

PATRICIA LÚCIA DO NASCIMENTO

**O PROJETO AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM EM MATO GROSSO DO
SUL (AJA-MS): ANÁLISE DO INSTRUMENTO DIDÁTICO DO ENSINO DE
HISTÓRIA (2016-2017)**

Dissertação de Mestrado apresentado 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.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno

Campo Grande/MS

2019

N197p Nascimento, Patricia Lúcia do.

O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS): análise do instrumento didático do ensino de História (2016-2017)/ Patricia Lúcia do Nascimento – Campo Grande, MS: UEMS, 2019.
114f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019. Orientadora: Prof.^a Dra. Carla Villamaina Centeno.

1. Projeto AJA-MS 2. História – Ensino e estudo 3. Educação de jovens e adultos I. Centeno, Carla Villamaina II. Título

CDD 23. ed. - 374

PATRICIA LÚCIA DO NASCIMENTO

**O PROJETO AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM EM MATO GROSSO DO
SUL (AJA-MS): ANÁLISE DO INSTRUMENTO DIDÁTICO DO ENSINO DE
HISTÓRIA (2016-2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

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

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito
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. Bartolina Ramalho Catanante
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Celeida Maria da Costa de Souza e Silva
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Carla V. Centeno, por ter aceitado, desde o início, o desafio desta pesquisa junto comigo e por compreender as limitações que surgiram ao longo do mestrado, assim como pelas inúmeras vezes que a chamei fora de horário, por conta das urgências que os prazos nos impunham. Obrigada por me orientar no Normal Superior e, agora, no Profeduc. Cada aula e orientação foram preciosas para minha formação, possibilitando que eu me revisse enquanto docente e, também, como pessoa.

Às professoras Vilma e Silvia, pela disponibilidade, assim como pelas ricas contribuições ao meu trabalho. Os apontamentos de vocês, certamente, fizeram toda a diferença.

A todos os professores que constituíram minha vida escolar, nas graduações, nas especializações e no mestrado.

À minha grande incentivadora, amiga e parceira de uma vida, Ilze Katsue que, desde 2009, me cobrava e engrandecia, em mim, o desejo pelo mestrado. Das amigas de outros tempos, ninguém nunca acreditou tanto em mim quanto você. Hoje o sonho é realidade e você faz parte dessa conquista.

À amiga e parceira “camarada” que o Profeduc me trouxe: Rosileide Lima. Amiga, confidente das angústias, dos debates, das leituras, das correções e “orientações” nos mais diversos momentos. Rosileide, a vida me presenteou quando cruzou nossos caminhos. Este é só o início de nossa caminhada e que venha o doutorado...

Às “distraídas do interior” que juntas nessas estradas, viramos semanas e semanas para estar nas aulas, quantas vezes exaustas pegando a direção de volta para a casa e o trabalho. Vocês fizeram a diferença, bem como a turma 2017.

Ao apoio incondicional recebido da minha parceira, e amiga de gestão escolar, Elaine Neto, sem a qual o caminho do mestrado teria sido muito mais árduo. Quantas vezes disse para eu ir estudar que seguraria as pontas na escola e que não me preocupasse. Obrigada por todo incentivo que foi material, moral e profissional. Certamente, enquanto gestoras buscamos o melhor para aqueles estudantes que estiveram ali conosco e fizemos o melhor sim e sempre primamos pela qualidade. A dupla mais improvável deu certo.

Aos coordenadores pedagógicos da escola que deram todo apoio, muitas vezes, ouvindo minhas inquietações após as aulas e leituras de textos e seguraram minhas ausências no início das terças-feiras, no noturno, até eu conseguir sair da Universidade e chegar direto para escola.

À melhor assessora de projeto que o AJA-MS poderia ter: Ivanete Tomasi. Seu trabalho e parceria fizeram toda a diferença para meu acompanhamento e minhas perspectivas sobre o projeto e os jovens ali envolvidos. Os dois anos vividos com leituras e releituras do Projeto Político de Curso, a formação continuada em Campo Grande, as chamadas de atenção, que levamos por telefone e e-mail, dizendo que estávamos fazendo errado, e que, assim, o projeto jamais daria certo. Enfim, tudo isso orientou para que soubéssemos que éramos nós quem conhecíamos a realidade e não os “teóricos”. Cada conversa, e mesmo chamadas de atenção e orientação com estudantes, a luta contra as desigualdades sociais, desestruturas familiares entre tantos outros momentos foram essenciais na minha formação.

Aos professores que abraçaram conosco o Projeto em 2016/2017 e compartilharam suas angústias e incertezas.

Ao meu irmão William e minha cunhada Verydiana pelas acolhidas semanais em vosso lar. Cada semana chegando sem horários determinados, mas sempre na busca do conhecimento. Sem palavras para dizer o quão importante vocês foram e são para mim. As ausências se justificam agora na concretização desta pesquisa.

Enfim, à pessoa mais importante da minha vida, aquela que seu amor incondicional é maior que tudo, minha amada mãe Neusa, que segurou os momentos de angústias comigo nessa BR-163, indo e voltando a cada semana. A solidão acompanhada, vivida em casa quando eu me fazia presente junto aos livros e computador, mas, sempre, na certeza de que este é o melhor caminho e que sou feliz e me realizo por meio dos estudos. Obrigada por absolutamente tudo que fez e faz por mim. Mãe, seus esforços de uma vida valeram a pena. A partir de hoje, você tem uma mestre em casa e esse título é resultado daquilo que você apostou em mim, mesmo frente a tantas dificuldades que a vida nos trouxe.

