mundo. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 9, grifos nossos).

O discurso oficial defende a ideia de que o presente Projeto contribuirá para uma “transformação social”. Não é, portanto, levado em conta que a escola enquanto instituição social e os projetos ali implementados não podem ultrapassar os limites impostos pelo capital. De acordo com Mészáros (2008) uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Contudo, essa mudança deve romper, necessariamente, com a lógica do capital.

Ao fundamentar o que intitula de “incorrigível lógica do capital” e seus impactos sobre a educação, Mészáros (2008) diz que as mudanças no âmbito educacional têm apenas o objetivo de corrigir algum detalhe que considera defeituoso da ordem estabelecida de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo.

O capital, nesses termos, é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. Dessa forma, fracassará qualquer esforço que se destina a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais. Por isso, em nossa opinião, soa falacioso o argumento de “transformação social” proposto no *Projeto EJA III*. Até porque a educação enquanto esfera superestrutural não tem potência para tanto.

Como esse Projeto propõe uma nova organização curricular e de metodologia, como já demonstramos acima, ele afirma que a escola deve se responsabilizar por esclarecer ao estudante o funcionamento do curso inclusive quanto à escolha dos componentes curriculares/disciplinas a cursar, fazendo paralelo entre tempo disponível para dedicação, quantidade de componentes curriculares/disciplinas, graus de facilidade e dificuldade, e meta de tempo conclusivo para equilibrar a escolha.

Segundo o Projeto, a matrícula pode ser cancelada em qualquer época do ano pelo estudante ou pela escola quando, comprovadamente, não comparecer por 60 dias consecutivos, sem justificativa. Caso o estudante realize uma nova matrícula, as Unidades de Ensino e/ou componentes curriculares/disciplinas cursadas com êxito não perderão a validade, ou seja, continuará os estudos a partir da Unidade interrompida.

Os conteúdos de cada componente curricular/disciplina são agrupados nas chamadas

Unidades de Ensino. Cada uma das disciplinas tem uma quantidade de aulas e um número de unidades que variam de oito a doze. Isso pode ser visualizado na distribuição da carga horária do Ensino Fundamental na tabela abaixo:

TABELA 6: Distribuição das cargas horárias das Unidades de Ensino dos componentes curriculares na fase única da etapa do Ensino Fundamental

Unidades	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	Total
Arte	10	09	07	12	12	12	09	09	10	10	-	-	100
Ciências da Natureza	14	14	14	14	16	18	16	18	18	18	20	20	200
Educação Física	12	08	12	10	12	10	8	8	-	-	-	-	80
Geografia	18	14	14	14	16	20	16	14	18	18	18	20	200
História	13	40	25	10	13	20	10	10	15	15	15	15	200
LEM – Inglês ou Espanhol	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	-	-	100
Língua Portuguesa	30	35	35	40	40	40	35	40	35	30	-	-	360
Matemática	36	36	20	36	52	24	36	36	42	42	-	-	360
Ensino Religioso	5	5	5	5	4	3	3	4	2	4	-	-	40
Total da carga horária													1640

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 17.

O estudante que opta por não cursar o Ensino Religioso cursará 1.600 (um mil e seiscentas) horas, que correspondem a 1.920 (um mil, novecentas e vinte) horas-aula (cada hora-aula tem duração de 50 minutos).

No Ensino Médio, o estudante que escolha não frequentar a Língua Estrangeira Moderna, de caráter facultativo, cursa 1.440 (um mil, quatrocentas e quarenta) horas-aula, que equivale a 1.200 (um mil e duzentas) horas.

Sobre a Educação Física o Projeto segue o que dispõe a LDB 9.394/96 no inciso 3º do artigo 26. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (vetado); VI – que tenha prole.

A quantidade de horas-aula de cada Unidade de Ensino pode ser visualizada na tabela abaixo:

TABELA 7: Distribuição das cargas horárias das Unidades de Ensino dos componentes curriculares na fase única da etapa do Ensino Médio

Unidades	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	Total
Arte	5	5	3	7	7	4	4	5	6	4	-	-	50
Biologia	8	10	9	10	8	10	10	11	8	8	9	9	110
Educação Física	7	6	8	6	7	6	5	5	-	-	-	-	50
Filosofia	6	8	6	6	6	6	6	6	-	-	-	-	50
Física	8	8	8	12	10	10	10	10	12	10	10	10	118
Geografia	8	8	11	10	8	9	11	11	6	10	9	9	110
História	10	10	10	8	8	10	8	10	10	10	8	8	110
LEM – Espanhol	6	6	6	6	6	6	7	7	-	-	-	-	50
LEM – Inglês	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	-	-	50
Língua Portuguesa e Literatura	12	14	16	18	18	16	18	16	16	16	16	16	192
Matemática	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	192
Química	8	8	12	10	12	8	10	10	10	10	10	10	118
Sociologia	6	6	6	8	6	6	6	6	-	-	-	-	20
Total da carga horária													1250

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 18.

Com relação ao funcionamento das Unidades Escolares essas oferecerão aulas nos 5 (cinco) dias da semana, de segunda à sexta-feira, com jornada diária de 4 horas e 10 minutos, excluído o intervalo. Contudo, como os estudantes escolhem os componentes curriculares que cursarão em determinado momento, há dias em que são liberados mais cedo, após o término das disciplinas em que estão matriculados.

Em outro item observam-se referências ao perfil que os estudantes egressos dessa modalidade deverão ter após a conclusão da educação básica através do *Projeto EJA III*. Citamos, adiante, algumas dessas competências e habilidades que o estudante deverá possuir ao término do curso. São elas:

1. Desenvolver a capacidade de ouvir, refletir e argumentar;
[...]
6. Atuar com ética e compromisso, com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;
7. Demonstrar domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
[...]
9. Apresentar formação ética, explicitando valores e atitudes por meio de atividades que desenvolvam a vida coletiva, com respeito às diferenças culturalmente contextualizadas.
[...]
12. Estabelecer relação entre o conhecimento científico e o conhecimento acumulado dos trabalhadores em sua trajetória escolar, de trabalho e de vida;
13. Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face às realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
14. Ter hábitos adequados de estudo, que saiba trabalhar em grupo e tenha qualidades, tais como empenho, organização, flexibilização e tolerância;
15. Aperceber-se como integrante do meio ambiente, ao mesmo tempo dependente e agente de transformações. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 11-12).

Parece não haver nenhuma preocupação, nos trechos selecionados acima, com a facticidade dos objetivos apresentados. Ao falar sobre uma “sociedade justa, equânime e

igualitária”, em que os alunos saibam trabalhar em grupo e tenham “flexibilidade” sendo “agente de transformações”, há em nosso entendimento, uma responsabilização da escola e do indivíduo no sentido de que sejam capazes de resolver os problemas estruturais que permeiam a sociedade.

Mészáros (2008, p. 64) aponta um caminho para a inteligibilidade dessa questão. Segundo ele, é preciso combater a “base causal”, ou seja, a dominação material e ideológica do capitalismo, para fazer nascer uma sociedade igualitária. Em outras palavras:

Temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. (MÉSZÁROS, 2008, p. 55, grifos do autor).

Com relação à organização do currículo, o *Projeto EJA III* afirma que este será estruturado dentro de uma lógica inclusiva e diferenciada, observando as necessidades e a realidade do trabalhador estudante, oportunizando sua permanência e continuidade no processo educativo. Para isso, propõem-se uma integração de diferentes componentes curriculares/disciplinas que desempenham papel de igual valor na construção das competências, habilidades e atitudes.

O Projeto (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 13) afirma também que devem ser levadas em conta as especificidades dos jovens, adultos e idosos, tais como: seu tempo escolar, seus interesses, suas condições de vida, de trabalho e suas motivações para apreender os conhecimentos sistematizados e ressignificar os conhecimentos que já possuem.

No item denominado de “metodologia de ensino e de aprendizagem”, afirma-se que a prática educativa na EJA deve “[...] ter como ponto de partida suas experiências de vida [dos estudantes]”, pois “[...] possuem experiências e conhecimentos pessoais, que devem ser considerados pela escola” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 69). Sobre o fato de que se deve valorizar e ressignificar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes em sua prática social e a escola ser dirigida por seus interesses e necessidades, Duarte (2008) assegura que isso acontece devido as ilusões da chamada “Sociedade do conhecimento”.

Assim, parece haver em alguns pontos do *Projeto EJA III* uma aproximação com a concepção construtivista¹⁹ de educação, em que o estudante é o ponto central do processo de ensino-aprendizagem. O construtivismo “[...] é a abordagem pedagógica contemporânea fundamentada em uma ou mais teorias psicológicas da aprendizagem ou do desenvolvimento

¹⁹ A autora Marilda Facci explica que no construtivismo “[...] a ênfase passa ser a criança, o respeito à sua individualidade; professor e conteúdos passam para um segundo plano. O aluno deve, portanto, construir seus conhecimentos, guiado por seus interesses e suas necessidades.” (FACCI, 2004, p. 84).

e orientadas pelo princípio de que o aluno, mediante sua ação e auxiliado pelo professor, deva ser o agente de seu próprio conhecimento” (MIRANDA, 2000 apud FACCI, 2004, p. 81).

Há, no Projeto em análise, a responsabilização do indivíduo no sentido de conseguir um lugar no mercado de trabalho, como pode ser verificado abaixo:

A unidade escolar deve: compreender as diferentes concepções e relações de trabalho como componentes centrais do processo educativo, *atribuindo aos trabalhadores os deveres da escolaridade e empregabilidade*, consequência da conquista da escolarização e de determinadas qualificações e competências adquiridas pelo trabalhador. (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 69, grifos nossos).

Nas palavras de Duarte (2008), isso demonstra uma das ilusões da sociedade capitalista. Ou seja, os indivíduos são os responsáveis únicos de acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança. Nesse sentido, Duarte (2008, p. 10) sinaliza que “[...] o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos [...]”, portanto, alimentará as filas do desemprego.

As teorias do “aprender a aprender”, em última análise, vinculam-se a reprodução ideológica do capital, não tendo compromisso com uma transformação da realidade. Para reforçar seu argumento o autor cita um trecho do livro *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*, de Victor da Fonseca (1998), que aborda as mudanças na economia e suas implicações para a formação de recursos humanos no século XXI:

[...] em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado. O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de *aprender a aprender* [...]. (FONSECA, 1998 apud DUARTE, 2008, p. 10-11, grifos nossos).

Percebe-se que Fonseca (1998) não deixa qualquer dúvida quanto ao fato do “aprender a aprender” ser apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O indivíduo, nesses termos, deve demonstrar uma infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital. Realidade que a nosso ver, parece estar implícita no *Projeto EJA III*.

Nesse sentido, a teoria de base que sustenta esse pensamento é o construtivismo. Duarte também argumenta que neste “[...] os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social” (DUARTE, 2008, p.15). Isso quer dizer que o discurso de que é preciso partir da realidade do aluno, pode esconder o fato de que os estudantes vivem sob o capitalismo excludente que lhes sonega bens materiais e culturais. Não obstante, acreditamos

ser necessário lançar mão de uma perspectiva teórico-metodológica que desvele essas contradições e possibilite sua crítica: a *Ciência da História*.

Ao abordarmos a forma de organização do *Projeto EJA III*, nota-se que este, mesmo que implicitamente, tem sustentação no ideário construtivista. Apesar de em nenhum momento de suas páginas a teoria construtivista ser citada. Contudo, como iremos apontar, há várias passagens que confirmam nosso entendimento.

Rosler (2000) em *Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista*, afirma que o construtivismo dá apoio a grande parte das tomadas de decisões curriculares e instrucionais que ocorrem na educação, servindo de base para muitas das reformas na educação. Isso se deve, segundo ele, porque tais teorias seduzem utilizando-se de um discurso pretensamente crítico que “traria respostas concretas para o dia-a-dia escolar” (ROSSLER, 2000, p. 15), apresentando-se, portanto, como resposta para o que fazer na sala de aula. Rosler complementa dizendo que:

O *status* que o referencial construtivista assume atualmente no meio educacional brasileiro, como um dos principais e mais importantes modelos teóricos norteadores de reflexões e práticas pedagógicas, ou, como preferimos dizer, na posição do *principal modismo de nossa educação*, não é em absoluto uma suposição arbitrária de nossa parte, mas sim consiste em uma constatação tanto empírica quanto fruto dos estudos que vêm sendo desenvolvidos no já citado projeto integrado de cuja equipe fazemos parte. E vários outros autores concordam em afirmar esse seu *status* privilegiado. (ROSSLER, 2000, p. 9-10, grifos nossos).

Como dissemos, o Projeto em análise em nenhum momento diz servir-se do ideário construtivista em sua elaboração, contudo, afirma que “o trabalhador estudante é o principal responsável por sua trajetória escolar, que poderá ter maior ou menor duração de acordo com o próprio ritmo [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 13). Esse trecho é uma clara demonstração de que o estudante é visto como o maior responsável pelo seu desempenho escolar. Ignora-se que há um conjunto de condições materiais que interferem fortemente nesse processo.

Conforme evidencia Arce (2000), o construtivismo, o neoliberalismo e o pós-modernismo são ideologias a serviço do capital, em que a transmissão de conteúdos pelo professor não é necessário, é preciso, antes, desenvolver a criatividade e o conhecimento que os alunos já possuem.

Arce (2000), para materializar sua crítica ao construtivismo, analisa um programa da *Rede Globo* de televisão, exibido no ano 2000, denominado de projeto “Brasil 500 anos”. Prestava-se a comemoração dos 500 anos do descobrimento do Brasil e trazia a figura do professor como chave. Nele apresentava-se um professor “modelo” que trabalhava em lugares isolados, com populações extremamente carentes. A título de exemplificação, a autora nos

apresenta um professor de história de um desses programas:

[...] ele trabalhava em condições precárias dentro de verdadeiros contêineres apertados e superlotados, mas apesar de tudo isso esse professor não ‘enchia’ a cabeça dos alunos com coisas ‘arcaicas’ de história; ele dava aulas diferentes em que cada um descobria a sua própria história e da sua família ao mesmo tempo em que descobria que falar e escrever sobre sua história e ouvir a história de seus colegas é mais importante do que amontoados de fatos passados com outras pessoas em outros tempos e em outros locais. Assim a aula se tornava mais ‘criativa’, ‘realista’, ‘dinâmica’ e ‘interessante’. (ARCE, 2000, p. 42-43).

O ideário construtivista e neoliberal, muito presente nos dias atuais como já dissemos, endossam que a educação não deve se guiar pelo conhecimento científico mas por uma sabedoria construída no cotidiano. Valoriza-se o trabalho voluntário, o “amigo da escola”, pois ensinar é algo simples e depende do querer de cada um e um pouco de prática. Contudo, sabemos que uma educação de qualidade seguindo tal lógica nunca poderia ocorrer.

Voltando ao exemplo do professor de história, Arce (2000) considera que a imagem do professor que é membro de uma determinada comunidade, dá aulas em locais improvisados, é pobre tal qual seus alunos que jamais terão chance (assim como ele) de alterar sua condição social é uma imagem que aparece como algo natural e saudável. Entretanto, diz ela, “[...] as provas mais cabais de que o esforço individual, ou mesmo comunitário, por si mesmo não alterará a vida dos indivíduos são a própria vida dos professores apresentados como exemplos e as precárias condições nas quais eles trabalham” (ARCE, 2000, p. 46).

Nesse aspecto, o *Projeto EJA III* ao afirmar que “A prática em educação de jovens, adultos e idosos deve ter como ponto de partida suas experiências de vida [...], a sua aprendizagem [do estudante] não acontece apenas no espaço escolar, mas também é fruto de suas práticas sociais” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 69), parece diminuir a importância da transmissão de conteúdo, portanto, se assemelha ao trabalho do professor apresentado no programa de televisão da *Rede Globo*. Ou seja, o universal e a compreensão dos grandes fatos construídos historicamente pelos homens dá lugar ao cotidiano fragmentado, ao particular, a própria realidade onde os estudantes estão inseridos.

Muitas são as passagens que poderiam ser elencadas para demonstrar que o *Projeto EJA III* assenta-se no ideário construtivista. Contudo, daremos um último exemplo, pois acreditamos estar suficientemente evidenciada a proximidade do discurso oficial do Projeto em análise, daquele proposto pelo construtivismo. Dessa maneira, o *Projeto EJA III* (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 71) tenta mostrar a importância tanto dos saberes populares quanto científicos para os estudantes, pois “[...] é necessário romper a barreira que separa esses saberes. O saber popular, muitas vezes tido como não válido e não verdadeiro, deve servir de ponto de partida para a aquisição de outros saberes, visto que, nessa perspectiva, os

conhecimentos se complementam”.

A ideia de que todos os conhecimentos são importantes tendo, dessa forma, o mesmo valor, pode ser entendida como uma estratégia para dificultar a superação das relações de exploração de nossa sociedade. O saber “popular” não tem armas para lutar contra um cotidiano alienado, no qual as diferenças entre os indivíduos são explicadas como naturais, fruto do esforço pessoal ou mesmo da “sorte”. De acordo com Arce (2000, p. 52), inúmeras vezes “O senso comum invade a escola disfarçado de ‘sabedoria popular’ (sabedoria esta cheia de crendices mistificadoras e retrógradas)”. Assim, lembramo-nos de Gramsci que nos ensina que o senso comum, apesar de possuir elementos de “bom senso” tem horizontes muito limitados. O senso comum “torna a percepção da realidade estreita, restrita à compreensão imediata e superficial”. (GRAMSCI, 1978).

É fundamental que professores e alunos compreendam que a mudança nessa realidade é possível. Não obstante, é necessário entender que:

Os parâmetros não são o cotidiano de cada indivíduo mas a humanidade, seu desenvolvimento e seus patrimônios intelectuais e culturais que devem ser disponibilizados para todos. Só assim o indivíduo poderá conseguir enxergar a condição e exploração na qual se encontra; enxergar que é sim privado culturalmente, que as diferenças não são naturais, mas frutos da história, foram criadas e são mantidas pelos homens; enxergar, por fim, que a mudança pode e deve ocorrer. (ARCE, 2000, p. 59).

Como demonstrado, o discurso do *Projeto EJA III* tem aproximação com a teoria construtivista que afirma que o aluno mediante o auxílio do professor é o agente de seu próprio conhecimento. Contudo, nem mesmo o “construtivismo” é aplicado de fato. Pois, as condições encontradas como a falta de biblioteca, livros e a preparação de aulas que se alicerçam fundamentalmente em manuais didáticos de forma alguma permite que os estudantes sejam “agentes de seu próprio conhecimento”.

No terceiro e último capítulo, adiante, apresentamos os instrumentos de trabalho dos professores de filosofia no *Projeto EJA III* no município de Coxim, que conforme veremos se baseia, em grande medida, no manual didático. Diante disso, fazemos uma crítica a esse instrumento por apresentar os conteúdos de modo simplificado, e por fim, defendemos que o ensino de filosofia seja realizado a partir dos clássicos.

3 OS INSTRUMENTOS DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA NO PROJETO EJA III: ANÁLISE DE UM MANUAL

O objetivo desse capítulo é analisar o instrumento de trabalho do professor de filosofia a fim de verificar o conhecimento transmitido pelo mesmo. Nesse capítulo exporemos os resultados de uma pesquisa sobre como o manual didático *Filosofando: Introdução à Filosofia* aborda o conteúdo “Moral e Ética” a ser estudado na Unidade VII do *Projeto EJA III*. Esse tema foi escolhido por tais termos aparecerem com frequência nos mais diferentes campos: nos noticiários da televisão, na retórica dos governantes, dos empresários e mesmo em estudos que versam sobre a escola.

E ainda, apresentar as entrevistas concedidas pelos professores de filosofia do *Projeto EJA III*, tendo como foco os instrumentos utilizados no ensino desse componente curricular. Inicialmente, afirma-se, que os instrumentos de trabalho são históricos e com tal devem ser tratados. Para tanto, propomo-nos a investigar os instrumentos do trabalho didático e seu papel na relação educativa em uma sociedade regida pelo capital. Nessa empreitada buscamos à luz da leitura da teoria marxista e da categoria organização do trabalho didático, compreender as relações que envolvem a produção e utilização destes recursos didáticos na Educação de Jovens e Adultos e especialmente, no *Projeto EJA III*.

As perguntas realizadas (Apêndice B), além do principal objetivo de verificar os instrumentos utilizados pelos professores, buscaram informações acerca do tempo em que atuam na EJA; se considera que os objetivos propostos no Projeto em análise foram atingidos; como os estudantes veem a disciplina de filosofia dentro do currículo; as principais dificuldades dos alunos; os instrumentos utilizados no ensino e na avaliação dos estudantes; como enxergam as mudanças propostas pela Secretaria de Estado de Educação para a modalidade, com a implantação *Projeto EJA III* e se utilizam os textos clássicos de filosofia em sala de aula.

Através das entrevistas buscamos responder se os instrumentos empregados pelos professores de filosofia assumem características daqueles utilizados numa escola manufatureira que tem o manual didático como centro do trabalho didático. Participaram das entrevistas os dois professores que lecionaram a disciplina de filosofia no *Projeto EJA III* em 2013 e 2014. Após a entrega da Carta de Apresentação à Direção da Escola (Apêndice A) conversamos com esses colaboradores para relatar os objetivos da pesquisa e a necessidade de ouvi-los para entender as características inerentes ao Projeto, e ainda, formalizar o aceite da entrevista com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Todos prontamente aceitaram colaborar e foram cientificados de que não seriam identificados.

Os encontros para as entrevistas foram realizados em um espaço reservado da escola onde esses docentes atuam.

Elaboramos um Roteiro de Entrevista (Apêndice B) para possibilitar a focalização dos dados de acordo com os objetivos da pesquisa e permitir ao entrevistado fornecer a informação de forma mais precisa e com maior facilidade sem indução das respostas. Assim, optamos por gravá-las para que as transcrições representassem com fidelidade o discurso dos entrevistados.

As perguntas desse roteiro tiveram o caráter de problematização do objeto investigado, a saber, os instrumentos utilizados pelo professor de filosofia no *Projeto EJA III*, que serão analisados a partir da categoria organização do trabalho didático, sobretudo, nos aspectos que se referem ao processo, recursos e procedimentos empregados pelos entrevistados no contexto da EJA. Consideramos fundamental a realização das entrevistas para verificar se os objetivos previstos no documento oficial que implantou o *Projeto EJA III* tem na prática se efetivado. No caso do instrumento de trabalho do professor – o manual didático – verificar-se-á que tipo de conhecimento tem sido difundido por ele.

Nomeamos os sujeitos da pesquisa de “Entrevistado I e II” para não permitir a identificação dos mesmos. O “Entrevistado I” possui três anos de experiência na EJA, é formado em História e atua como professor nessa modalidade com as disciplinas de história e filosofia. Por sua vez, o “Entrevistado II” trabalha na EJA há seis anos e possui formação em filosofia e história.

Ao perguntar aos nossos entrevistados se consideram que os objetivos da Lei 11.684/08²⁰, que estabeleceu a obrigatoriedade da filosofia como componente curricular no Ensino Médio, têm sido atingidos por meio do *Projeto EJA III*, os entrevistados responderam afirmativamente. Segundo o “Entrevistado I”, as aulas de filosofia propiciam “momentos de reflexão e mostra a realidade atual”. O “Entrevistado II” concedeu-nos uma resposta semelhante, em suas palavras:

A filosofia prende muito a atenção dos alunos, eles veem que é uma disciplina diferente das outras, é muito interessante, percebem que a aula é diferente. Trabalho de uma forma crítica os conteúdos, fazendo perguntas para eles, refletindo com eles... alguma coisa os toca que desperta para o conhecimento”. (ENTREVISTADO, II, 2015).

O entrevistado não deixou claro o que, exatamente, “desperta os estudantes para o conhecimento”. Contudo, os professores foram unânimes ao afirmarem que os alunos

²⁰ Essa lei prevê que a disciplina de Filosofia deve favorecer uma das finalidades do Ensino Médio prevista no artigo 35 da LDB 9394/96, ou seja, “seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

“gostam” de filosofia. Entretanto, o “Entrevistado I” enfatizou que os estudantes apresentam dificuldade com os conceitos por serem abstratos, e considera que “a filosofia é essencial para a formação do senso crítico, pois ela ensina a refletir”. Como professor também de História, citou que os dois componentes curriculares “[...] devem juntos despertar o senso crítico dos estudantes” (ENTREVISTADO I, 2015). Ainda sobre como os estudantes da EJA veem a filosofia o “Entrevistado II” afirmou que “[...] não trabalha apenas transmitindo conhecimento, trabalha de uma forma para que eles pensem e reflitam”. O entrevistado destacou que o ensino de filosofia deveria constar nos currículos escolares a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, como em algumas escolas particulares de Campo Grande/MS. O entrevistado disse possuir manuais didáticos voltados para o ensino de filosofia para crianças que “são muito bons” dispondo de conteúdos sobre política, democracia, ética e moral.

Consideramos importante retomar alguns pontos explicitados na introdução desse trabalho quando tratamos da filosofia. Os professores entrevistados incorporaram a concepção amplamente disseminada nos textos que versam sobre filosofia de que essa disciplina “[...] é essencial para a formação do senso crítico, pois ela ensina a refletir” (ENTREVISTADO I, 2015).

Como resposta ao questionamento sobre as dificuldades ao atuar como professor na EJA e, especificamente com o ensino de filosofia, o “Entrevistado I” respondeu-nos que é “fazer com que aprendam a aprender”. Pois, “querem o caminho mais fácil para alcançar a nota e a aprovação”.

O trecho em que o entrevistado afirma ser necessário que os estudantes “aprendam a aprender” merece algumas considerações. Em síntese, Duarte (2008) qualifica as pedagogias do “aprender a aprender” como mais um dos modismos presentes em nossas escolas, incluídos aí “o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do ‘professor reflexivo’ etc.” (DUARTE, 2008, p. 6). Assim, o autor critica os pressupostos destas teorias que tendem a considerar que a aprendizagem que o indivíduo alcança por si mesmo tem mais valor que aquela realizada por meio da transmissão por outras pessoas.

Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para alcançá-la. (DUARTE, 2008, p. 8).

Alves (2010, p. 47) ajuda a entender a questão dos modismos educacionais quando assinala que motivados por alguns teóricos que desfrutaram-desfrutam de uma notoriedade passageira, imensos contingentes de educadores, honestamente movidos pelo desejo de ver a

melhoria do ensino, fizeram/fazem a defesa apaixonada a certas técnicas didáticas e a pretensas novidades teóricas no campo do ensino. Alves afirma ainda que:

Quase sempre, as influências são buscadas além-fronteiras e são mal digeridas. O escolanovismo gastou muita tinta na defesa e indicação de técnicas, tanto individuais quanto coletivas, que tornassem os estudantes mais ativos e participantes no processo ensino-aprendizagem. Tornaram-se correntes, no linguajar dos educadores, expressões como método de projetos, centros de interesse, método do jogo, método da conversação, método de estudos, estudo dirigido, plano Dalton e sistema didático de Winnetka. (ALVES, 2010, p. 47).

Apesar de todas essas “técnicas” a realidade apresentada pela escola em análise é bastante diferente.

Dando prosseguimento a discussão, nosso segundo entrevistado apontou que sua dificuldade é o “material didático, os estudantes não tem o livro [manual] para fazer pesquisa, para ler” (ENTREVISTADO II, 2015). De onde se conclui que o professor considera que as dificuldades apresentadas pelos estudantes no que tange a apropriação do conhecimento poderia ser solucionado simplesmente com a inserção do manual didático.

A avaliação dos professores segue a diretriz proposta pelo *Projeto EJA III*. Segundo o documento oficial a avaliação de cada uma das Unidades de Ensino deve ter o valor de oito pontos. O “Entrevistado I” elabora sua avaliação com quatro questões dissertativas e o mesmo número de questões de múltipla escolha. Os outros dois pontos que compõem a avaliação devem, segundo o projeto, “ser formadas por exercícios, estudos orientados e pesquisas na biblioteca ou na Sala de Tecnologia Educacionais” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 16). O professor respondeu-nos que, normalmente, elabora atividades para serem desenvolvidas em sala de aula, “que servem para complementar e fixar os conteúdos ensinados” (ENTREVISTADO I, 2015).

Sobre o modo como realiza as avaliações, nosso segundo entrevistado afirmou que:

[...] a avaliação é feita em sala com os estudantes, a medida que explico o conteúdo vou percebendo aqueles que estão interessados, que estão participando. Dou prova escrita e muita atividade... Duas, três, quatro atividades, valendo de zero a dois pontos. A prova sempre tem uma pergunta no final: “escreva sobre o conteúdo que você estudou nessa unidade”. Para que eles desenvolvam o que aprenderam: tudo o que foi explicado em sala de aula, o que tinham estudado na *apostila*, tudo o que lembram pode ser colocado. Quando mais escrevem nessa questão, mais recuperam pontos das questões de múltipla escolha que erraram anteriormente. Essa é uma questão avaliativa ampla do conteúdo. Tem aluno que chega a escrever uma página inteira. (ENTREVISTADO II, 2015, grifos nossos).

É preciso salientar que as apostilas citadas pelo entrevistado são textos quase sempre retirados do manual didático “Filosofando”. Dito isso, realizamos uma pergunta com o objetivo de examinar como os professores de filosofia enxergam o estudante da EJA. E

tivemos como resposta do “Entrevistado I” que “são trabalhadores, com pouco tempo para estudar em casa e com vários anos longe da escola”.

O “Entrevistado II” destacou que os estudantes da EJA “são diferentes daqueles do Ensino Médio comum, não conseguem assimilar bem o conteúdo”. Para exemplificar o professor citou o Mito da Caverna do filósofo Platão e conteúdos sobre ética e moral que, segundo o entrevistado, são complexos, e por isso, os estudantes tem dificuldade para entender. Dessa forma, “[...] tenho que explicar numa linguagem simples, fácil e dando exemplo” (ENTREVISTADO II, 2015). Ficou claro que o professor não dá acesso diretamente aos estudantes os textos de Platão, e conseqüentemente, deixa-os sujeitos apenas à interpretação do professor.

Como já exposto anteriormente, nos últimos anos o estado de Mato Grosso do Sul promoveu mudanças na organização da educação de adultos. Isto posto, perguntamos aos professores como avaliam essas alterações, tendo em vista a implantação dos Projetos EJA II no ano de 2011 e o *Projeto EJA III* em 2013. O primeiro entrevistado nos disse que tais mudanças, tem o “propósito de facilitar a conclusão dos estudos”. Ele pondera que com essa medida “a educação se tornou superficial, sem aprofundamento”. Nosso segundo entrevistado também apontou a superficialidade do trabalho didático realizado no *Projeto EJA III*. Para ilustrar, transcrevemos sua percepção sobre a implantação desse novo projeto para a educação de jovens e adultos:

[...] as mudanças foram excelentes para o professor, tem muitas aulas e trabalha-se pouco. Para o estudante foi um desastre. Dou apenas duas aulas em sala e ganho por cinco. A EJA II era melhor para o aluno, tinha mais tempo para trabalhar os conteúdos. Na EJA III tem que dar nota para o aluno, pois eles não têm tempo para aprender. Há uma grande quantidade de conteúdos para poucas aulas em sala, já que os estudantes não participam das Aulas Personalizadas. É uma enganação! Os alunos fazem prova o tempo inteiro até passar. (ENTREVISTADO II, 2015).

Importa esclarecer que a lotação para o professor de filosofia do *Projeto EJA III* corresponde a cinco aulas em cada turma onde atua. Sendo que destas, duas aulas são para o Atendimento Coletivo e outras três para o Atendimento Personalizado. Porém, os estudantes raramente estão presentes nos atendimentos personalizados, ou seja, todo o conteúdo da Unidade de Ensino passa a ser estudado nas aulas coletivas ao invés de serem também trabalhados nos atendimentos personalizados. Essa realidade também foi notada por mim ao trabalhar ministrando aulas de filosofia no Projeto nos anos de 2013 e 2014. Assim, compreende-se o motivo pelo qual o “Entrevistado II” afirmou que “Há uma grande quantidade de conteúdos para poucas aulas em sala”.

Para ilustrar a grande quantidade de conteúdos em relação à carga horária disponível, apresentamos na tabela abaixo os conteúdos de cada uma das oito Unidades da disciplina de filosofia do *Projeto EJA III*.

TABELA 8: Conteúdos e carga horária de filosofia por Unidade de Ensino.