Em memória do senhor José Lúcio do Nascimento, o melhor pai que eu poderia ter: este momento, também, é teu. Os poucos anos que convivemos se fizeram presentes pela preocupação que tinhas com minha educação.

NASCIMENTO, P. L. do. *O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS): análise do instrumento didático do ensino de História (2016-2017)*. 113 f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto de estudo o instrumento didático usado para o ensino de História no Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS) implantado inicialmente na rede estadual de ensino em 2015. A pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa Organização do Trabalho Didático. O AJA-MS atende jovens de 15 a 17 anos em distorção de ano/idade, público considerado em vulnerabilidade social, grupos étnico-raciais, população do campo, população itinerante, jovens privados de liberdade, etc. Como objetivo geral almeja analisar e discutir o manual didático para o ensino de História no Projeto AJA-MS adotado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul. Apresenta como objetivos específicos: Descrever e analisar a produção acadêmica acerca da EJA/AJA sobre os conteúdos de história; Descrever a trajetória das políticas públicas voltadas para o ensino da EJA no século XX; Verificar o Projeto Político de Curso do Projeto AJA-MS nos anos de 2016 e 2017; Analisar o instrumento de trabalho, manual didático, utilizado no Projeto para o ensino de história no Bloco Final do Projeto AJA-MS. O questionamento norteador é pautado na seguinte questão: os conteúdos de história tal como disposto no Projeto AJA-MS trabalhados com os estudantes criam condições para estes darem continuidade a seus estudos? Como método de pesquisa, adotou-se a Ciência da História, em que a categoria de análise é Organização do Trabalho Didático (OTD) elaborada por Gilberto Luiz Alves. Nos procedimentos metodológicos da pesquisa encontra-se análise documental e bibliográfica. Após análise bibliográfica, documental, manual didático e do Projeto Pedagógico de Curso do AJA-MS considera-se que o estudante concluinte do projeto não constrói por meio do ensino de história ofertado, condições para continuar seus estudos, uma vez que o material e a estrutura do projeto apresentam falhas e discordâncias com as reais necessidades do público atendido frente à sociedade capitalista.

Palavras-chaves: Projeto AJA-MS. Ensino de História. Educação de Jovens e Adultos. Mato Grosso do Sul. Manual Didático.

NASCIMENTO, P. L. do. *O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS): análise do instrumento didático do ensino de História (2016-2017)*. 113 f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, 2019.

ABSTRACT

The present study had as object of study the didactic instrument used for the teaching of History in the Project of the Youth in Learning in Mato Grosso do Sul (AJA-MS), initially implanted in the state educational network in 2015. The research is linked to the Program of Professional Masters in Education of the State University of Mato Grosso do Sul, in the research line Organization of Didactic Work. The AJA-MS serves young people aged 15 to 17 in year-old distortion, considered to be socially vulnerable, ethnic-racial groups, rural population, itinerant population, young people deprived of their liberty, etc. As a general objective, it aims to analyze and discuss the didactic manual for teaching History in the AJA-MS Project adopted by the Mato Grosso do Sul Secretariat of Education. It presents specific objectives: Describe and analyze the academic production about EJA / AJA Of history; To describe the trajectory of the public policies focused on the teaching of the EJA in the twentieth century; To verify the Political Project of Course of the Project AJA-MS in the years of 2016 and 2017; Analyze the working tool, didactic manual, used in the Project for the teaching of history in the Final Block of the AJA-MS Project. The questioning guiding is based on the following question: do the contents of history as arranged in the AJA-MS Project worked with the students create conditions for them to continue their studies? As a research method, we adopted the History of History, in which the category of analysis is the Organization of Didactic Work (OTD) elaborated by Gilberto Luiz Alves. In the methodological procedures of the research is documental and bibliographic analysis. After a bibliographic, documentary, didactic manual and AJA-MS Course Pedagogical Project, it is considered that the student completing the project does not build through the teaching of offered history, conditions to continue his studies, since the material and the structure of the project show flaws and disagreements with the real needs of the public served before capitalist society.

Keywords: Project AJA-MS. History teaching. Youth and Adult Education. Mato Grosso do Sul. Didactic Manual.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Teses e dissertações sobre Educação de Jovens e Adultos.....	23
Quadro 2 – Teses e dissertações sobre o Ensino de História para Jovens e Adultos	36
Quadro 3 – Matriz curricular Projeto AJA-MS	74
Quadro 4 - Referencial Curricular AJA-MS para Bloco Intermediário	87
Figura 1 – Arco de Maguerez	76
Figura 2 – Capitâneas Hereditárias	94
Figura 3 – Sistema de distribuição escrava	95
Figura 4 – Produção açucareira	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estudantes e desistentes do ensino fundamental 2012	14
Tabela 2 – Matrículas no EJA em MS.....	70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE - Associação Brasileira de Educação
AJA- Avanço do Jovem na Aprendizagem
AJA-MS Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul
AJA Goiânia - Adolescente, Jovem e Adulto Goiânia
BNCC- Base Nacional Comum Curricular
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF- Constituição Federal
CONAE- Conferência Nacional de Educação
EC- Emenda Constitucional
EJA- Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA- Exame para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FUNDEF- Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IFMS- Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação
MS- Mato Grosso do Sul
MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)
ONGs- Organizações Não Governamentais
OTD- Organização do Trabalho Didático
PEE- Plano Estadual de Educação
PL- Projeto de Lei
PNE- Plano Nacional de Educação
PPC- Projeto Pedagógico de Curso
PPP- Projeto Político Pedagógico
PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PUC-GO Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SED – Secretaria de Estado de Educação
SENAI - Serviço Nacional de aprendizagem Industrial
SEMED- Secretaria Municipal de Educação
SNE- Sistema Nacional de Educação
TRAJE- Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense
UDN- União Democrática Nacional
UFAL- Universidade Federal de Alagoas
UFG- Universidade Federal de Goiás
UFS - Universidade Federal de Santa Catarina
UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 DIÁLOGO ACERCA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	21
1.1 Um diálogo acerca da EJA e AJA no Brasil por meio das produções acadêmicas	24
1.2 O instrumento didático para o ensino de História para jovens e adultos por meio da produção acadêmica	35
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL NO SÉCULO XX E A CORREÇÃO DE FLUXO AOS MENORES DE 18 ANOS... ..	43
2.1 A Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação	50
2.2 A 5692/71 e os Impactos Diretos na Educação Nacional no Período da Ditadura Militar	52
2.3 A Constituição Federal de 1988	55
2.4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96: novos olhares para a EJA	57
2.5 Sistema Nacional de Educação, Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação.....	59
2.5.1 <i>O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024)</i>	63
2.6 A EJA em Mato Grosso do Sul	67
2.6.1 <i>O Projeto Seguindo em Frente</i>	70
3 O PROJETO AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM EM MATO GROSSO DO SUL E O INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	73
3.1 O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS) ..	73
3.1.1 <i>A metodologia da problematização no Projeto AJA-MS</i>	76
3.1.2 <i>Avaliação dos estudantes AJA-MS</i>	77
3.2 O jovem estudante no Projeto AJA-MS	78
3.3 Pedagogia da Presença X Pedagogia da Exclusão aplicada ao jovem trabalhador	83
3.4 Análise do Manual Didático para o ensino de História no Projeto AJA-MS	84
3.4.1 <i>O manual para ensino de História do bloco final (8º e 9º anos)</i>	90
3.4.2 <i>Unidade I: Brasil nos séculos XVI e XVII</i>	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
APÊNDICE A – Proposta de Intervenção	111

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de investigação o instrumento didático para o ensino de História no Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS). É uma pesquisa pautada à luz da Ciência da História¹.

Como objetivo geral, almeja analisar e discutir o instrumento didático para o ensino de História no Projeto AJA-MS, adotado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul e tem como objetivos específicos: Descrever e analisar a produção acadêmica acerca da EJA/AJA sobre os conteúdos de história; Descrever a trajetória das políticas públicas voltadas para o ensino da EJA no século XX; Verificar o Projeto Político de Curso do Projeto AJA-MS nos anos de 2016 e 2017; Analisar o instrumento de trabalho, manual didático, utilizado no Projeto para o ensino de história, no Bloco Final do Projeto AJA-MS.

Alicerçada nessa ação governamental para correção do fluxo dos estudantes entre 15 a 17 anos, utilizaremos como bases de análise de nossa pesquisa produções bibliográficas, documentais, o Projeto Político do Curso AJA-MS e o manual didático fornecido pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS) para o ensino de História.

O manual didático usado para o ensino de História é o mesmo para as disciplinas de Geografia e Ciências² no Projeto AJA-MS, adotado, atualmente, em cinquenta unidades escolares³ de Mato Grosso do Sul. Inserir três disciplinas em um mesmo manual provoca maior fragmentação e simplificação do conhecimento, não apenas em História, mas nas demais disciplinas também.

Nossa proximidade com a escolha do Projeto AJA-MS se deu por atuação direta como diretora-adjunta em uma unidade escolar da rede estadual, nos anos de 2016 e 2017. Apesar do recorte de dois anos em nossa pesquisa, o Projeto AJA-MS continua ativo na rede estadual. Ao ler pela primeira vez o projeto, diversas inquietações passaram a permear nossas reflexões e elas se aguçaram ainda mais durante o mestrado, até voltar às análises do Projeto de correção de fluxo, com público de jovens trabalhadores ou que buscam ingressar no mercado de trabalho, mas que aos 17 anos ainda não concluíram o ensino fundamental. O Projeto

¹“Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada sob dois aspectos: a história da natureza e a história dos homens.” (MARX e ENGELS, 1979, p.23).

² A existência desta matéria “3 em 1” causa dificuldades para o professor organizar suas aulas e mais ainda ao estudante para compreender o texto, sem discernir se trata de história, geografia ou ciências.

³ Solicitamos dados atualizados juntos à Secretaria de Educação, recebemos por e-mail dois links para acesso, um está desativado e o outro é do Censo Escolar. Usando o acesso não obtivemos os dados tal qual gostaríamos para integrar essa dissertação. Ao entrar novamente em contato com a Secretaria fomos informadas que o site e setor que poderia auxiliar está em manutenção.

apresenta esse público como vulnerável: população quilombola, indígenas, do campo, mães adolescentes, jovens privados da liberdade, etc.

Na fase da implantação do Projeto, em 2016, na unidade escolar em que atuava como diretora-adjunta até dezembro de 2018, em um primeiro momento, divulgou-se o Projeto AJA-MS à comunidade local, em especial ao público alvo. A seguir, informamos os órgãos locais responsáveis, bem como corresponsáveis, também, pela educação, entre eles, Conselho Tutelar e Promotoria da Infância e Juventude. Afinal, era necessária a busca ativa desses menores que não concluíram o ensino fundamental. Importante ressaltarmos, também, a busca nas demais unidades escolares do município, ao fazer o levantamento dos retidos, desistentes e evadidos.