Unidade de Ensino	Conteúdos	Carga horária
I	C1: Gênese e significado da palavra Filosofia <ul style="list-style-type: none"> • Nascimento da Filosofia C2: Teoria do Conhecimento na Idade Antiga e Média <ul style="list-style-type: none"> • Pré-socráticos, Sofistas, Sócrates, Platão, Aristóteles, Patrística e Escolástica 	6
II	C3: Teoria do Conhecimento da Idade Moderna e Contemporânea <ul style="list-style-type: none"> • Humanismo, Racionalismo, Empirismo, Idealismo, Materialismo, Iluminismo, Positivismo, Marxismo, Fenomenologia, Existencialismo e Escola de Frankfurt 	8
III	C4: A Ciência <ul style="list-style-type: none"> • Etimologia da palavra • O Senso Comum e o Conhecimento Científico • A Ciência na Idade Antiga: Platão e Aristóteles • A Ciência na Idade Moderna: Descartes, Bacon e Locke. 	6
IV	C5: Linguagem, Conhecimento e Pensamento <ul style="list-style-type: none"> • A linguagem como atividade humana • A relação da linguagem com a cultura • A relação da linguagem com o conhecimento 	6
V	C6: O pensamento Político <ul style="list-style-type: none"> • Política como relação de poder • Formas de poder • O pensamento político tribal C7: O pensamento Político Antigo <ul style="list-style-type: none"> • Sócrates, Platão e Aristóteles 	6
VI	C8: O pensamento Político Medieval <ul style="list-style-type: none"> • Estado e Igreja C9: O pensamento Político Moderno <ul style="list-style-type: none"> • Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau e Marx 	6
VII	C10: Moral e Ética <ul style="list-style-type: none"> • Conceito de moral e de ética • Caráter histórico e social da ética e da moral • Principais concepções éticas • Liberdade 	6
VIII	C11: Lógica <ul style="list-style-type: none"> • Gêneses da lógica • Elementos da lógica • A lógica de Platão e Aristóteles • Exercícios de raciocínio lógico 	6

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 68-69.

Ficam patentes, após a visualização da Tabela 8, a fragmentação e as pouquíssimas aulas destinadas ao ensino de tais conteúdos. Se tomarmos como exemplo a Unidade de Ensino II, vemos que constam onze temas: Humanismo, Racionalismo, Empirismo, Idealismo, Materialismo, Iluminismo, Positivismo, Marxismo, Fenomenologia, Existencialismo e Escola de Frankfurt. Cada conteúdo possui sua complexidade e precisa ser explorado sob múltiplos aspectos pelo professor, para que os estudantes possam compreender minimamente as teorias que buscam explicar nossa realidade. Tudo isso deve ser feito em apenas oito aulas, quatro no Atendimento Coletivo e quatro no Atendimento Personalizado!

Isso certamente é uma das explicações para as dificuldades dos estudantes com os conteúdos de filosofia. Nesse sentido, o professor alegou que “Os alunos fazem prova o tempo inteiro até passar”, essa é uma reclamação de grande parte dos professores que atuam no projeto, pois o documento oficial que o implantou diz que: “Para liberação das avaliações, o estudante deverá ter cumprido, no mínimo 75% da carga horária da Unidade de Ensino do componente curricular/disciplina, correspondente ao Atendimento Coletivo e ao Atendimento Personalizado e, ainda, a entrega das Atividades de Produção” (MATO GROSSO DO SUL, 2012a, p. 17), como esclarecido no capítulo anterior. Dessa forma, após a frequência mínima estipulada, o estudante tem o direito de realizar quantas provas forem necessárias para a sua aprovação, sem a necessidade de assistir novamente as aulas.

A principal dificuldade dos alunos de acordo com o “Entrevistado I” seria:

[...] conciliar a oferta das disciplinas, já que o aluno muitas vezes não tem como dar continuidade as Unidades, pois, elas ainda não estão sendo oferecidas pela escola. Algumas vezes os estudantes tem aula apenas uma vez na semana o que dificulta o término das disciplinas, eles ficam desestimulados. (ENTREVISTADO I, 2015).

Para entender esse fato, tomamos como exemplo o Ensino Médio que é constituído por treze disciplinas, assim apenas algumas delas são disponibilizadas aos estudantes a cada momento, pois a carga horária de cada disciplina não permite que todas sejam cursadas ao mesmo tempo. Uma nova disciplina só poderia ser colocada no horário quando todos os estudantes de determinada turma finalizasse a disciplina anterior.

Outra crítica foi realizada pelo “Entrevistado II” ao modo como a EJA foi estruturada no estado a partir do ano de 2006. Segundo o professor, ela passou a ser oferecida em apenas uma escola no centro da cidade de Coxim. Anteriormente, quando era permitido o seu funcionamento nas escolas dos bairros mais afastados as salas eram lotadas, pois os alunos da região podiam acessar a escola mais facilmente. Esse fato, segundo o professor, foi preponderante para o esvaziamento das salas de EJA no município.

Perguntamos aos entrevistados se consideram eficiente o *Projeto EJA III* e quais seriam seus aspectos positivos. Nenhum deles apontou aspectos positivos do projeto do ponto de vista de proporcionar qualidade educacional. O “Entrevistado I” salientou que o principal objetivo do projeto é “conseguir que um grande número de alunos conclua seus estudos rapidamente”. E ainda, avalia que a carga horária disponibilizada para o ensino de filosofia é insuficiente. De fato, o Ensino Médio comum, durante seus três anos, possui uma carga horária muito superior (108 aulas) que aquela disponível no *Projeto EJA III* (50 aulas), conforme pode ser verificado abaixo:

Tabela 9: Diferença entre a carga horária da disciplina de filosofia no Projeto EJA III e no Ensino Médio comum.

Projeto EJA III		Ensino Médio comum			
Unidade	Carga horária	Bimestre	1º ano do Ensino Médio	2º ano do Ensino Médio	3º ano do Ensino Médio
I	6	1º Bimestre	9	9	9
II	8				
III	6	2º Bimestre	9	9	9
IV	6				
V	6	3º Bimestre	9	9	9
VI	6				
VII	6	4º Bimestre	9	9	9
VIII	6				
TOTAL	50	TOTAL	36	36	36

Fonte: Tabela elaborada pelo autor. (SILVA, 2015).

Por isso, de acordo com o entrevistado, “os conteúdos na EJA necessitam ser ‘resumidos’ e transmitidos superficialmente, apenas com conceitos básicos sobre cada assunto” (ENTREVISTADO I, 2015). Já o segundo entrevistado afirmou que a carga horária disponibilizada é insuficiente, “algumas vezes tenho quatro páginas para trabalhar em duas aulas” (ENTREVISTADO II, 2015). A carga horária de filosofia do *Projeto EJA III* destinada ao trabalho com os estudantes ainda é menor que as 50 aulas disponíveis, haja visto, que os estudantes não assistem a todas as aulas, apenas o necessário para formalizar os 75% obrigatórios.

Chegamos finalmente ao questionamento que consideramos fundamental para o entendimento dos processos que permeiam o ensino no projeto em análise. A pergunta refere-se aos instrumentos de trabalho que são utilizados em sala de aula. O primeiro entrevistado nos respondeu que pelo fato de a EJA não possuir um livro didático, prepara apostilas. Os conteúdos da apostila são retirados da internet e organizados para posterior entrega aos alunos ou disponibilizados em livrarias próximas a escola onde os estudantes podem adquiri-los. O professor utiliza-se do celular para o envio das apostilas que serão trabalhadas em sala com os

alunos, tais textos são usados para leitura e para que os estudantes façam resumos com os aspectos que consideram importantes no caderno.

Contudo, o uso dos celulares no trabalho didático, de acordo com o professor, “não funciona por muito tempo, inicialmente veem isso como uma novidade e funciona bem, mas com o tempo eles passam a mexer no celular para entrar em outros sites e não para desenvolver a leitura ou resolver as atividades propostas”. Assim, o professor aplica essa metodologia por um tempo determinado e depois volta a usar o quadro ou apostilas impressas.

O segundo entrevistado utiliza-se de apostilas e textos impressos selecionados a partir da Internet e dos manuais didáticos destinados ao Ensino Médio comum. De acordo com o professor: “isso dá um trabalho ‘infernal’ pois demanda muito tempo” (Entrevistado II, 2015). Algumas vezes o professor permite prova com consulta para forçar os estudantes a adquirir a apostila, assim aqueles que não dispuserem desse instrumento não terão onde consultar. O professor pede também para que os estudantes elaborem perguntas e respostas sobre os textos contidos na apostila. Ao perguntarmos o porquê da utilização da apostila, o professor respondeu-nos: “[por] falta do livro didático” (ENTREVISTADO II, 2015).

A “falta de habilidade” dos estudantes com a informática a que se refere o entrevistado fica evidente quando esses são levados à Sala Tecnologia Educacional da escola²¹. Eles têm pouca familiaridade com os computadores e receio de fazer algo que danifique a máquina. Muitos admitem preferir atividades realizadas em sala de aula àquelas que necessitam da internet e do computador. Isso, de certa maneira, inviabiliza a utilização desse importante instrumento de acesso ao conhecimento.

É perceptível na exposição do professor que apesar de o manual didático não ser distribuído pelo MEC à EJA dessa escola ele é o elemento essencial em sua prática educativa. Diante disso, nosso entrevistado sente-se “sobrecarregado” por ter que elaborar apostilas com os conteúdos que serão abordados em sala.

Ao descrever suas aulas o “Entrevistado I” citou que estas são expositivas e dialogadas e que emprega outros instrumentos além daqueles já citados, como *datashow* para projeção de filmes e vídeos e um aparelho de som para o trabalho com música. Segundo o professor esses instrumentos facilitam e tornam as aulas “mais atrativas e possibilitam maior atenção por parte dos estudantes” (ENTREVISTADO I, 2015). Ao indagarmos se trabalham com os

²¹ A Resolução/SED n. 2.491, de 8 de dezembro de 2011, estabelece os procedimentos para a implementação as Salas de Tecnologias Educacionais-STEs no estado. Em seu artigo 2º constam os objetivos desse espaço, que são: I – contribuir para a efetividade do processo de ensino e de aprendizagem; II – familiarizar os alunos com as ferramentas das tecnologias da informação e da comunicação necessárias à sua formação; III – enriquecer o ambiente de aprendizagem escolar; IV – privilegiar a construção do conhecimento de forma coletiva e cooperativa. (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

clássicos de filosofia, nossos entrevistados responderam negativamente. O “Entrevistado I” afirmou que para incluir os clássicos em suas aulas necessitaria de mais tempo, salientando que na biblioteca esses textos não estão disponíveis. O “Entrevistado II” deu-nos resposta semelhante, pois trabalha apenas com os textos selecionados e organizados por ele a partir da Internet e dos manuais didáticos.

E finalmente, ao responderem se os egressos da EJA saem preparados para a continuidade dos estudos em uma universidade, os professores foram pessimistas. O primeiro argumentou que os concluintes da educação básica por meio da Educação de Jovens e Adultos dificilmente poderiam ter sucesso no Ensino Superior. O segundo colaborador assegurou que os estudantes desta modalidade “Não saem preparados, falta conhecimento. A EJA não dá base para chegar à universidade” (ENTREVISTADO II, 2015).

Ficou patente ao término das entrevistas que os professores consideram que a instrução transmitida aos estudantes por meio do *Projeto EJA III* não é suficiente para possibilitar o acesso à universidade. Contudo, é preciso salientar que há diversas pesquisas que demonstram o contrário. Ou seja, mesmo aqueles que finalizam a educação básica por meio da EJA tem acessado a universidade via educação à distância patrocinada principalmente pela expansão do ensino privado.

O acesso à universidade discutido acima talvez não seja o principal objetivo da proposta de uma educação voltado para jovens e adultos dentro lógica do sistema capitalista. Em outras palavras, a EJA tem servido atualmente para amenizar tensões sociais e os impasses inerentes a um sistema que geram excluídos continuamente, como explorado no capítulo dois desse trabalho.

Portanto, afirma-se que os programas e projetos destinados à EJA, inclusive aqueles ofertados em nosso estado, normalmente são focais, atendendo a pequenos contingentes populacionais, com caráter precário e aligeirado. Consequentemente, essa pretensa escolaridade não tem permitido uma efetiva socialização das bases do conhecimento.

Percebe-se, com o exposto, que os manuais didáticos no *Projeto EJA III* são instrumentos que exercem um grande “[...] domínio sobre a atividade do professor e a educação dos homens (ALVES, 2005b, p. 88)”. Por isso, a necessidade de estabelecer uma nova organização do trabalho didático, comprometida com a necessidade de universalizar a cultura e que se coloque na perspectiva de democratização do conhecimento culturalmente significativo que não pode ser encontrado nos manuais.

As entrevistas com os professores de filosofia do *Projeto EJA III* de uma escola do município de Coxim/MS demonstraram a influência do manual no trabalho didático. Assim,

julgamos ser necessário, para dar materialidade à exposição realizada, investigar o *Suplemento para o Professor*, instrumento incluso no final do manual didático *Filosofando: Introdução à Filosofia* de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins que tem a intenção de auxiliar a prática pedagógica do professor de filosofia.

Esse manual é destinado especificamente para o ensino de Filosofia no Ensino Médio comum, contudo, também é utilizado pelos professores do *Projeto EJA III*, tendo em vista que as apostilas disponibilizadas aos estudantes se baseiam, em grande medida, em suas páginas.

3.1 Crítica ao manual didático de filosofia no *Projeto EJA III*

A versão do manual *Filosofando: Introdução à Filosofia* destinada à utilização dos alunos possui 400 páginas em volume único para os três anos do Ensino Médio. Já o “Manual do Professor” contendo o *Suplemento* tem mais 80 páginas! A obra é constituída por 31 capítulos distribuídos em sete unidades. De acordo com as autoras: “Cada capítulo apresenta um *texto básico* elaborado em linguagem clara e acessível. O projeto gráfico, dinâmico e colorido, inclui imagens que não servem apenas como ilustração, mas funcionam como elementos de reflexão” (ARANHA; MARTINS, 2013, grifos nossos).

O manual *Filosofando: Introdução à Filosofia* é avaliado pela Editora Moderna em seu *site* como uma “obra clássica” a “[...] mais adotada em escolas públicas de todo o Brasil, [...] oferece ao professor uma organização temática apoiada na história da Filosofia, para favorecer o estudo interdisciplinar, estimulando o aluno a contextualizar o conhecimento” (EDITORA MODERNA, 2014).

Maria Lúcia de Arruda Aranha é formada em filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), lecionou para o Ensino Médio em escolas da rede pública e particular, até se aposentar. Já Maria Helena Pires Martins possui graduação em Filosofia e Artes, desde 1997 é livre-docente na Universidade de São Paulo (USP).

Inicialmente nossa reflexão se deterá apenas sobre o *Suplemento* por considerá-lo um bom demonstrativo das concepções educativas contidas no interior do manual já referido. Mas, em seguida será realizada a análise do tema “Moral e Ética” para demonstrar o tratamento dado por ele a esse conteúdo.

Talvez pela forma fragmentária e simplificada que normalmente os conteúdos são expostos no manual haja a necessidade de “suplementação”. O significado dessa palavra é um indicativo: “Parte que se adiciona a um todo para ampliá-lo, esclarecê-lo e/ou aperfeiçoá-lo”. (FERREIRA, 2010, p. 720).