Contudo, entendemos ser importante esclarecer que não houve uma consulta à unidade escolar e, menos ainda, aos futuros estudantes do AJA-MS com a finalidade de saber se possuíam interesse em participar do projeto. O projeto passou a existir na escola por exigência da Secretaria de Educação, informando apenas que havia um número grande de distorção ano/idade e que a escola foi escolhida para atender ao projeto. Coube à direção escolar usar o “poder de convencimento” junto aos jovens para que eles realizassem matrículas e preenchessem as vagas disponíveis. A Secretaria alegou que o maior índice de distorção ocorria nesta unidade, acreditamos que por conta de ser a escola com maior quantitativo de estudantes.

A escolha por nosso recorte temporal (2016/2017) é resultado do acompanhamento do AJA-MS por meio das formações continuadas, ofertadas pelos técnicos da Secretaria de Educação e, após o período, encontramos dificuldades em conseguir materiais sobre o mesmo para apresentar maiores dados. Participávamos das formações, que eram encaminhadas para a escola com duas noites de estudo por bimestre, e realizávamos o atendimento aos pais, docentes e estudantes e observamos a necessidade de algumas adequações no Projeto para que pudesse ocorrer na unidade escolar.

Desde as primeiras leituras individuais, ou em grupo, era muito claro alguns distanciamentos entre o texto escrito, a realidade da escola e a realidade dos estudantes⁴. Era preciso compreender as origens desses estudantes, seus perfis e necessidades. Mais que isso, era preciso entender a origem social desses estudantes que ingressariam, pela primeira vez, em um projeto para jovens em distorção, ainda mais no ensino noturno.

⁴ O Projeto AJA-MS apresenta um público padrão ao estado, segundo ele, coletado por meio do censo escolar e plano estadual de educação. Cada cidade, e mesmo cada unidade escolar, possui um público diferenciado, sendo impossível dizer que todos gostam de hip-hop e grafite como o projeto apresenta.

Assim, compreendemos ser preciso explicitar o que é o Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, o AJA-MS, que é o atual projeto de correção de fluxo para jovens, com menos de 18 anos, implantado na rede estadual.

Nos anos de 2013 e 2014, a rede estadual ofertou em algumas unidades escolares a Aceleração da Aprendizagem⁵, atendendo os jovens que não concluíram o ensino fundamental na idade certa e que, ainda, não tinham a idade adequada para ingressar na EJA. Em geral, esse projeto era ofertado no período diurno. Em 2014/2015, o governo substituiu a Aceleração da Aprendizagem pelo projeto Seguindo em Frente, com o mesmo molde, mas com ensino noturno nas unidades escolares da rede estadual.

A partir do ano de 2015/2016, a rede estadual passou a ofertar o Projeto AJA-MS. Em 2015, o projeto piloto foi implantado em uma unidade escolar da rede estadual em Campo Grande e, também, em Unidades Educacionais de Internação (UNEIS) no estado de Mato Grosso do Sul. No ano de 2016, o projeto expandiu para 27⁶ unidades escolares, sendo duas na capital e 25 no interior.

Para a elaboração do Projeto AJA-MS, a inspiração veio do Projeto Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense- TRAJE, implantado na rede municipal de Campo Grande, em 2010, quando a atual Secretária de Educação do estado de MS era responsável pela pasta da educação no município.

O projeto TRAJE foi implantado na rede municipal de Campo Grande no ano de 2010, permanecendo até o ano de 2016. Era voltado aos estudantes de 15 a 17 anos que não concluíram o ensino fundamental. Teve como espaço físico a Escola Municipal Osvaldo Cruz, composta por blocos de ensino: inicial, intermediário e final. Tinha como eixos norteadores do ensino: alfabetização e letramento (bloco inicial), formação permanente e diversidade cultural (bloco intermediário) e o mundo do trabalho como princípio educativo (bloco final). As salas da escola eram compostas com o máximo de 30 alunos, com recuperação da aprendizagem, no contra turno, e acompanhamento por professor. Possuía em sua grade curricular uma base comum: Língua Portuguesa, Artes e Educação Física e Ensino Religioso, Matemática, Ciências, Geografia e História. Possuía, também, uma base diversificada: língua

⁵ Segundo Borges (2018), considera a sequência de projetos de correção: TRAJE (2010) na rede municipal de Campo Grande, Seguindo em Frente (2012); AJA (2015) e AJA nas unidades de internação em 2015. Contudo, no ano de 2013 trabalhei no município de Ponta Porã-MS com o Projeto Aceleração não citado pela autora. E no ano de 2014, algumas unidades escolares passaram a ter o Projeto Aceleração dos Estudos e outras o Seguindo em Frente. Em 2014 e 2015, São Gabriel do Oeste, cidade em que resido atualmente ofertou o Seguindo em Frente, que foi substituído pelo AJA-MS a partir de 2016. Mas, essa não foi uma realidade em todo estado. Em 2016, várias unidades mantiveram oferta do Seguindo em Frente, conforme várias matérias dispostas no site da Secretaria de Educação.

⁶ No ano de 2018 são 50 unidades escolares que atendem ao AJA-MS, algumas com salas no diurno.

estrangeira – inglês, linguagem sonora, cênica e plástica, lazer e desenvolvimento social e Informática.

Os dados do atual Plano Estadual de Educação são alarmantes, no que refere ao número de matrículas. Dos matriculados no ensino fundamental, em Mato Grosso do Sul, 67,4% concluíram esta etapa de ensino até 16 anos em 2012. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.21).

Tabela 1: Estudantes e desistentes do ensino fundamental 2012

	Brasil	Centro Oeste	Mato Grosso do Sul
Total	29.088.731	2.137.484	344.605
Frequentam	28.573.905	2.099.730	336.648
Não frequentam	514.826	37.754	7.957

Fonte: PEE-MS sobre atendimento, matrícula, acesso ao ensino fundamental em 2012.

Ou seja, dos estudantes que deveriam estar regularmente matriculados, no estado de Mato Grosso do Sul em 2012, pelo menos 7.957 ainda estavam fora da escola, sem contar os que abandonaram ou foram retidos no ano escolar. A distorção ano/idade chega ao total de 36%, no ano de 2013, de acordo com o censo escolar para os anos finais do ensino fundamental.⁷ Este resultado coloca a secretaria de educação em alerta, ainda mais com o novo Plano Nacional e Estadual de Educação⁸ a ser implantado, pois estes planos trazem consigo metas a serem atingidas quanto a essa distorção.

Nesse contexto, surge o Avanço do Jovem na Aprendizagem-MS que apresenta a proposta de atender jovens de 15 a 17 anos, os quais constituem o público alvo. São eles:

Jovens indígenas, quilombolas, do campo, afrodescendentes, adolescentes grávidas ou mães, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, trabalhadores e ribeirinhos. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 12).

Em consonância ao Plano Estadual de Educação (2014-2024), o público listado pelo PPC AJA-MS está entre os grupos de situação de vulnerabilidade. Além destes, o PEE-MS

⁷ No ano de 2017, de acordo ao site QEdU, o estado de Mato Grosso do Sul apresenta os seguintes dados em distorção ano/idade: anos iniciais 16%, anos finais do ensino fundamental 32% e ensino médio 35%.

⁸ Segundo o site do IBGE, o Brasil fechou o ano de 2017 com 7% da população até 15 anos em estado de analfabetismo, o que representava à época 11,5 milhões de pessoas sem instrução escolar. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015> Acesso em: 14/10/2018.

aponta como população vulnerável os jovens e adultos privados de liberdade. O Projeto AJA-MS realizou a inserção destes jovens privados da liberdade, atendendo-os por meio das UNEIS. Nesse contexto,

A educação emerge aí, como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. (SAVIANI, 1994, p.16).

Pensando nesses questionamentos, antes de tudo, é preciso entender qual será o papel da Escola e da educação ofertada por ela. Vislumbrar, dentro do seu currículo e proposta de trabalho, quais mecanismos serão usados para superar essa marginalização entendida como natural. Compreendemos a necessidade de um projeto que venha ao encontro das necessidades desses estudantes e da correção de fluxo que tanto emperra o sistema educacional.

Contudo, o perfil apresentado pelo AJA-MS como o público-alvo da vulnerabilidade social está muito além do explicitado, até porque, ao inserir o estudante com superdotação, ou altas habilidades, no perfil do projeto, não significa que o mesmo é fruto de exclusão e, menos ainda, de atraso escolar. Será preciso, em um primeiro momento, que o próprio AJA-MS compreenda a especificidade do jovem, na faixa dos 15 aos 17 anos, em suas particularidades e em sua realidade social e contextual.

O processo educativo, no qual se insere o estudante, é um ato social, pois envolve uma reflexão que é resultado da interação com outros seres que, direta ou indiretamente, compõem esse momento, por ser permeado de intencionalidades mediadas. Segundo Tonet (2011, p. 141-2), a educação tem como função permitir aos indivíduos apropriarem-se dos “conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que lhes permitam inserir-se no processo social”. Mas, essa escola necessária à formação do jovem, que é trabalhador por imposições do capital, tem ficado cada vez mais distante. De fato, a educação precisa ser compreendida como um processo crítico, em que o homem consiga criar meios de transformação da realidade.

É preciso compreender o processo educativo a partir das relações sociais e as contradições existentes na organização delas. Paniago (2015, p.15), ao pensar a sociedade, na análise de Marx, entende que “a realidade social não é algo estático e definitivo, mas que ao produzir e reproduzir-se, sempre em patamares elevados, pode e deve ser transformada nas suas relações de produção e nas suas formas sociais em geral”.

Ao discorrer sobre a formação dessa sociedade, e sua organização, Marx e Engels (1979, p. 26-7) inferem que:

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não se na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação. Estes pressupostos são, pois verificáveis via puramente empírica.

Neste trabalho, consideramos que as contradições materiais, em última instância, determinam a educação e as condições dos sujeitos desta pesquisa. Ou seja, é preciso compreender a relação entre sujeito e sociedade no marxismo em que “[...] o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir.” (MARX; ENGELS, 1979, p.27).

Entendemos que ao docente caberá essa função no processo de mediação junto ao estudante. Lombardi (2010) considera que “o trabalho docente implica e pressupõe o conjunto de relações sociais e que também se realizam no espaço educacional, notadamente o escolar, que é onde se realizam institucionalmente as relações de ensinar e aprender.” (LOMBARDI, 2010, p.74).

Essa reflexão é de base teórica da linha de pesquisa Organização do Trabalho Didático, a qual é proposta como categoria de análise, voltada para a educação, compreendendo três aspectos: relação educativa, mediação e espaço físico. O autor, Gilberto Luiz Alves (2005), ao propor a categoria Organização do Trabalho Didático, aponta as mudanças ao longo dos séculos, ressaltando que a organização do trabalho didático foi sofrendo adaptações, transformações e mudanças contundentes, atendendo à sociedade capitalista.

Para tanto, consideramos o que Alves (2005, p. 10-1 grifos do autor) apresenta na relação histórica da escola considerando Organização do Trabalho Didático (OTD), apontando que

- a) [...] ela é, sempre uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador*, de um lado, e uma *forma histórica de educando (s)*, de outro;
- b) [...] realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnicos-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinente e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento,
- c) [...] implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre.