A organização didática do manual apresenta em todos os capítulos “boxes” para auxiliar os estudantes a compreender os conteúdos. Assim, nas páginas iniciais tanto do livro do professor quanto do aluno são expostos os objetivos, pressupostos, indicações de leituras e orientações que se referem à utilização do manual. Os objetivos dos “boxes” são apresentados nos tópicos abaixo conforme as palavras das autoras:

1. *Abertura de unidade*: apresenta um sumário dos capítulos que serão estudados na unidade e uma breve reflexão sobre questões centrais da unidade.
2. *Abertura de capítulo*: Textos, fotos e obras de arte que objetivam a reflexão sobre a relevância do tema do capítulo.
3. *Glossário*: esclarece o significado de termos importantes para o entendimento do texto;
4. *Para refletir*: há a reflexão sobre alguma questão relevante relacionada ao capítulo;
5. *Quem é?*: é exibida uma pequena biografia dos principais pensadores;
6. *Etimologia*: esclarece a origem e o significado de termos essenciais para a compreensão do texto;
7. *Para saber mais*: ampliam o entendimento de assuntos relevantes do capítulo, trazendo informações complementares ou direcionando o aluno para a leitura de textos em outros capítulos;
8. *Ampliando*: apresentam infográficos que facilitam o entendimento de assuntos importantes abordados em algumas unidades, trazendo sempre uma visão reflexiva e contemporânea do tema;
9. *Leitura complementar*: no final dos capítulos, a seção traz reportagens atuais, textos de filósofos e estudiosos que ampliam as reflexões relacionadas ao tema do capítulo.
10. *Atividades*: Propostas ao final de cada capítulo, as atividades visam desenvolver a compreensão, a interpretação a capacidade de problematizar e de elaborar textos expositivos e dissertativos, competências necessárias aos estudos da filosofia e ao desenvolvimento do indivíduo como cidadão.
11. *Vocabulário*: Traz os principais conceitos e termos filosóficos utilizados no livro em ordem alfabética.
12. *Índice de nomes*: Permite a localização rápida dos autores e pensadores estudados na obra.
13. *Sugestões*: Indicações de livros, filmes e sites, organizadas por capítulo.

Tendo em vista esses dados, fica clara a forma fragmentada em que o conteúdo é apresentado. Por isso, Centeno (2009) afirma que no manual didático, a pretexto de explorar documentos, partes fragmentárias das fontes pertinentes passaram, sem qualquer contextualização, a ser extraídas e transcritas em janelas específicas. No interior de cada

unidade as imagens ganham ênfase e disputam a atenção. Box com notas curtas, imagens, transcrições de extratos de documentos e uma introdução geral que, pretensamente, articularia o conjunto caótico, só põem em destaque a desordem e a ausência de unidade.

Conforme Souza (2010), a atual formatação do manual didático no qual foram agrupados em um único livro os conteúdos de determinada disciplina, se deve, principalmente, ao barateamento dos custos de sua produção. A autora salienta que:

[...] as editoras optaram por condensar em um único volume os conteúdos a serem transmitidos nas três séries do ensino médio, produzindo manuais com quinhentas a seiscentas páginas. Isso significa que, num dia de aula com quatro disciplinas, o aluno deverá transportar um volume de livros que varia de oito a dez quilogramas, o que poderá acarretar graves problemas de saúde ao longo de três anos dessa prática. Isso ocorre dada a natureza mercadológica desse instrumento didático. Não interessa o aluno que o porta, mas a economia que essa forma compacta permite. (SOUZA, 2010b, p. 128-129).

Os estudos de Zilberman (2008), igualmente apontam a mesma tendência, pois segundo ela as características do livro didático fazem-no o “primo-pobre” da família dos livros. Apesar disso, ele é o “primo-rico” no ramo das editoras, visto assegurar uma rentabilidade segura, não só por contar com o apoio do sistema de ensino, como também por ter o abrigo do Estado, devido às políticas públicas que garantem sua compra.

Ao examinar o *Suplemento para o Professor*, foco deste item, vemos que ele é dividido em Parte I, onde são apresentados os “questionamentos” sobre a presença da filosofia no Ensino Médio. Nesse aspecto, é abordada a metodologia, a especificidade do filosofar, as competências que podem ser alcançadas e os instrumentos que auxiliam no processo. Na Parte II, de acordo com as autoras são oferecidas pistas para a escolha do programa a ser utilizado em sala de aula e comentários sobre as atividades de cada capítulo. Esse *Suplemento*, portanto, tem “[...] a intenção de auxiliar a prática pedagógica do professor de filosofia” (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 3).

O início do *Suplemento* apresenta uma reflexão sobre a pedagogia contemporânea, onde o professor é visto como um “facilitador” da aprendizagem, sendo o processo pedagógico mais importante que o conteúdo a ser transmitido. As autoras afirmam que o aluno deve “atuar de forma mais dinâmica” em sua aprendizagem:

A pedagogia do século XX, porém, ao criticar a excessiva centralização na figura do mestre, deslocou o foco para o aluno e reservou ao professor o papel de facilitador da aprendizagem. A ênfase foi posta no *processo* e não no *produto*. As vantagens dessa nova orientação estão na descoberta de que a aprendizagem não se completa de maneira unilateral pela via mestre-aluno; mas ao focá-la no *processo*, permite que o aluno atue de modo mais dinâmico. Essa conclusão vale também para atividade filosófica em sala de aula, porém o risco consiste em esquecer-se do conteúdo (o produto) ao dar destaque à intervenção dos alunos em debates infundáveis, sem que seja aproveitada a rica herança cultural. (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 5, grifos das autoras).

A sala de aula, para as autoras, é um espaço de discussão de conceitos, de exposição plural de ideias. Contudo, afirmam algo que no mínimo é paradoxal, pois, segundo elas, a intenção do professor “*não é transmitir convicções*, mas dar oportunidade para que os educandos desenvolvam as competências necessárias para o seu *pensar por conta própria*, ou seja, para sua autonomia intelectual”²² (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 6, grifos nossos).

Contrariamente, acreditamos que é tarefa fundamental do professor transmitir conhecimento, somente possível se deixar clara a sua posição diante dos conteúdos ensinados, sem dogmatismos, mostrando que há propostas e juízos divergentes. Somente assim, os estudantes serão capazes de compreender que o mundo em que vivemos é reflexo da história de inúmeras gerações que nos antecederam. Em uma passagem primorosa Saviani amplia o conceito de trabalho educativo ao dizer que este:

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1997, p. 17).

Retornando ao *Suplemento* é perceptível uma tentativa de conciliação entre a transmissão de conhecimento e a “pedagogia das competências”, pois segundo as autoras, muitas pessoas perguntam se afinal vamos à escola “para adquirir conhecimentos” ou para “desenvolver competências”, e concluem dizendo que esse questionamento revela um mal-entendido, pois desenvolver competências não significa desistir de transmitir conhecimentos nem desprezar a aula expositiva.

O que se propõe de acordo com as autoras é “destacar *também* a aquisição concomitante de competências, o que, em muitos casos, significa evitar a simples transmissão de conteúdos. Essa mudança de enfoque exige uma verdadeira ‘revolução cultural’ do ensino [...]” (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 7, grifos das autoras).

Na citação acima as autoras parecem concordar com o fato de que o desenvolvimento de competências é mais importante do que o ensino de conteúdos. Somos veementemente contrários a tal posição. Pois, conforme nos ensina Saviani (2007) a escola ao apenas desenvolver competências tem seu objetivo reduzido ao produzir indivíduos que sejam capazes tão somente de exercer sua capacidade de escolha, visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. Deste modo, ao invés da educação

²² Nesse *Suplemento* há um item denominado “Desenvolvendo as competências”, nele as autoras pontuam que para o pedagogo suíço Philippe Perrenoud, a noção de competência tem merecido longas discussões. De modo amplo, designa a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações novas.

servir para produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens, ela passa a ter o único objetivo de prepará-los para o mercado de trabalho.

Contudo, o que os indivíduos podem esperar das oportunidades escolares na atualidade, não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. Saviani diz ainda que nessa perspectiva:

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não tem emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. (SAVIANI, 2007, p. 428).

Marilda Facci (2004) esclarece que as reflexões sobre educação de Perrenoud e suas competências tem recebido grande destaque no Brasil. Contudo, essa teoria é criticável, uma vez que ela “[...] parte da ideia de que o sistema educacional só pode formar competências desde a escola se houver uma considerável transformação na prática docente de forma que os professores percebam que ‘a meta é antes fazer aprender do que ensinar’” (FACCI, 2004, p. 37). Ou seja, essa tendência parece reforçar o conceito de que o professor não deve ensinar.

Nessa perspectiva, a escola deveria diminuir o peso dos conteúdos disciplinares e fazer uma mudança profunda na identidade do professor. Facci (2004) nos apresenta quatro mudanças que Perrenoud propõe para o professor:

não considerar a relação pragmática com o saber como uma relação menor; aceitar a desordem, a incompletude, o aspecto aproximativo dos conhecimentos, mobilizados como características inerentes à lógica da ação; desistir do domínio da organização dos conhecimentos na mente do aluno; ter uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação, aprender a fazer fazendo. (FACCI, 2004, p. 38).

Como se percebe, o professor deve agir como um “treinador”, não é necessário que faça uma apresentação dos conteúdos de maneira discursiva, mas que estimule os alunos a relacionar os conhecimentos na solução de situações concretas, deve também negociar o seu planejamento curricular, que deve ser flexível. O aluno, desse modo, dirige seu ensino e são os sujeitos de sua aprendizagem.

Um exame da “pedagogia das competências” faz-nos concluir que há uma tentativa de colocar o estudante como responsável por sua aprendizagem secundarizando o trabalho do professor. Essa “pedagogia”, portanto, tem dificuldade de compreender a totalidade da sociedade na qual o indivíduo vive, o que impossibilita a desmistificação dos valores que parecem eternos e imutáveis, mas que são na verdade, criados historicamente pelos homens em suas relações sociais.

Facci condena as teorias de Perrenoud, dizendo que:

Parece que o problema para esses teóricos é a transmissão de conhecimentos que precisa ser substituída, na escola, pelo desenvolvimento de competências. A questão que fica é: bastam lições vagas, conhecimentos fluidos – espontâneos, fáceis, naturais – para saber fazer cálculos, analisar fatos e situações, ser um leitor e escritor proficiente? Isso poderá ser suficiente se a finalidade consistir em reproduzir a prática social estabelecida. Porém, se tal formação pretende contribuir com a crítica ao modo de vida dominante, isto contribui muito pouco. (FACCI, 2004, p. 39-40).

O *Suplemento*, foco dessa análise, afirma que há grande fragmentação nas ciências contemporâneas, na medida em que cada vez mais o saber se fecha em estritas especializações. Na visão das autoras essa realidade tem como consequência a supervalorização da técnica em detrimento do filosofar.

Para elas a “implantação das escolas obedeceu aos poucos a esse critério, dotando o ensino de disciplinas isoladas, sem aparente ligação entre si, modelo que hoje em dia se pretende superar” (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 8). Para as autoras, a contemporaneidade está diante do desafio de “recuperar a *visão de conjunto*” (Ibidem, p. 8).

Para superar o isolamento das disciplinas e, por conseguinte, recuperar a “visão de conjunto” que permita aos cidadãos integrar elementos desconexos, é proposta como solução a “interdisciplinaridade”. Esse termo é explicado da seguinte forma pelas autoras:

[...] o aluno poderia ‘tomar o real como uma totalidade inter-relacionada’. No entanto [...] a interdisciplinaridade não é prerrogativa da filosofia, porque constitui um horizonte igualmente importante para os professores das demais disciplinas. Ou seja, todos eles têm como estabelecer conexões com as demais. (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 8).

Diferentemente de nossa abordagem que confere a *Ciência da História* a possibilidade de analisar a totalidade da sociedade em suas contradições, as autoras defendem que esse é um trabalho que deve ser realizado pelas disciplinas escolares, e especificamente pela filosofia, pois esta “percorre todos os campos da cultura para realizar uma experiência singular de pensamento” (Ibidem, p. 9). Parece-nos que o manual é visto como indispensável nessa tarefa. Esse instrumento é apresentado como elemento imprescindível no desenvolvimento do trabalho educativo.

O Quadro cronológico, por exemplo, para localizar filósofos ou correntes filosóficas; o Índice de nomes para identificar a nacionalidade, as datas de nascimento e morte e a área de atuação de diversos intelectuais, bem como para saber em que páginas do livro há referência a eles. Embora existam glossários, no texto de cada capítulo, o Vocabulário pode complementar algumas explicações. (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 9).

As autoras finalizam o *Suplemento* dizendo que o trabalho do filósofo-educador é o de dar condições para que todo e qualquer aluno desenvolva as competências típicas da reflexão filosófica. E complementam que “[...] pensar filosoficamente é dar condições para a

autonomia e a *emancipação* do educando, porque a sociedade propriamente moral e democrática necessita de pessoas capazes de autocrítica constante” (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 15, grifos das autoras). A filosofia é vista, em nossa opinião, de forma idealizada, como se fosse possível apenas a partir do “pensar filosoficamente” a emancipação do indivíduo. Não é levado em conta que existem condições históricas mais profundas que impedem que apenas o “pensar” modifique estruturalmente a sociedade em que vivemos. Marx e Engels (1986) em *A Ideologia Alemã* criticam a visão hegeliana exatamente por propor mudança através das ideias. “Ali onde termina a especulação, na vida real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens. As frases ocas sobre a consciência cessam, e um saber real deve tomar o seu lugar” (MARX; ENGELS, 1986, p. 38).

Com essa breve análise sobre as ideologias presentes no manual didático, realizada a partir do *Suplemento para o Professor*, verificou-se o que os autores Alves (2005b), Centeno (2009) e Souza (2010) caracterizam como “vulgarização do conhecimento”. Isso conseqüentemente não dá acesso ao conhecimento universal e não permite a crítica dos valores da sociedade do capital. De acordo com Souza (2010, p. 142) “os manuais didáticos não farão isso, pois, engendrados no interior da sociedade burguesa, não se prestam senão a reproduzi-la sem contradições”.

Por isso, redundará em fracasso a luta pela melhoria na qualidade desse material que representa os interesses da classe burguesa e corresponde à lógica do capital. Sobre esse fato Centeno (2009) adverte:

Muitos educadores entendem que a questão se reduz a uma reforma dos manuais didáticos. De fato, não é possível aperfeiçoar o manual, pois o problema não está somente na ideologia e sim na função exercida por esse instrumento no trabalho didático. Ele se impõe como fonte única do conhecimento e exclui todas as demais. Exclui, portanto, o conhecimento culturalmente significativo, veiculado pelos livros clássicos e por sites das grandes bibliotecas e museus dos diversos continentes. A inserção de variadas fontes, novas tecnologias e de novas linguagens no trabalho didático tem ficado no plano do discurso. (CENTENO, 2009, p. 175).

A escola contemporânea se organiza sobre o “império do manual didático” (ALVES, 2005a), não permitindo que os estudantes tenham acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, como ficará melhor evidenciado no próximo item dessa dissertação. Isso se deve, primordialmente, porque os manuais didáticos mostram a realidade sem contradições, de forma vulgarizada, a partir de um único aspecto ou mesmo conectando ecleticamente visões incompatíveis. Ou seja, o manual didático comeniano apresenta o conteúdo em textos resumidos, induzindo os estudantes a memorização das informações ali contidas. Tornando-

se, de acordo com Souza (2010, p. 81), o “[...] portador quase que hegemônico do conteúdo veiculado na escola”.

Dessa forma, pelas características inerentes a esse Mestrado Profissional que demanda a apresentação de uma Proposta de Intervenção, propomos uma alternativa ao material didático presente atualmente na EJA, que se fará através da utilização de textos clássicos para o ensino de filosofia. Segundo Alves (2005a), clássicas são aquelas obras que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes de conhecimento. E continuarão desempenhando essas funções pelo fato de terem registrado com riqueza de minúcias e inspiração, as contradições históricas de seu tempo.

Após essas considerações torna-se indispensável demonstrarmos a fragmentação e a simplificação dos conteúdos dispostos nos manuais de filosofia. Para tanto, fazemos uma análise do tema “Moral e Ética”, conteúdo do capítulo 13 do manual didático *Filosofando: Introdução à Filosofia*.

3.2 A simplificação do conteúdo de filosofia no manual didático

O presente item expõe os resultados de uma análise sobre como o manual didático *Filosofando: Introdução à Filosofia* aborda o conteúdo “Moral e Ética” a ser estudado na Unidade VII do *Projeto EJA III*. Esse conteúdo, conforme o projeto, apresenta ainda quatro subitens: Conceito de moral e ética; Caráter histórico e social da ética e da moral; Principais concepções éticas; Liberdade.

De acordo com a Tabela 8, que informa sobre os conteúdos e carga horária de filosofia por Unidade de Ensino do *Projeto EJA III*, e citada no início desse capítulo, o professor terá um total de seis aulas para trabalhar com esse conteúdo. Diante do fato de que o projeto traz quatro subitens a serem explorados pelo professor, fica clara a dificuldade para uma abordagem ampla do tema, tendo em vista a insuficiência de aulas disponíveis.