E considerando esses três elementos, nossa análise recai, em especial, sobre a mediação realizada por meio do instrumento didático utilizado no ensino de história.

A pesquisa estrutura-se em três capítulos. O primeiro capítulo é intitulado *Diálogo acerca das produções acadêmicas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Neste primeiro momento da pesquisa, buscamos verificar, por meio do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e bancos de teses e dissertações de várias universidades, as produções disponíveis que tratam mais especificamente de nosso objeto de investigação, qual seja, os instrumentos didáticos de História no EJA. Selecionamos trabalhos a partir do ano de 1997, pois eles trariam, em seu corpo, a mudança da educação de jovens e adultos de mero projeto à modalidade de ensino.

Analisamos, nesse primeiro momento, nove trabalhos voltados para a educação de jovens e adultos em que pudemos fazer um levantamento sobre as práticas, em alguns estados brasileiros, e pensar nelas no trato direto da educação com este público em Mato Grosso do Sul. Voltamos para o ensino de história, que é o ponto alto de nossa análise, e encontramos cinco produções acadêmicas que contribuiriam para reflexões sobre como o ensino tem ocorrido para o público que, em geral, é formado pelo jovem trabalhador e necessita concluir o processo de escolarização.

Entre as produções analisadas, sobre a EJA, contamos com Machado (1997), Rodrigues (2000), Berger (2009), Maiolino (2011), Caldeira (2011), Leite (2015), Vieira (2015), Silva (2016) e Arruda (2018). Já para o instrumento didático de história, utilizamos Takeuchi (2005), Oliveira (2007), Azevedo (2007), Mello (2010) e Queiroz (2014).

É preciso compreender que esses estudantes, ao retomar os estudos, precisam de atenção particular, pois são trabalhadores que necessitam prover seu sustento e complementar a renda familiar. À escola cabe compreender que o processo de escolarização causará transformações imediatas e duradouras nesses jovens e segundo Kuenzer (2013, p. 524):

Dessa forma, embora não se altere a relação entre capital e trabalho, a inserção e permanência no mundo do trabalho se dá de forma mais qualificada, em pontos mais dinâmicos da cadeia produtiva, com o que o poder de negociação do trabalhador aumenta, bem como suas possibilidades de qualificação continuada e progressão na carreira.

É preciso compreender que a educação escolar é necessária para a formação geral e, no caso do trabalho, essa formação escolar tem que ser mais histórica. É importante refletirmos acerca dessa qualificação, uma vez que a EJA não qualifica o jovem, apenas possibilita que

ele conclua as etapas da educação escolar para buscar um emprego, entretanto, nem sempre lhe permite ingressar na universidade.

O segundo capítulo é intitulado *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil no século XX e a correção de fluxo aos menores de 18 anos em Mato Grosso do Sul*. Nesse momento da pesquisa realizamos a historicização e descrição das políticas voltadas à EJA, no século XX, até chegarmos aos planos nacional e estadual de educação em 2014. A partir dessa perspectiva, o Projeto AJA-MS vem ao encontro da correção de fluxo do ensino fundamental e atende a um público em vulnerabilidade.

Busca-se criar paralelos entre a História da Educação e a História do Brasil, a fim de compreendermos os desdobramentos que possibilitaram a implantação da Educação de Jovens e Adultos no país. Para tanto, usamos como fundamento as reflexões de Lourenço Filho (2000), Paschoal Lemme, Saviani (2010; 2017), Ghiraldelli Jr (2009), Paiva (1985), Haddad e Di Pierro (2000), Cury e Dourado (2015), Alves (2004), entre outros. Também foram usados documentos que dão consistência à análise, apresentando grande importância ao desvelar os meandros que a educação de jovens percorreu até a instituição do Projeto AJA-MS na rede estadual de ensino.

A análise presente nesse capítulo, por meio das Constituições, contribui para a compreensão das mudanças na sociedade e seus desdobramentos. Entre as Constituições, destaque para as de 1881, 1937, 1946 e 1988. Juntamente às Constituições, apresentam-se os Decretos e os Projetos de Lei que contribuíram para essas mudanças significativas, aos quais destacamos Decreto nº 19.402/1930, Lei nº 4.024/1961, Decreto Lei nº 869/1969, Lei nº 5.692/1971, Lei nº 9.394, Lei nº 13.005/2014.

O terceiro capítulo, *O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul e o Ensino de História* trata, inicialmente, de caracterizar o projeto e o jovem com o perfil descrito na redação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que será atendido pelo AJA-MS.

Busca-se entender o perfil do estudante com a proposta educativa da Secretaria de Educação, na intenção de compreendê-lo mais amplamente, ou seja, historicamente. Ao inserir a categoria de discussão Organização do Trabalho Didático, enfatizamos o instrumento de nossa análise, o material impresso disponibilizado para o ensino de história nos blocos intermediário e final. Reitero que nosso enfoque será em um conteúdo específico no bloco final. Para tanto, retomamos aqui que o Projeto AJA-MS é composto por bloco inicial I e II nos anos iniciais do ensino fundamental, intermediário (6º e 7º ano) e final (8º e 9º ano) do ensino fundamental.

Na construção do capítulo, além do PPC AJA-MS, encontra-se o aporte em Alves (2003; 2004; 2005), Saviani (1994; 2010; 2013; 2015; 2017), Duarte (2008) e Kuenzer (2000; 2005; 2013), Gonçalves (1994) Menezes, Bittar e Silva (2015), entre outros. Realiza-se a análise do referencial curricular do Projeto com o material disponível para as aulas de história, a fim de compreender a necessidade do material e suas contribuições para a aula ministrada, em especial na formação dos estudantes.

Adotamos, neste trabalho, os estudos de Alves sobre a simplificação do conhecimento que se relaciona com a sociedade capitalista. Alves buscou em Comenius a fórmula mais adequada de instruir tudo a todos com a Didática Magna⁹. Tal estudo tem contribuído para a análise da formação fragmentada que impede a real conexão entre os estudantes e a sociedade.

E quando se pensa acerca da inserção e expansão de livros e manuais didáticos na escola como um recurso ao trabalho pedagógico, na verdade, é preciso refletir sobre as implicações para além das “boas intenções”, uma vez que a inserção do livro ou do manual didático em sala ampliou o número de estudantes atendidos, com uma fragmentação maior do conhecimento. Em suas pesquisas Alves aponta que o manual didático substituiu o conhecimento das obras clássicas. E nessa condição, ao refletir sobre os livros didáticos, Gatti Júnior discorre que:

[...] eles acabam sendo fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares. Os livros didáticos, nesse sentido, substituíam os professores no decorrer desses anos, passando a ser os portadores dos conteúdos explícitos a serem transmitidos aos alunos e, [...] tornando-se os organizadores das atividades didático-pedagógicas exercidas pelos docentes para viabilizar os processos de ensino aprendizagem. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 27).

Muitos docentes adotam esses manuais, disponibilizados pelo MEC por meio do guia do livro didático, como detentores de todo saber, dotados de verdade, e agregam isso a sua práxis pedagógica, utilizando-os como principal norte de suas aulas.

Mesmo que a estrutura e a proposta do Projeto AJA-MS defenda a diferenciação da pedagogia tradicional¹⁰ por compreender as condições adversas dos estudantes, na prática, o

⁹ Elaborada por John Amós Comenius, conhecido como Pai da Didática Moderna. Viveu de 1592 a 1670. Bispo protestante da Igreja Morávia, criador da Didática Magna, em que proferia a didática como a “arte de ensinar tudo a todos.”

¹⁰ Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul para jovens de 15 a 17 anos em distorção idade/ano não deve ser entendido, como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas disciplinas escolares e sim, como um processo de aprendizagem que esteja articulado à realidade na qual o estudante se encontra. Desta forma, viabilizamos o processo constitutivo e integrado aos diferentes saberes, a partir da contribuição das diferentes áreas de conhecimento/componentes curriculares. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.25).

que ocorre é um distanciamento, cada vez maior, além de uma simplificação mais acentuada do conhecimento, principalmente, ao se particularizar o perfil do estudante a ser atendido pelo Projeto e o papel do professor nesse processo.

O Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul define em seu Projeto Pedagógico que ao término, junto à dissertação, seja apresentada uma proposta de intervenção. Nossa proposta é voltada para a formação continuada ao docente de história no Projeto AJA-MS, em busca de um ensino menos fragmentado e mais significativo para a formação do jovem.

1 DIÁLOGO ACERCA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS NO BRASIL

Neste primeiro momento, nossa análise é permeada pela revisão na produção científica dos projetos Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Avanço do Jovem na Aprendizagem, no que se refere aos instrumentos de trabalho no ensino de História.

Iniciamos o levantamento das produções pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Importante esclarecer que, ao lançarmos na CAPES os termos de pesquisa, o banco capta todos os trabalhos relacionados aos descritores lançados. Muitas vezes, os trabalhos cadastrados não reportam às Ciências Humanas ou à Educação, fato que demandou um tempo maior nas análises.

Ao lançar as palavras-chaves *educação de jovens e adultos*, localizamos 1.069.550 trabalhos a partir do título; um número bastante alto, pois o sistema captou todos os trabalhos que continham palavras-chaves usadas por nós. Ao refinarmos a pesquisa, buscando *educação de jovens e adultos em Ciências Humanas*, o total cai para 114.597, pois todos esses descritores são captados nos trabalhos cadastrados na plataforma.

Então, procuramos na *área de conhecimento educação* e localizamos 42.418 trabalhos cadastrados. Número, ainda, muito expressivo. Buscamos, então, por *área de concentração educação*: 12.471 trabalhos disponíveis. Contudo, é impossível a leitura de todos os trabalhos disponíveis, mas observamos que as pesquisas sobre esse público têm aumentado.

Ao pesquisarmos pela sigla *AJA*, 96 trabalhos são encontrados com busca generalizada. Ao refinar a pesquisa por *grande área de conhecimento*, 21 trabalhos foram encontrados em *ciências humanas*. Em *área de conhecimento educação*, 11 foram localizados, mas alguns traziam enfoques diferentes de nossa pesquisa. Destes, três vão ao encontro de nossa pesquisa: *Machado (1997)*, *Rodrigues (2000)* e *Leite (2015)*. Essa seleção se deu pela leitura do título e resumo dos trabalhos e por eles se voltarem à educação.

Ao pesquisar na Capes por *instrumento didático para a EJA*, 933.607 trabalhos foram encontrados. Analisando pela *grande área do conhecimento ciências humanas*, 92.937 estão cadastrados e, por *área de concentração educação*, 11.515 foram localizados. Destes trabalhos levantados, dois vão ao encontro de nossa análise: *Queiroz (2015)* e *Silva (2016)*. Esses dois trabalhos foram selecionados por trabalharem com EJA no estado de Mato Grosso do Sul, discutindo o instrumento didático na escola e no sistema prisional e já que o sistema da CAPES busca todos os trabalhos que contenham esses termos, verificamos vários trabalhos por títulos e por resumos, selecionando os dois citados.