Ressalta-se que o manual *Filosofando: Introdução à Filosofia* serviu de base para a análise que será aqui desenvolvida por ser o instrumento principal utilizado pelos professores em suas aulas, conforme mencionado nas entrevistas realizadas com os mesmos. Será considerado, nessa avaliação, apenas o capítulo 13 por conter os conteúdos que se referem a Unidade VII do *Projeto EJA III*.

Conforme afirmado ao longo dessa dissertação, acreditamos que a escola deve ser capaz de transmitir o conhecimento acumulado pelos homens ao longo da história. Para tanto, há a necessidade de que o conteúdo seja de alguma forma, abordado a partir de sua historicidade. Por isso, no caso específico, do estudo da “moral e da ética”, deve-se levar em

conta que toda ação moral é sempre uma ação concreta, sendo essa historicamente determinada.

Ultimamente os termos “moral e ética” aparecem com frequência nos mais diferentes campos: nos noticiários da televisão, na retórica dos governantes, dos empresários e mesmo em estudos que versam sobre a escola. A terminologia “educação ética” e “educação para a ética” também estão muito presentes. Duarte (2000, p. 177), ao perceber esse fato, se pergunta: “Não seria justamente esse crescimento [da barbárie] que estaria produzindo o crescente apelo por um pretense ‘resgate’ de determinados valores morais?”.

Nesse sentido, Duarte defende que o crescimento da barbárie é produzido pela crise do capitalismo. Ainda, segundo o autor a sociedade capitalista é, em sua essência, oposta ao desenvolvimento moral dos indivíduos. Pois no seu processo reprodutivo, o capitalismo é voraz e indiferente às questões morais. Não que as pessoas, na sociedade capitalista, não se preocupem com as questões morais, mas sim que a lógica de reprodução do capital é indiferente a essas questões. O capital se reproduz com ou sem a sanção da moral. É claro que as lutas sociais acabam muitas vezes criando restrições à exploração desmedida do capital e essas lutas podem, em última instância, estabelecer alguns limites morais para a reprodução do capital. (DUARTE, 2000).

Na visão de Duarte, nos últimos tempos, tem aumentado a alienação moral dos indivíduos à medida que se torna mais aguda a crise da sociedade capitalista. As políticas neoliberais produzem o individualismo, induzindo os indivíduos à passividade, à segurança dos lares e à indiferença. Nesse contexto prevalece o salve-se quem puder.

Fica claro então porque a crise aumenta a alienação da moral, porque ela leva à radicalização da competição intrínseca à lógica da sociedade capitalista. Com o aumento da exclusão, o pesadelo de todos passa a ser o de amanhã vir a fazer parte do crescente contingente dos excluídos. (DUARTE, 2000, p. 183).

A exposição de Duarte revela que a ideologia da classe dominante, para esconder o fato de que o capitalismo não tem condições de resolver os principais problemas da humanidade nos dias de hoje, utiliza-se como elemento de retórica a difusão da ideia de que a grande responsável pela eliminação da barbárie crescente seria a educação e, em especial, a educação moral dos indivíduos, muitas vezes também chamada de educação para a cidadania.

A motivação para a inserção da disciplina de filosofia no currículo é uma prova disso. Visto que, na LDB 9.394/96 é afirmado que o estudante deverá dominar os conteúdos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. Como se fosse possível, através da educação, superar a “crise de valores” pela qual estaria passando nossa sociedade. Os “defensores do capitalismo não admitem que este esteja em profunda crise e tratam a chamada

crise dos valores como se ela nada tivesse a ver com a lógica intrínseca à sociedade capitalista” (DUARTE, 2000, p. 183).

Diante da malfadada “crise de valores”, os educadores são conclamados a preocuparem-se com a formação do cidadão do futuro e com a formação moral dos indivíduos, além, é claro, da formação de profissionais aptos a disputarem um lugar ao sol no competitivo mercado de trabalho. Nas palavras de Duarte, a contradição da retórica dominante na sociedade atual é sintetizada nessa fórmula que procura unir formação do trabalhador apto a lutar com unhas e dentes por um trabalho e formação do cidadão solidário, que participa de forma construtiva da solução dos problemas educacionais e da comunidade.

Diante de tantas responsabilidades dadas a instituição escola, não é difícil de concluir que ela não tem conseguido, minimamente, alcançar esses objetivos. E o que torna ainda mais complexa essa tarefa é justamente a organização do trabalho didático realizada nessa esfera que tem o manual didático como instrumento principal na transmissão dos conteúdos.

Retomando a análise do conteúdo “Moral e ética” no manual didático “Filosofando”, vemos que ele promete trabalhar com fontes históricas diversas, contudo, é predominante em suas páginas textos elaborados pelas próprias autoras. Esse fato é descrito pelo *Guia de Livros Didáticos 2014 - Filosofia* (GUIA, 2014) que objetiva orientar os professores na escolha do manual didático, trazendo a resenha e informações das obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático.

De acordo com o *Guia* a proposta metodológica do manual *Filosofando* tem como uma das maiores dificuldades “a falta de uma articulação mais orgânica entre o tratamento contemporâneo dos temas e a apresentação das diferentes concepções que receberam na História da Filosofia, bem como a *superação da dimensão autoral* na apresentação da pluralidade própria à reflexão filosófica” (GUIA, 2014, p. 22, grifos nossos).

De fato, nas sete páginas do capítulo 13 são apresentadas apenas três breves citações, o que confirma a despreocupação das autoras em fundamentar o texto baseando-se na história da filosofia. Fica patente também que o conteúdo “Moral e Ética” é desenvolvido de forma simplificada. Pois cada um desses conceitos é esclarecido em apenas quatro linhas o que leva a tendência do estudante a “decorar” e não entender que tais conceitos devem ser avaliados e compreendidos de maneira ampla.

No manual em pauta o conceito de *moral* é expresso como:

[...] o conjunto de regras que determinam o comportamento dos indivíduos em um grupo social. Em um primeiro momento, o sujeito moral é aquele que age bem ou mal na medida em que acata ou transgride as regras morais admitidas em determinada época ou por um grupo de pessoas. (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 172).

O manual didático ao afirmar que a *moral* são as regras que determinam nosso comportamento, parece admitir pelo menos indiretamente sua pretensão em manter nossa conformidade com a realidade que nos é imposta. De tal modo que uma atitude questionadora da forma na qual nossa sociedade é organizada não é bem vinda. Por fim, o conceito defende uma atitude não revolucionária em que o sujeito é “bom” quando acata tais normas, e “mau” quando as transgride.

Por outro lado, o conceito de *ética* ou *filosofia moral* nas palavras das autoras:

[...] é a reflexão sobre as noções e princípios que fundamentam a vida moral. Esses princípios e noções dependem da concepção de ser humano tomada como ponto de partida. Por exemplo, à pergunta ‘O que são o bem e o mal?’, responderemos diferentemente caso o fundamento da moral esteja na ordem cósmica, na vontade de Deus ou em nenhuma ordem exterior à própria consciência humana. (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 172).

Com relação ao segundo conteúdo previsto pela Unidade VII do projeto, *Caráter histórico e social da ética e da moral*, o manual traz um título muito semelhante, a saber *Caráter histórico e social da moral*. Por isso, esse é o texto em que se baseia o professor para trabalhar com esse conteúdo no *Projeto EJA III*.

Ao abordar esse tópico o manual afirma que em um primeiro momento, os valores morais são herdados. Ao nascermos, o mundo cultural é um sistema de significados já estabelecido, de tal modo que aprendemos desde cedo as regras de comportamento. Existe, portanto, uma moral constituída, segundo a qual se distingue o ato moral do imoral.

As autoras afirmam, ainda, que as regras morais variam conforme o tempo e o lugar, bem como dependem das formas de relacionamento e das práticas de trabalho. À medida que as relações se alteram, ocorrem modificações nas normas de comportamento coletivo. Essas mudanças eram mais lentas “antigamente”, mas foram se acelerando a partir da segunda metade do século XX. (ARANHA; MARTINS, 2013).

Os dois parágrafos acima registram a abordagem dada pelas autoras à historicidade da moral e da ética. Apesar de haver nos capítulos do manual uma retomada do assunto, fica evidente a forma fragmentada e resumida no tratamento de um tema tão importante. Isto posto, se o professor desenvolver sua aula tendo como suporte exclusivamente o conteúdo disposto no manual certamente terá dificuldade para fazer com que seus alunos compreendam todos os aspectos imbricados nessa discussão. Por isso, a necessidade de que os estudantes tenham acesso aos clássicos para entender o seu tempo.

O capítulo 13, em análise, dá grande espaço à chamada *Ética aplicada*, sendo esta “[...] um ramo contemporâneo da filosofia que nos coloca diante do desafio de deliberar sobre

problemas práticos que exigem a justificação racional” (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 174). Quase metade do capítulo é utilizado com o objetivo de discorrer sobre as características desse tema. Assim, as autoras parecem dar preferência às discussões atuais que envolvem o conteúdo de “Moral e ética”. Segundo elas:

Esse novo tipo de reflexão ligada à ação surgiu a partir de acontecimentos inéditos que marcaram o século XX: as duas guerras mundiais e os totalitarismos trouxeram o espectro do uso de armas de destruição em massa, de massacres e genocídios; desde a década de 1960 grandes questões estimularam as discussões sobre a extensão de direitos civis a minorias excluídas da sociedade, bem como presenciaram-se reivindicações de uma nova ética sexual.

A *Ética aplicada* é apresentada no manual com os subtítulos: Antecedentes; A ética da responsabilidade; A bioética; Ética ambiental e A ética dos negócios. Todas essas questões são discutidas brevemente. Contudo, chamou-nos atenção as afirmações construídas no item *Ética dos negócios* que expomos abaixo.

Conforme as autoras a *Ética dos negócios* “levanta questões sobre a responsabilidade social das empresas [...]” (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 176). E continuam:

Você já deve ter ouvido frases assim: ‘Todo mundo tem seu preço’, ‘O mundo dos negócios é uma selva’, ‘Cada um por si, Deus por todos’, ‘Toda empresa tem em vista apenas o lucro’. Essas afirmações, e muitas outras, estigmatizam o mundo dos negócios, entendido como o espaço onde vence a força do dinheiro e no qual tudo é permitido.

De fato, na empresa tradicional o compromisso é principalmente com o lucro e os acionistas. Contudo, já existem empresas que admitem ser possível conciliar lucro e ganhos sociais. Nesse caso, o compromisso estende-se a todos os que têm vínculos com elas. Não seria o caso de reconhecer as empresas que se recusam a ser corruptíveis ou a permanecerem indiferentes ao próximo?

Os vínculos que a nova empresa responsável socialmente pretende estabelecer compreendem o compromisso com funcionários, consumidores, concorrentes, órgãos governamentais, ambiente e com a comunidade. (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 176-177).

A partir do trecho percebe-se que esse manual defende a ideia de que as empresas atualmente não têm como objetivo apenas o lucro, por serem responsáveis socialmente. Desse modo, pretende-se a “humanização” das relações no interior das empresas em que o foco não é somente produzir e vender.

Todavia, como temos demonstrado essa interpretação da lógica do capital não corresponde à realidade. A chamada “responsabilidade social” das empresas é tão somente mais uma estratégia para garantir uma boa imagem, visando o aumento do lucro. Em suma, a chamada responsabilidade social é mais um instrumento ideológico que visa mascarar as reais intenções do capital em manter a reprodução das relações de produção.

O capital empenha-se em quebrar a consciência de classe dos trabalhadores: utilizasse o discurso de que a empresa é a sua ‘casa’ e que eles devem vincular o seu êxito pessoal ao êxito da empresa; não por acaso, os capitalistas já não se referem a

eles como ‘operários’ ou ‘empregados’ – agora são ‘colaboradores’, ‘cooperadores’, ‘associados’ etc. (SÓLIO, 2011 apud NETTO; BRAZ, 2006, p. 217).

O capítulo 13 termina com um subtítulo em forma de pergunta: *O que esperar?* E traz como resposta que os problemas éticos que presenciamos na atualidade não se resolvem apenas por tentativas isoladas de educação ética do indivíduo. É preciso também vontade política de alterar as condições sociais geradoras de doenças sociais como a violência, a exploração, a corrupção. Ao que acrescentamos a agressão à natureza. (ARANHA; MARTINS, 2013, p. 176).

Isso não deixa de ser verdade. Mas, por outro lado, pelos aspectos apresentados nessa análise, o manual didático *Filosofando* não atinge minimamente o objetivo de fazer com que os estudantes entendam que as “condições sociais geradoras de doenças sociais” foram historicamente criadas a partir das relações que os seres humanos desenvolvem ao longo do tempo. Daí a necessidade de que os conteúdos sejam apresentados com base nos clássicos.

No item abaixo, apresentamos alguns autores que tem se dedicado a entender o ensino de filosofia através dos clássicos e as dificuldades encontradas nessa tarefa.

3.3 O ensino de filosofia a partir dos clássicos

De modo geral, as entrevistas apresentadas no início desse capítulo demonstraram que o manual didático possui uma força tão expressiva que se coloca como instrumento principal na Educação de Jovens e Adultos, mesmo quando os professores oficialmente não os tenham adotado para suas aulas. Os conteúdos abordados, as leituras realizadas em sala e as apostilas organizadas com os conteúdos da disciplina, são em grande parte, na escola em estudo, retiradas dos livros didáticos de outros níveis, ou seja, de manuais didáticos destinados ao Ensino Médio comum.

É importante reafirmar que os manuais didáticos foram pensados por Comenius no século XVII e apresentados em sua *Didáctica Magna* em contraposição à obra clássica. Isso se deve, primordialmente, a necessidade de ensinar “tudo a todos”, o que não seria possível, segundo Comenius, se os alunos tivessem acesso ao texto inteiro. Diante disso, Souza (2010) afirma que:

Esse instrumento é marcado pela decadência, manifesta na metodologia que fragmenta o texto e interpreta o fragmento desconsiderando a totalidade da obra, quando não resume ou suprime totalmente o texto clássico. Nesse sentido, nem o todo livro de natureza didática deve ser combatido, como as antologias, por exemplo. (SOUZA, 2010b, p. 125).

Por isso, defendemos que o texto clássico se inscreve como fator imprescindível no ensino de filosofia, como um instrumento poderoso de compreensão e crítica social. Isto

posto, apresentamos algumas pesquisas que tem como objeto o ensino de filosofia a partir dos clássicos.

De acordo com Valse e Horn (2012, p. 167), “o texto [clássico] deve ser tomado como instrumento mediador do processo de argumentação, de discussão e do pensar sistemático voltado, em última instância, ao sentido essencial de toda e qualquer atividade filosófica”. Como assinalado na introdução desse trabalho, entendemos que a filosofia não deve pensar os problemas da sociedade no âmbito restrito de sua área. A realidade material dos homens deve ser analisada, como ensina Marx, na sua totalidade.

Enquanto disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio a partir de 2008, a filosofia se insere em um espaço que era preenchido anteriormente por outras disciplinas. O período de ausência de um espaço curricular legal e legítimo gerou a falta de produção e diversificação de materiais didáticos adequados, no que se refere a linguagem, conteúdo e método. (VIEIRA; HORN, 2012, p. 75). Contudo, salienta-se que a organização do trabalho didático manufatureira se impôs mesmo as disciplina presentes há mais tempo no currículo.

É fundamental em uma proposta de ensino a partir dos clássicos, a necessidade de que o professor tenha um amplo domínio do conteúdo, nesse caso da filosofia. Ou seja, consiga desenvolver com seus alunos a análise, a interpretação e o comentário de textos filosóficos clássicos na busca pelo entendimento de determinada realidade histórica direto na fonte.

Muitos são os debates em torno da filosofia sobre o que, como e para que ensiná-la. Uma das interrogações centrais diz respeito ao sentido e lugar do texto clássico nas aulas de filosofia na Educação de Jovens e Adultos, mas são raros os autores que discutem sua utilização nessa modalidade.

Contudo, Vieira e Horn (2012) no texto *Retrato atual do ensino de filosofia e do uso do texto clássico de filosofia nas escolas públicas do Paraná*, expõem as principais justificativas apontadas pelos professores quanto ao uso ou não do texto clássico de filosofia:

[...] o tempo destinado à disciplina de Filosofia é pouco; de que a disciplina necessita de mais tempo (horas/aula) para que se consiga desenvolver um bom trabalho utilizando-se dos seus textos clássicos; os alunos não estão acostumados com os textos de filosofia; estes são muito complexos e difíceis; os estudantes não gostam de ler; têm dificuldade em se concentrar; que falta hábito de leitura; os professores precisam de melhor formação para ‘explorar’ os textos de filosofia. (VIEIRA; HORN, 2012, p. 82).

A leitura dos clássicos deve permitir que o estudante possa posicionar-se frente aos problemas sociais e políticos que a realidade lhe apresenta. Dessa forma, os conteúdos devem ser trabalhados na perspectiva de fazer com que os estudantes pensem os problemas a partir de seu significado histórico e social. Para tanto, é essencial que os estudantes tenham acesso

aos “[...] próprios textos dos filósofos, daqueles autores que qualquer pessoa que sabe um pouco o que é filosofia reconhece como filósofos: Platão, Aristóteles, Descartes, Hobbes, Popper, Marx, Hegel, Comte, etc.” (EVA, 2001 apud VALESE; HORN, 2012, p. 164).

Valese e Horn (2012) advertem que é preciso tomar cuidado para não transformar o estudo do texto clássico em um fim em si mesmo, realizando uma exegese textual que pouco contribuirá à formação de leitores críticos. Segundo eles, o problema desse tipo de leitura está no formalismo e no tecnicismo, que desconsidera, quando não descarta, a necessidade da compreensão do contexto histórico, social e político de sua produção.

As reflexões de Souza (2012, p. 13) apontam na mesma direção. Segundo ela, promover o apagamento da literatura clássica em favor de uma literatura linguística e formalmente mais acessível à maioria despossuída, com recursos da mídia, da publicidade e de todo aparato tecnológico formulado pelo próprio capital, é uma forma bem mais rápida e segura de amealhar dividendos e ainda aparentar inclusão e democracia.

A autora complementa dizendo que:

Essa postura, falsamente emancipatória, a despeito de ser bem intencionada, serve aos interesses dominantes, na medida em que não oferece instrumentos para compreensão das contradições sociais. É aqui que a obra clássica ganha relevância como forma de combate a essa aparente cultura da inclusão. (SOUZA, 2012, p. 13).

Sobre como trabalhar com o texto filosófico clássico em sala de aula, consideramos essencial que seja realizada uma contextualização histórica tanto do autor quanto do texto a ser lido. Isso é importante porque “Um texto não pode ser abordado fora de seu contexto, fora das circunstâncias constituídas pelas malhas histórico-culturais que entrelaçam sentidos que foram sendo produzidos, amealhados e articulados ao longo do tempo histórico” (VALESE; HORN, 2012, p. 174).

Por conseguinte, os autores propõem que sejam esclarecidos os termos dos quais os estudantes não saibam o significado. Busca-se, desse modo, identificar qual o problema apresentado, a tese defendida pelo autor, bem como os argumentos que sustentam a mesma para verificar sua coerência e consistência. Os autores ainda propõem que:

Terminado este passo, é hora de fazer uma síntese crítica do mesmo, buscando verificar o nível de compreensão do texto para, quem sabe, uma retomada expositiva do texto por parte do professor. Cumpridos estes passos, o aluno estará em condições de produzir um texto em que ele retomará as ideias discutidas, problematizando-as a partir de sua cotidianidade. Todo este processo deve ser cumprido de maneira dialogada e sem aligeiramento. (VALESE; HORN, 2012, p. 174-175).

A pesquisa realizada no estado do Paraná sobre a não presença do clássico no planejamento ou plano de trabalho dos docentes do Ensino Médio, além daquelas já

mencionadas, demonstrou que os professores consideraram que tais textos são desinteressantes, maçantes para os estudantes, não sendo possível utilizá-los em razão da falta de requisitos cognitivos dos alunos. Os professores que participaram desse estudo ainda consideraram que eles geravam desânimo nos estudantes. (VIEIRA; HORN, 2012, p. 83). Como visto, os professores de filosofia do *Projeto EJA III* que participaram de nossas entrevistas elencaram outros argumentos como a indisponibilidade dos clássicos para o não uso desses textos. Salienta-se, entretanto, que apesar da indisponibilidade de alguns desses textos ser verdadeira, esse não é o único motivo para a sua supressão das salas de aula. Hoje, é possível encontrar grande parte dos clássicos através da Internet. Entretanto, é preciso levar em conta que tanto professores quanto os alunos, por inúmeros motivos, preferem resumos aos clássicos.

Diante do exposto, afirma-se que não há receita pronta para a inserção dos clássicos na rotina das aulas, que foi expulso da escola pela excludente organização do trabalho didático pensada por Comenius, e, sobretudo, por ser um projeto mais adequado ao capitalismo. Certamente existem muitas dificuldades para o desenvolvimento de uma proposta de ensino que se baseie nos clássicos, já que os principais responsáveis por sua implementação tem pouca ou nenhuma experiência nessa prática. Essa realidade não é diferente daquela encontrada em nosso estado, pois como já dito, o manual possui uma imensa força dentro das escolas. Contudo, reafirmamos a importância da leitura de textos clássicos em sala de aula, para que se evitem dogmatismos, visões pouco fundamentadas e pobres sobre o funcionamento da sociedade.

A formação dos professores certamente é uma questão vital para que a utilização dos clássicos seja possível. Vieira e Horn (2012) observaram em sua pesquisa que na graduação, os professores de filosofia não estavam preocupados com a licenciatura, ou seja, esta opção não era bem vista, porque o foco era a pesquisa, ou seja, não havia nenhuma preocupação em formar professores de filosofia para o Ensino Médio e, sim, pesquisadores.

Outro elemento importante observado, por Vieira e Horn (2012), é o de que, na graduação, se trabalhou mais a didática geral que propriamente o trabalho com os textos clássicos de filosofia e, que as aulas eram mais apresentação de esquemas, a partir de comentadores. Foram raros os casos, nos quais se percebeu que a formação forneceu subsídios para o trabalho com os clássicos.

Entretanto, reafirma-se também a importância fundamental do professor para tornar o clássico acessível a seus estudantes. Esses textos, algumas vezes, possuem uma linguagem complexa e de difícil interpretação, justamente por trazerem as características da época em

que foram produzidos. É preciso compreender que a leitura desses textos não é feita de forma natural, espontânea e sim requer método, intervenção sistematizada por parte do professor.

Neste processo, ‘o professor’ é extremamente importante, pois ele terá de articular uma série de elementos para viabilizar um efetivo trabalho com o texto filosófico, ou seja, o professor será o mediador deste processo e deverá possuir algumas características fundamentais, tais como: domínio teórico do assunto, habilidade na condução da aula e no trato do texto e criatividade. (VIEIRA, HORN, 2012, p. 91).

Conforme Vieira e Horn (2012), qualquer que seja a abordagem filosófica, se por temas, problemas ou histórica, o professor sempre deverá levar em consideração o uso do texto clássico. Enfim, de alguma forma, o professor deve utilizar o texto clássico de filosofia.

Apesar de os clássicos não serem objeto da pesquisa da tese *Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos*, Mello (2004) apresenta observações importantes sobre as características dos livros didáticos nessa modalidade. O autor afirma que se considerarmos o livro didático produzido pelas editoras, verifica-se basicamente duas categorias de obras didáticas: aquelas elaboradas especificamente para a EJA e as obras adaptadas para ela.

Segundo Mello (2004), as primeiras são aquelas produzidas com o escopo de atender a jovens e adultos, e se colocam questões metodológicas centrais da EJA e buscam uma organização editorial “adequada” a essa proposta pedagógica. Por outro lado, as obras adaptadas, em sua maioria, foram propostas inicialmente a um público escolar distinto, em geral da escola regular, e posteriormente sofrem “adequações editoriais” para serem destinadas a educação de adultos. Em geral, estas adequações são dispositivos criados por editores com a intenção de reduzir os custos de sua produção. O autor assinala que:

Do ponto de vista material as obras recebem capas, encadernação, papel de menor custo econômico. *Os conteúdos também são reduzidos e simplificados*, assim as reproduções das imagens são em menor quantidade, as atividades são suprimidas e textos são resumidos às informações básicas. (MELLO, 2004, p. 240-241, grifos nossos).

Salienta-se, que no *Projeto EJA III* a “redução e simplificação” dos conteúdos é concretizada, por uma segunda vez pelo professor, quando digitaliza algumas partes do manual no intuito de facilitar a aprendizagem, pois os estudantes da EJA “não conseguem assimilar bem o conteúdo”, conforme apontou o Entrevistado II.

Além dos livros didáticos, de modo geral, apresentarem os conteúdos de forma precária (reduzidos e simplificados), aqueles destinados a EJA ainda tendem a ter “qualidade” inferior. De acordo com Mello (2004, p. 127), as produções voltadas para a esse público são mais baratas, envolvem projetos de custo reduzido, e mobilizam um número menor de profissionais, em particular da área de design gráfico e de pesquisa visual. Além disso, a

própria produção gráfica do material, sua impressão e acabamento, revelam uma escala inferior de investimentos de recursos.

Diante disso, é importantíssimo assegurar o fomento à produção de diferentes materiais, por distintos sujeitos na diversidade de suportes, linguagens e tecnologias em múltiplas abordagens pedagógicas. Os materiais que envolvem novos suportes tecnológicos, por exemplo, tem uma função relevante de proporcionar situações de aprendizagem. Sobretudo, são ferramentas que facilitam o acesso aos textos clássicos que não estão presentes na biblioteca da escola focalizada em nossa pesquisa. Portanto, em conformidade com Souza (2010, p. 92), o que se reivindica é o “acesso do aluno ao formidável patrimônio cultural construído pelos homens desde os primórdios civilizatórios, de cuja ausência padece o livro didático, e que está contido, em boa parte, nas obras clássicas”.

Oliveira (2004) liderou um grupo de pesquisadores que analisou 20 manuais didáticos voltados para o ensino de filosofia no Ensino Médio²³. O autor constatou que na maioria dos livros, alvos da pesquisa, havia pouca incidência de extratos mais longos dos filósofos aos quais as obras se referiam. O autor esclarece que isso pode ser explicado pelo fato de os autores dos livros didáticos julgarem a leitura das fontes originais uma “tarefa árdua” e “desinteressante” para os alunos, preferindo então expor o pensamento daqueles que estão focalizando, ao invés de transcrevê-lo em sua totalidade.

Concordamos com o autor quando diz que, toda exposição de ideias de outrem não deixa de estar impregnada pela visão de mundo do expositor, a ausência de confronto entre a fala original do filósofo e a paráfrase feita pelo autor do livro faz que o leitor, seja professor, leigo ou aluno, fique preso a uma única versão daquele pensamento, considerada como palavra final e indiscutível. Oliveira (2004) ainda assinala que:

Se, por um lado, certas sistematizações e sínteses podem de fato facilitar a tarefa do professor e tornar a leitura menos árida para o leitor, por outro, muitas vezes

²³ Os livros utilizados na pesquisa de Oliveira (2004) são: **1.** SANTOS, Córdi. *Para filosofar*: Scipione, 9. ed., 1997. **2.** COTRIM, Gilberto. *Trabalho dirigido de filosofia*: Saraiva, 16. ed., 1996. **3.** ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Temas de filosofia*: Moderna, 1. ed., 1996. **4.** ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: uma introdução à filosofia*: Moderna, 2. ed., 1996. **5.** CUNHA, José Auri. *Filosofia: Atual*, 1. ed., 1992. **6.** BUZZI, Arcângelo. *Filosofia para principiantes*: Vozes, 4. ed., 1994. **7.** CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*: Ática, 8. ed., 1997. **8.** COTRIM, Gilberto. *Fundamentos de filosofia*: Saraiva, 11. ed., 1996. **9.** HÜHNE, Leda (Org.). *Fazer filosofia*: Uapê, 2. ed., 1994. **10.** NETO, Henrique N.. *Filosofia básica: Atual*, 3. ed., 1986. **11.** REZENDE, Antonio (Org.). *Curso de filosofia*: Jorge Zahar, 7. ed., 1997. **12.** TELES, Maria Luíza Silveira. *Filosofia para jovens: uma iniciação à filosofia*: Vozes, 1. ed, 1996. **13.** SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. *Um outro olhar: filosofia*: FTD, 1. ed., 1995. **14.** SÁTIRO, Angélica; WUENSCH, Ana Miriam. *Pensando melhor: iniciação ao filosofar*: Saraiva, 1. ed., 1997. **15.** JOLIVET, Régis. *Curso de filosofia*: Agir, 20. ed., 1998. **16.** LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS Elisete Silva. *Introdução à filosofia: aprendendo a pensar*: Cortez, 2. ed., 1996. **17.** JACQUAR, Albert. *Filosofia para não-filósofos*: Campus, 2. ed., 1998. **18.** MARITAIN, Jacques. *Elementos de filosofia I: introdução geral à filosofia*: Agir, 17. ed., 1994. **19.** OSBORNE, Richard. *Filosofia para principiantes*: Objetiva, 1998. **20.** GALLO, Silvío (Coord.). *Ética e cidadania: caminhos da filosofia*: Papirus, 1997.

reduzem a riqueza e a amplitude das concepções filosóficas tratadas, além de enquadrar os pensadores em moldes rígidos: realistas, idealistas, metafísicos, etc. Tudo isso acaba por difundir visões aligeiradas e mesmo preconceituosas acerca de muitos filósofos. (OLIVEIRA, 2004, p. 2).

Como já mencionado, de modo geral, as escolas estão carentes de boas bibliotecas, condição mínima para o trabalho com clássicos: a escola foco da análise dessa dissertação não foge a essa realidade. Isso dificulta enormemente o acesso dos leitores às fontes originais. Por isso, a necessidade da utilização pelo professor das novas tecnologias que promovam o acesso do estudante ao texto clássico, como a Internet.

Alguns dos manuais analisados por Oliveira (2004) deixam lacunas ao buscar uma história da filosofia a partir de seus representantes mais eminentes. O autor salienta que não só é muito difícil cobrir séculos de pensamento em um número limitado de páginas, como também toda seleção, por mais criteriosa que pretenda ser, traz sempre consigo as preferências do autor, as quais acabam por definir quem é mais importante do que quem.

Por isso pode-se dizer que a organização [dos manuais didáticos analisados] é confusa. Outro ponto negativo é a existência de muitas informações com terminologia específica (escolástica), de modo esquemático e descontextualizado. Não há, portanto, preocupação em desenvolver formas de mediação didática que problematizem o conteúdo apresentado e estimulem o debate e a reflexão dos leitores. Na verdade, o autor estabelece um monólogo e não um diálogo. Em consequência, induz à memorização. (OLIVEIRA, 2004, p. 9).

Ao analisar alguns dos conteúdos incluídos nesses livros, Oliveira observa que eles não são problematizados, o que leva a crer que são considerados como universais, cujo conteúdo concreto não precisa ser explicitado nem situado histórica e socialmente.

Oliveira conclui que os manuais voltados para o ensino de filosofia, em sua maioria, apresentam uma carência de enfoques dialógicos, que permitam aos docentes e discentes travarem contato com textos originais de diferentes pensadores sobre um mesmo objeto temático. Tal carência, aliada à exposição sumária de conteúdos, induz o estudante a memorizar e depois a repetir conceitos e definições.

Os manuais são na sociedade capitalista apenas mais uma mercadoria sua preocupação não é com o conhecimento, por isso, tratam os conteúdos superficialmente empobrecendo-os. Os autores optam por apresentar definições sumárias sem estabelecer contrapontos, ou seja, nenhum tipo de diálogo entre opiniões divergentes é buscado.

Isto posto, torna-se forçosa a necessidade de superar o manual didático na escola através da introdução dos clássicos na sala de aula, em outras palavras, a organização do trabalho didático não deve se pautar pelos interesses ditados pelas editoras e pelo mercado

livreiro, mas sim na recuperação do conhecimento que permita compreender a natureza histórica de todas as questões humanas. (SOUZA, 2010a).

Asseveramos que toda educação deve promover a transmissão de conteúdos historicamente produzidos, e isso só será possível mediante a superação dos atuais instrumentos de trabalho do professor, que quase sempre se utiliza do manual didático como fonte única de conhecimento. Salienta-se a importância de uma escola “[...] mais plena e complexa do ponto de vista de suas atribuições formativas” (ALVES, 2005a, p. 39) e que transmita conteúdos culturalmente significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs analisar a simplificação do conteúdo imposta pelo manual didático utilizado no ensino de filosofia no *Projeto EJA III*. Nesse intuito buscamos à luz da leitura da teoria marxista, compreender as relações que envolvem a utilização destes recursos didáticos em uma escola da rede estadual de ensino do município de Coxim/MS.

No desenvolvimento desse trabalho observamos que são poucos autores que abordam o ensino de filosofia na EJA, ao contrário daqueles voltados para o Ensino Médio comum. São ainda mais raros estudos que versam sobre a importância dos clássicos no ensino desse componente curricular.

Contudo, Oliveira (2004) constatou que na maioria dos manuais didáticos voltados ao ensino de filosofia havia pouca incidência de extratos mais longos dos filósofos aos quais as obras se referiam. Isso pode ser explicado pelo fato de os autores dos livros didáticos julgarem a leitura das fontes originais uma “tarefa árdua” e “desinteressante”, preferindo então expor o pensamento daqueles que estão focalizando, ao invés de transcrevê-lo em sua totalidade.

De modo geral, as escolas estão carentes de boas bibliotecas dificultando enormemente o acesso dos leitores às fontes originais. Por isso, a necessidade da utilização pelo professor das novas tecnologias como a Internet que promovam o acesso do estudante ao texto clássico.

Observou-se no decorrer dessa pesquisa que os projetos destinados a EJA, na realidade são gestados sob a imposição de manutenção da ordem social ao possibilitarem à classe trabalhadora uma pretensa inclusão social através de um “certificado” de término do Ensino Fundamental e Médio. Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos é uma necessidade que advém dos imperativos do capital. O objetivo central da educação voltada para os adultos, nesses termos, não é a formação cultural do indivíduo, mas sim a preparação para a disputa de um lugar no mercado de trabalho.

Como visto, a EJA é formada em grande parte por trabalhadores que pela necessidade de preservar ou alcançar um posto de trabalho, veem na educação escolar a solução para a questão do desemprego e a promessa da ascensão social. Verifica-se, nessa interpretação da realidade, a ocorrência de um processo de ocultamento das origens históricas dos problemas sociais e econômicos vivenciados pelo país.

Nas palavras de Rummert (2000) tal processo desloca a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas no Brasil, tanto em âmbito interno quanto no âmbito das relações

econômicas internacionais, para a insatisfatória escolaridade da classe trabalhadora e para o Estado que, por seu gigantismo e inoperância, não foi capaz de dotar o conjunto da população de nível educacional compatível com as aspirações à modernidade que marcaram, sob diferentes matizes, o discurso dominante ao longo do século XX.

Isso quer dizer que embora o discurso levante-se a favor da educação para todos, inclusive para os adultos trabalhadores, isso não significa um efetivo compromisso com a concretização das propostas apresentadas. Justamente porque o objetivo dessa “educação” não é propriamente o conhecimento mais a instrumentalização do indivíduo unicamente para o trabalho.

Além disso, o alto índice de abandono nessa modalidade tem imbricação com a centralidade do trabalho. Uma análise dos determinantes históricos de nossa sociedade permitiu-nos observar que o aparecimento da educação voltada para jovens e adultos, se deve às relações entre capital e trabalho. Moura (2006) ao examinar a Educação de Jovens e Adultos destaca que a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde, esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade.

Com relação à evasão na EJA, Gadotti (2014) assinala que:

A evasão do aluno trabalhador e da aluna trabalhadora pouco tem a ver com a evasão de alunos que frequentam escolas, com a mesma faixa etária, com o mesmo nível de aprendizagem e preocupações. A evasão na EJA tem características próprias, que devem ser respeitadas pelos educadores e pela sociedade. Chamar esse aluno adulto de ‘evadido’ sem entender suas causas é o mesmo que criminalizá-lo e culpá-lo por não ter tido acesso à Educação na chamada ‘idade própria’. (GADOTTI, 2014, p. 22).

O estudo empreendido permitiu-nos concluir que os programas e projetos destinados à EJA no Brasil e aqueles ofertados em nosso estado, normalmente são focais, atendendo a pequenos contingentes populacionais, normalmente se limitando a poucos meses de estudos. Estes apontam, ainda, para uma grande diversidade de modos de atendimento, não permitindo uma efetiva socialização das bases do conhecimento.

Essa descontinuidade pôde ser comprovada ao examinarmos os projetos destinados a EJA em Mato Grosso do Sul. Em quatro anos, entre 2012 a 2015, três diferentes projetos foram implantados, a saber: “Projeto EJA II”, “Projeto EJA III” e “Projeto EJA II –

RENOVADO”. Esses dados reforçam o argumento que as mudanças realizadas na Educação de Jovens e Adultos no estado nos últimos anos, têm sido marcadas pela descontinuidade.

Em resumo, afirmamos que o *Projeto EJA III*, apesar de propor uma flexibilização na organização do ensino, na prática foi desenvolvido seguindo os princípios da “escola manufatureira” e na sua organização anacrônica de trabalho didático, em que os professores se responsabilizam por parcelas do processo de escolarização ou áreas do conhecimento, favorecendo que o saber veiculado se fragmente, não dando possibilidade que os estudantes acessem a cultura construída pelos homens na história. Ou seja, tal projeto não promoveu mudanças estruturais na educação de adultos em Mato Grosso do Sul, não representou uma ruptura com a organização do trabalho didático concebida no século XVII por Comenius.

Esse Mestrado Profissional possibilitou-nos o entendimento da complexidade que envolve o processo educacional. Inúmeras vezes ao vivenciar como professor e coordenador pedagógico a aprendizagem pífia dos estudantes em filosofia e em outras disciplinas, tentava buscar as causas que poderiam explicar esses resultados. Mas as respostas encontradas eram insuficientes.

Quase sempre, os textos estudados nas formações continuadas elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação ao longo do ano, trazem dados que confirmam a necessidade da melhora dos índices educacionais: tanto com relação à aprendizagem dos estudantes, quanto na diminuição do abandono, da repetência, entre tantos outros. Contudo, esses textos ao invés de mostrarem conjuntamente os motivos históricos que levaram a escola à realidade que temos hoje, invariavelmente, apresentam somente recomendações, sugestões e atitudes para o professor para que tal situação seja alterada.

Diante disso, as discussões realizadas pelo grupo de professores buscam soluções internas, que apesar de importantes, pouco modificam os problemas que permeiam a escola, já que seus problemas são discutidos apenas superficialmente, como se apenas uma mudança na prática docente pudesse superar esses imensos desafios.

Por isso, reafirmamos a relevância desse mestrado para a compreensão de que a realidade escolar é determinada historicamente e que ações isoladas realizadas no interior da unidade escolar apesar de serem importantes tem pouca efetividade para solucionar problemas estruturais que atravessam a sociedade como um todo. A impossibilidade dos professores solucionarem isoladamente os problemas educacionais, não deve levá-los à passividade. Em outras palavras, a busca por uma educação de qualidade deve ser compartilhada por todos os cidadãos, reconhecendo que o professor, apesar de ser um elemento primordial na tarefa de transmitir conhecimento, necessita de condições para que possa realizar seu trabalho.

As entrevistas realizadas com os professores de filosofia revelaram que o manual didático é o instrumento central no trabalho didático desenvolvido. Nesse sentido, os temas abordados, as leituras realizadas em sala e as apostilas organizadas com os conteúdos da disciplina, são em grande parte retiradas dos livros didáticos de outros níveis, ou seja, de manuais didáticos destinados ao Ensino Médio comum.

Segundo Oliveira (2004), um dos autores que se dedica ao estudo dos manuais de filosofia, esses instrumentos, em sua maioria, apresentam uma carência de enfoques dialógicos que permitam aos docentes e discentes travarem contato com textos originais de diferentes pensadores sobre um mesmo objeto temático. Tal carência, aliada à exposição sumária de conteúdos, induz o estudante a memorizar e depois a repetir conceitos e definições que não compreende plenamente. Diante desse fato, concordamos com Souza, quando reivindica “[...] o acesso do aluno ao formidável patrimônio cultural construído pelos homens desde os primórdios civilizatórios, de cuja ausência padece o livro didático, e que está contido, em boa parte, nas obras clássicas” (SOUZA, 2010, p. 92).

Os manuais didáticos usados no ensino de filosofia na EJA, portanto, são obras adaptadas, propostas inicialmente a um público escolar distinto, que posteriormente sofrem “adequações editoriais” para serem destinados a educação de adultos.

Ao analisarmos o conteúdo “Moral e ética” do manual didático “Filosofando”, vimos que ele promete trabalhar com fontes históricas diversas, contudo, é predominante em suas páginas textos elaborado pelas próprias autoras.

As breves citações dos filósofos confirmam a despreocupação das autoras do manual didático analisado em fundamentarem seu texto baseando-se na história da filosofia. Fica patente também que o conteúdo “Moral e Ética” é desenvolvido de forma simplificada, pois cada um desses conceitos é esclarecido em apenas quatro linhas, levando à tendência do estudante em “decorá-los”.

Ao longo de nossa pesquisa sobre o tratamento das autoras ao conteúdo de “ética e moral”, ficaram evidentes a forma fragmentada e resumida com que abordam um tópico tão importante. Isto posto, concluímos que se o professor desenvolver sua aula tendo como suporte exclusivamente o conteúdo disposto no manual certamente terá dificuldade para fazer com que seus alunos compreendam todos os aspectos imbricados nessa discussão. Pelos aspectos apresentados, o manual didático *Filosofando* não atinge minimamente o objetivo de fazer com que os estudantes tenham acesso ao conhecimento.

Por outro lado, isso comprova a posição de Alves quando afirma que os manuais didáticos exercem um grande “[...] domínio sobre a atividade do professor e a educação dos

homens (ALVES, 2005b, p. 88)”. Por isso, a necessidade de estabelecer uma nova organização do trabalho didático, comprometida com a necessidade de universalizar a cultura e que se coloque na perspectiva de democratização do conhecimento culturalmente significativo que não pode ser encontrado nos manuais.

Diante disso, apresentamos como Proposta de Intervenção, elemento constitutivo desse Mestrado Profissional, a proposta de um curso para os professores que atuam com o ensino de filosofia na EJA. Tal curso terá como objetivo desenvolver formas para que os clássicos sejam empregados em sala de aula em substituição aos manuais didáticos. Para tanto, é fundamental que o professor tenha um amplo domínio do conteúdo. Isto é, consiga desenvolver com seus alunos a análise, a interpretação e o comentário de textos filosóficos clássicos na busca pelo entendimento de determinada realidade histórica direto na fonte. Os clássicos são fundamentais para que se evite dogmatismos, visões pouco fundamentadas sobre o funcionamento da sociedade.

Por outro lado, a partir dos estudos realizados aqui, tornou-se possível entender a natureza histórica desse instrumento. Isso, por sua vez, oportunizou a crítica, tendo em vista o seu discurso fragmentário e desarticulado, que ao invés de ser fonte de conhecimento se constitui apenas em mais uma mercadoria com o objetivo de gerar lucro às editoras. Contudo, é preciso ir além da crítica. Por isso, nossa Proposta de Intervenção, parte integrante desse Mestrado Profissional, propõe justamente a inserção dos clássicos no ensino de filosofia.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

INTRODUÇÃO

O Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul demanda que seja elaborada uma Proposta de Intervenção que aponte para a inovação pedagógica e contemple possíveis soluções para os problemas de pesquisa relacionados à área da educação básica, na qual foi desenvolvida a dissertação.

No decorrer desse estudo, como visto, realizamos uma crítica aos instrumentos empregados no ensino de filosofia no *Projeto EJA III*, por se basearem, fundamentalmente, em apostilas organizadas a partir dos manuais didáticos. Assim, faz-se necessário formular uma proposta que aponte caminhos que possibilitem a superação desses instrumentos. Pois, segundo Alves (2005a) os manuais didáticos impedem que o conhecimento culturalmente significativo depositado nos clássicos adentre o ambiente escolar. Dessa forma, esse “*arado do trabalho didático*” (2005a, p. 258) precisa, pura e simplesmente, ser suprimido.

Em nosso entendimento, a filosofia no *Projeto EJA III*, tem apresentado aos alunos apenas recortes da realidade. Uma vez que o trabalho didático desenvolvido se baseia, essencialmente, em instrumentos que não permitem enxergar a totalidade.

OBJETIVO

Iniciar os professores de filosofia da escola foco dessa pesquisa na leitura e interpretação de textos clássicos, para compreender a conjuntura histórica onde esses textos foram gestados.

METODOLOGIA

Para tanto, propomos que os manuais didáticos sejam substituídos por obras clássicas no ensino de filosofia. Para que isso possa ser colocado em prática é necessário que os professores reconheçam sua importância e saibam como trabalhar com esse material em suas aulas.

Assim, será proposto aos professores da escola focalizada nesse estudo, um encontro mensal, a ser realizado de março a dezembro de 2016. Dar-se-á a oportunidade para que todos os professores ligados as Ciências Humanas possam participar. Nessas reuniões que deverão ocorrer em período que alcance o maior número possível de professores, serão estudadas obras clássicas de filosofia pertencentes a autores de cada um dos grandes períodos históricos: antigo, medieval, moderno e contemporâneo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. Tese (Doutorado). Campinas, SP, 2001.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 3 ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

_____. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: BRITO, Sílvia Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs). **A Organização do Trabalho Didático na História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

_____. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005b.

ALVES, Gilberto Luiz; CENTENO, Carla Villamaina. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 469, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo : Boitempo, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Suplemento para o professor**. In Filosofando: Introdução a Filosofia. 5ª ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton (org). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. Cad. CEDES, vol.24, nº. 64, Campinas, Sept./Dec. 2004.

BRASIL. Censo Escolar. MEC/INEP: Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em: 03 de fev. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009.

_____. IBGE, Censo Demográfico, 2000/2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab28.pdf. Acesso em: 04 de fev. 2015.

_____. IBGE, Censo demográfico. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/mscont97.shtm>. Acesso em: 15 Out. 2014.

_____. IBGE, Censo demográfico. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>. Acesso em: 27 mar. 2016.

- _____. IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2015. Disponível em <http://brasilensintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais>. Acesso em: 03 de fev. 2015.
- _____. **Lei N° 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Proeja**: documento base. Brasília, MEC, 2006a.
- _____. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEB, 2006b.
- _____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- BRASIL. Cristiane Costa. **História da alfabetização de adultos**: de 1960 até os dias de hoje. 2008.
- CALDEIRA, Liliam Cristina. **Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA**. Tese (Doutorado). Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2011.
- CARMINATI, Celso João. **Formação e didática do ensino da Filosofia**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 369-384, jan./abr. 2013.
- CENTENO, Carla Villamaina. **Educação e fronteira com o Paraguai**: na historiografia matogrossense (1870-1950). Tese (Doutorado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.
- _____. O conhecimento histórico vulgarizado: A “ditadura” do manual didático. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 9, n. 33, 2009.
- _____. **O compêndio História do Brasil – curso superior de João Ribeiro: análise sob a perspectiva da organização do trabalho didático**. *Acta Scientiarum. Education* [online]. vol.35, n.02, pp. 169-178, 2013.
- _____. O manual didático Projeto Araribá História no Município de Campo Grande. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil**, 2009, Campinas. História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas, 2009. p. 1-23.
- COMENIO, Iohannis Amos. **Didactica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- COUTINHO, Carlos Nelson; KONDER, Leandro. In **Nota sobre Antonio Gramsci**. Concepção dialética da história. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. Tese (Doutorado). São Paulo : PUC/SP, 2000.

DUARTE, Newton. Educação e moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 175-189.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed. Reimp – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EDITORA MODERNA. Filosofando: Introdução à Filosofia. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/pnld/obras/filosofando-introducao-a-filosofia.htm>. Acesso em: 16 dez. 2014.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

FARIAS, Adriana Medeiros. **A subalternidade e emancipação nas políticas educacionais brasileiras de EJA implementadas pós década de 1940**. IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Políticas públicas de educação**: a gestão democrática na rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul (1991 -1994). Dissertação (Mestrado). Campo Grande, MS : Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. 8 ed. Curitiba: Positivo, 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educar para formar sujeitos históricos. Entrevista concedida ao MST. Disponível em <http://www.controversia.com.br/antigo/index.php?act=textos&id=2132>. Acesso em: 04 mar. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo : Moderna, 2014.

GARUTTI, Selson. Considerações sobre o ensino de filosofia em EJA. **Revista intersaberes**, ISSN 1809-7286, v. 9, n.17, p. 32-44, 2014.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GOMES, Miguel Filho. **O ensino de filosofia: o Ensino Médio no município de Campo Grande-MS**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

GÓMEZ, Margarita Victoria. **Paulo Freire**: re-leitura para uma teoria da informática na educação. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GROKORRISKI, Carlos Ricardo. Ensino de filosofia na educação profissionalizante integrada ao Ensino Médio na modalidade Jovens e Adultos. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de psicopedagogia**, PUCPR, p. 332-345, 2009.

Guia de livros didáticos. **PNLD 2015: Filosofia: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, 2000.

HISTEDBR, Glossário. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_jesuitas.htm. Acesso em: 09 dez. 2014.

LOMBARDI, José Claudinei. Questões teóricas e históricas sobre o trabalho didático. In: BRITO, Sílvia Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

MACHADO, Lucília. PROEJA: o significado sócio econômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: **SALTO PARA O FUTURO**. Educação de Jovens e adultos, Boletim 16. Rio de Janeiro, MEC, 2006.

MAIOLINO, Elielma Velasquez de Souza. **Política educacional para Educação de Jovens e Adultos no estado de Mato Grosso do Sul (1999-2006)**. Tese (Doutorado). Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2011.

MAIOLINO, Elielma Velasquez de Souza. SENNA, Ester. **Política pública educacional para Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso do Sul: percurso histórico**. Disponível em

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT2%20PDF/POL%CDTICA%20P%DABLICA%20EDUCACIONAL%20PARA%20EDUCA%C7%C3O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS.pdf. Acesso em: 05 de fev. 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel**: introdução. Tradução de Lúcia Ehlers. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Volume I. Livro primeiro. Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: (I-Feuerbach)**. 5 ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS n. 9090**, de 15 de maio de 2009. Estabelece normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: CEE, 2009a.

_____. **Deliberação CEE/MS n. 9160**, de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre a alteração dos arts. 11, 47, 49 e 58 da Deliberação CEE/MS nº 9090, de 15 de maio de 2009. Campo Grande: CEE, 2009b.

_____. IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ms>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. **Lei nº 4.621**, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande: SED, 2014.

_____. **Resolução/SED nº 1.936**, de 03 de março de 2006. Credencia as instituições e autoriza o funcionamento dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, na etapa do Ensino Fundamental e na etapa do Ensino Médio EJA – MS, Projeto Experimental, em unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2006.

_____. **Resolução/SED nº 2.491**, de 8 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o Projeto de Implementação das Salas de Tecnologias Educacionais-STEs e a utilização das diversas tecnologias midiáticas nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Campo Grande: SED, 2011.

_____. **Resolução/SED n. 2.498**, de 13 de dezembro de 2011. Aprova o Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – EJA II em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2011.

_____. **Resolução/SED n. 2.604**, de 20 de dezembro de 2012. Aprova o Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – EJA III em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2012a.

_____. **Resolução/SED n. 2.910**, de 10 de dezembro de 2014. Aprova o Projeto Pedagógico e autoriza o funcionamento dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, do Centro Estadual de Educação de Jovens Profª Ignêz de Lamônica Guimarães – CEEJA/MS, com sede no Município de Campo Grande/MS. Campo Grande, SED, 2014.

_____. **Resolução/SED nº 2.936**, de 25 de fevereiro de 2015. Aprova o Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do ensino fundamental e ensino médio EJA II – RENOVADO, da Secretaria de Estado de Educação/MS. Campo Grande: SED, 2015.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio**, Campo Grande, SED, 2012b.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos**. Tese (Doutorado). São Paulo, SP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2.ed. – São Paulo : Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim, v. 16, 2006.

OLIVEIRA, Renato José. O livro didático de filosofia em foco. in:FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. MEC, SEMTEC, 2004.

PAIVA, V.P.. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

QUEIROZ, Renato Barbosa. **O manual didático de história nas escolas prisionais em Mato Grosso do Sul**. 2014. Dissertação (mestrado) – Universidade de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, MS, 2014.

ROSSLER, João Henrique. In: Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. DUARTE, Newton (org). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RUMMERT, Sonia Maria. A "marca social" da educação de jovens e adultos trabalhadores. **SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO**, v. 4, 2007a.

_____. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de ciências da educação**, v. 2, p. 35-50. 2007b.

_____. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 175-208, 2009.

_____. **Educação e Identidade dos Trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã, 2000.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade—considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, v. 29, 2007.

SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de. O "lugar" da filosofia no Ensino Médio. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 6, 2011.

SANDRA, Norma; FERREIRA, Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

SANTOS, Luiz Roberto; CHAGAS, Patrícia C. de M. ENSINO DE FILOSOFIA E EJA: contextualização histórica e desafios da contemporaneidade. **HOLOS-ISSN 1807-1600**, v. 4, p. 182-200, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 37 ed. Campinas, SP : Autores Associados, 2005.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6 ed. Campinas, SP : Autores Associados, 1997.

_____. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silva Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs). **A Organização do Trabalho Didático na História da**

Educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. 8 ed. São Paulo : Cortez, 1994.

SILVA, Iara Augusta da. **O programa nacional do livro didático para o ensino médio (PNLD/EM) e o mercado editorial: 2003-2011**. Tese (Doutorado). Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2013.

SILVA, Luiz Fernando. **Cultura, políticas culturais e UNESCO**: Sobre a relação entre imperialismo e cultura no capitalismo contemporâneo. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/7082_Da%20Silva_Luiz%20Fernando.pdf. Acesso em: 03 mai 2015.

SILVEIRA, Renê, J.T .. Ensino de Filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora. **Educação em Revista**, v. 12, n. 1, p. 139-154, 2011.

_____. **Ensino de filosofia no segundo grau: em busca de um sentido**. 1991. Dissertação (Mestrado) Unicamp, São Paulo. 1991.

SOARES, L. J. G. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SÓLIO, Marlene Branca. **Colaborador: conceito e preconceito**. Disponível em: http://www.abrapcorp.org.br/anais2011/trabalhos/trabalho_marlene.pdf. Acesso em: 14 nov. 2015.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. **Literatura e marxismo**: a natureza histórica da obra literária. Uniderp, 2004. Disponível em: http://www.academia.edu/5601994/Literatura_e_marxismo. Acesso em: 13 nov. 2014.

_____. Ensino de língua e literatura no Brasil do século XIX: o curso elementar de literatura nacional e as Postillas de Rethorica e Poética utilizados no imperial colégio de Pedro II. **Cadernos de História da Educação**, v. 12, n. 1, 2013.

_____. **Literatura infantil na escola**: a leitura em sala de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2010a.

_____. Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação. In: BRITO, Silva Helena Andrade de; CENTENO, Carla Villamaina; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs). **A Organização do Trabalho Didático na História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010b.

_____. Porque ler os clássicos. In: GOMES, Nataniel dos Santos e ABRÃO, Daniel. (Orgs.). **Pesquisa em Letras: questões de língua e literatura**. Curitiba: Appris, 2012.

SOUZA, Márcio Rocha de. **A educação de jovens e adultos**: um estudo a partir das quedas nas matrículas iniciais no período de 2000 a 2012. Dissertação (Mestrado). São Paulo, SP: Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2013.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 38, 2010.

TORRES, Carlos Alberto. Política para educação de adultos e globalização. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 60-69, 2003.

VALESE, Rui; HORN, Geraldo Balduino. O texto filosófico nas aulas de Filosofia do Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense. **Filosofia e Educação**, v. 4, nº 1, p. 159-176, 2012.

VENTURA, Jaqueline P. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. **EJA trabalhadores, Rio de Janeiro**, 2001. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadore/artigos/educacao-jovens-adultos-trabalhadore-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência**: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação de Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

VIEIRA, Wilson José; HORN, Geraldo Balduino. Retrato atual do ensino de filosofia e do uso do texto clássico de filosofia nas escolas públicas do Paraná. **Dialogia**, n. 13, p. 73-98, 2012.

ZILBERMAN, Regina. Políticas de leitura e formação do leitor no Brasil. **Revista Biblioteca Mário de Andrade**. São Paulo: SME. Vol. 56, PP. 53-63, 2008.

ANEXOS

ANEXO A – Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Projeto EJA II

Ano: a partir de 2012

Turnos: diurno e noturno

Duração da hora-aula: 50 minutos

Semana letiva: 5 dias

1ª e 2ª fase: 4 horas-aulas diárias

3ª e 4ª fase: 5 horas-aulas diárias

Duração do ano letivo: 192 dias

Áreas de Conhecimento		Componentes Curriculares	1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase		4ª Fase	
					AP	AD	AP	AD
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	2	2	2	1	2	1
	Matemática	Matemática	6	6	4	1	4	1
	Ciências Humanas	História	2	2	2	1	2	1
		Geografia	2	2	2	1	2	1
	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	4	1	4	1
		Arte	1	1	2		2	
		Educação Física	1	1	1		1	
		Língua Estrangeira Moderna			3		3	
	Ensino Religioso			1		1		
Totais de Cargas horárias	Semanal em hora-aula		20	20	21	5	21	5
	Por fase em hora-aula		768	768	806	192	806	192
	Por fase em horas		640	640	672	160	672	160
	Por fase – total em hora		640	640	832		832	

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 17 - AP = Aulas presenciais

AD = Aulas direcionadas

ANEXO B – Matriz Curricular do Ensino Médio – Projeto EJA II

Ano: a partir de 2012

Turnos: diurno e noturno

Duração da hora-aula: 50 minutos

Semana letiva: 5 dias

1ª e 2ª fase: 4 horas-aulas diárias

Duração do ano letivo: 192 dias

Áreas de Conhecimento	Disciplinas	1ª Fase		2ª Fase	
		AP	AD	AP	AD
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	1	2	1
	Literatura ¹	1		1	
	Literatura ²	2		2	
	Artes	1		1	
	Educação Física	1		1	
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	1	1	1	1
	Geografia	1	1	1	1
	Filosofia	1	1	1	1
	Sociologia	1	1	1	1
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3		3	
	Química	2		2	
	Física	2		2	
	Biologia	2		2	
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna ¹	1		1	
	Língua Estrangeira Moderna ²	1		1	
Totais de cargas horárias	Semanal (h/a)	20	5	20	5
	Fase (h/a)	768	192	768	192
	Fase – em horas	640	160	640	160
	Fase – total em horas	800		800	

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 18 - AP = Aulas presenciais

AD = Aulas direcionadas

ANEXO C – Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Projeto EJA II Renovado

Ano: a partir de 2015

Turnos: diurno e noturno

Duração da hora-aula: 50 minutos

Semana letiva: 5 dias

1ª, 2ª, 3ª e 4ª fases: 4 horas-aulas, 4 (quatro) dias na semana e 1 (um) dia na semana com 3 (três) horas-aulas.

Duração do ano letivo: 192 dias

Áreas de Conhecimento		Componentes Curriculares	1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	4ª Fase
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	2	2	2	2
	Matemática	Matemática	5	5	3	3
		Raciocínio Lógico	1	1	1	1
	Ciências Humanas	História	2	2	2	2
		Geografia	2	2	2	2
	Linguagens	Língua Portuguesa	5	5	3	3
		Arte	1	1	2	2
		Educação Física	-	-	1	1
		Língua Estrangeira Moderna	-	-	2	2
		Produções Interativas	1	1	1	1
	Ensino Religioso	-	-	1	1	
Totais de Cargas horárias	Semanal em hora-aula		19	19	20	20
	Por fase em hora-aula		730	730	768	768
	Por fase em horas		608	608	640	640

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 17

ANEXO D – Matriz Curricular do Ensino Médio – Projeto EJA II Renovado

Turnos: diurno e noturno

Duração da hora-aula: 50 minutos

Semana letiva: 5 dias

1ª e 2ª fase: 4 horas-aulas diárias

Duração do ano letivo: 192 dias

Áreas de Conhecimento		Disciplinas	1ª Fase	2ª Fase
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Linguagens	Língua Portuguesa	2	2
		Literatura	1	1
		Arte	1	1
		Educação Física	1	1
		Língua Estrangeira Moderna ¹	1	1
		Língua Estrangeira Moderna ²	1	1
	Ciências Humanas	História	1	1
		Geografia	1	1
		Filosofia	1	1
		Sociologia	1	1
	Matemática	Matemática	4	4
	Ciências da Natureza	Química	2	2
		Física	2	2
Biologia		2	2	
Totais de Cargas horárias	Semanal em hora-aula	21	21	
	Por fase em hora-aula	807	807	
	Por fase em horas	673	673	

Fonte: MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 18

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação entregue à direção da escola



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, Vagner Teixeira da Silva, portador do R.G. 1353684 SSP/MS, orientando da Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno, no curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, venho apresentar meu interesse em desenvolver nesta escola parte do trabalho de campo da dissertação intitulada **“O ensino de filosofia na Educação de Jovens e Adultos: a implantação do Projeto EJA III em Mato Grosso do Sul”**. Serão realizadas entrevistas com os professores que trabalham com o ensino de Filosofia no Projeto EJA III para levantar elementos sobre a organização do trabalho didático desta disciplina. Para maiores esclarecimentos, proponho apresentar o projeto em desenvolvimento aos interessados.

Vagner Teixeira da Silva

Mestrando do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UEMS

Coxim, ____ de _____ de 2015

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

Título da Dissertação: O ensino de filosofia na Educação de Jovens e Adultos: a implantação do Projeto EJA III em Mato Grosso do Sul.

Acadêmico: Vagner Teixeira da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno

Curso: Mestrado Profissional em Educação - UEMS

Roteiro de entrevista

a) Informações objetivas para breve identificação dos sujeitos:

Idade: _____ Sexo: _____ Formação acadêmica: _____

b) Informações acerca de sua atuação como professor de filosofia na EJA

- A quanto tempo atua na Educação de Jovens e Adultos?
- A Lei 11.684/08 estabeleceu a obrigatoriedade da Filosofia como componente curricular no Ensino Médio. Ela tem entre outros objetivos: “o exercício da cidadania, e seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Você considera que esses objetivos têm sido alcançados por meio do Projeto EJA III? Por quê?
- Como os estudantes veem a disciplina de filosofia?
- E você como vê o ensino de filosofia?
- Quais as suas dificuldades ao atuar como professor na EJA? E também com o ensino de filosofia?
- Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos? Descreva. O que ela contempla, qual é seu formato e sua periodicidade?
- De modo geral, como você definiria os estudantes da EJA?
- Como você avalia as mudanças que ocorreram nos últimos anos na EJA, tendo em vista a implantação dos Projetos EJA II no ano de 2011 e o Projeto EJA III em 2013 no que se refere à filosofia?

c) Informações sobre o Projeto EJA III

- Qual sua opinião sobre o Projeto EJA III? Quais as principais dificuldades dos alunos tendo em vista as mudanças propostas no Projeto EJA III?
- Quais os aspectos positivos do Projeto? Você o considera eficiente?
- Considera a carga horária suficiente para o ensino dos conteúdos propostos para a Filosofia no Projeto EJA III?

d) Informações acerca dos instrumentos de trabalho do professor

- Quais são os instrumentos de trabalho que você usa em sala de aula? (explicar o processo, recursos e procedimentos empregados).
- Por que utiliza esses instrumentos?
- Descreva como prepara suas aulas e como as ministra na EJA?
- Você já trabalhou com os clássicos de filosofia? Por quê?
- Em sua opinião os egressos da EJA saem preparados para a continuidade dos estudos em uma Universidade?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido



Eu, Vagner Teixeira da Silva, aluno do Programa de Pós – Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Mestrado Profissional, estou realizando uma pesquisa com o título **“O ensino de filosofia na Educação de Jovens e Adultos: a implantação do Projeto EJA III em Mato Grosso do Sul”**, com objetivo de analisar a organização do trabalho didático na Educação de Jovens e Adultos e os instrumentos de trabalho do professor utilizados no ensino de filosofia no *Projeto EJA III*. Para a realização do mesmo gostaria de solicitar sua participação voluntária respondendo as perguntas elaboradas por esse pesquisador. No entanto, garanto o anonimato e o sigilo das informações, bem como o direito de desistir de participar da referida pesquisa.

Enfatizo ainda, que os resultados serão apresentados com absoluta fidelidade das informações. A sua participação nessa pesquisa certamente poderá contribuir para o entendimento da EJA em todos os seus aspectos.

Assinatura do Entrevistado

Assinatura do Entrevistador

Coxim, ____ de _____ de 2015