Dos trabalhos cadastrados e analisados, delimitamos o recorte temporal de 21 anos para leituras e reflexões dentro de nosso objeto de análise. Esse recorte para a produção se deu pelo fato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 ter tornado a EJA modalidade de ensino. Usando as palavras-chaves *ensino de história*, 1.069.249 trabalhos foram localizados na busca geral. No descritor *grande área do conhecimento ciências humanas*, 114560, por *área do conhecimento educação*, 42407 e em área de concentração educação, 12302 trabalhos localizados na busca geral. Observamos, na pesquisa, que a maioria é voltada para a alfabetização, que não é enfoque de nossa análise.

Como é muito ampla a quantidade de trabalhos para pesquisarmos junto ao nosso objeto, buscamos refinar, ainda mais, a pesquisa utilizando o descritor *ensino de história na EJA*: 1069321 trabalhos foram localizados. Buscando em *grande área de conhecimento ciências humanas* encontramos 114575 trabalhos, em *área de conhecimento educação*, 42.408 e em *área de concentração educação*, 12.303 trabalhos.

Quando pesquisamos, no sistema CAPES, o descritor *AJA e ensino de História*, nenhum trabalho foi encontrado com este título, mas os trabalhos localizados com essas palavras foram bastante vastos. Pesquisamos nas vinte primeiras páginas, tentamos por trabalhos mais recentes, contudo, eles não iam, diretamente, ao encontro de nossa pesquisa.

Além da pesquisa no banco da CAPES, também, fizemos buscas em banco de teses e dissertações de algumas universidades, considerando que nem todos os trabalhos estão lançados na CAPES. Fizemos uma busca local, nas universidades de Mato Grosso do Sul: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS (campus Campo Grande e Corumbá), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)¹¹, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (unidade Campo Grande e Paranaíba) e Universidade Católica Dom Bosco. No caso de Mato Grosso do Sul, pesquisamos o banco de teses e dissertações de cada universidade citada.

No banco de teses e dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no ano de 2018, surge o primeiro trabalho voltado ao Projeto AJA em Mato Grosso do Sul. Ressaltamos que o AJA é um projeto de dimensão estadual e que muito do que encontramos em sua redação vem do Projeto TRAJE, da rede municipal de educação de Campo Grande/MS.

A fim de melhor visualizarmos as produções selecionadas, em um primeiro momento discutindo a EJA /AJA no Brasil, optamos pela elaboração de um quadro contendo

¹¹ Não encontramos nenhum trabalho voltado para Educação de Jovens e Adultos ou para o Avanço do Jovem na Aprendizagem. A busca ocorreu na página de cada instituição, consultando banco de teses e dissertações.

informações gerais sobre os trabalhos dispostos abaixo. Seleccionamos trabalhos com análises para educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e idade entre 15 a 17 anos.

Quadro1: teses e dissertações sobre Educação de Jovens e Adultos

Pesquisa	Instituição	Ano	Autor	Título
Dissertação	Universidade Federal de Goiás (UFG)	1997	Maria Margarida Machado	Política Educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (1993-1996)
Dissertação	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2000	Maria Emília de Castro Rodrigues	A prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA em Goiânia-GO.
Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2009	Daniel Godinho Berger	Trajetórias territoriais dos Jovens da EJA
Tese	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	2011	Elielma Velasquez de Souza Maiolino	Política Educacional para a Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso do Sul (1999-2006)
Tese	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	2011	Liliana Cristina Caldeira	Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA
Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)	2015	Maria Edimaci Teixeira Barbosa Leite	Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA- Expansão na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2001-2004)
Dissertação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	2015	Maurício Macedo Vieira	Percursos da Implantação do Projeto TRAJE: Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense na escola municipal Osvaldo Cruz em Campo Grande/MS.
Dissertação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	2016	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	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	2018	Dayana de Oliveira Arruda	Discursos e Práticas: problematizações de uma proposta de Educação de Jovens e Adultos
Dissertação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	2018	Fabiana Aparecida Cáceres Borges	Práticas pedagógicas e formação de professores de jovens de 15 a 17 anos em distorção idade/ano: diálogos com docentes no cotidiano escolar

Fonte: elaborado pela autora

O quadro foi organizado a partir do trabalho mais antigo para o mais recente, a partir das informações obtidas. O marco inicial está no trabalho de *Maria Margarida Machado*

(1997) que pesquisou o Projeto AJA no estado de Goiás, entre 1993 e 1996. Esse trabalho, em especial, nos fez ver que, diferentemente da alegação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS), o AJA não é inédito no Brasil, como verificaremos adiante, e que sua ideia não é inovadora. Outros projetos, com moldes muito próximos, já existem há mais de vinte anos. Os trabalhos de Vieira (2015) e Arruda (2018) apresentam o mesmo público, jovens de 15 a 17 anos, com várias nuances do projeto no município de Campo Grande, MS. O trabalho de Borges (2018) aborda o mesmo projeto de nossa análise, entretanto, com outra perspectiva teórica; os demais abordam faixa etária diversa, pois se voltam aos jovens e, também, adultos.

1.1 Um diálogo acerca da EJA e AJA no Brasil por meio das produções acadêmicas

Nas análises de Machado (1997) sobre o AJA em Goiânia, encontramos o recorte temporal de 1993-1997. A autora busca realizar um panorama do contexto em que se deu a implantação do AJA-Goiânia, por meio da Educação Popular, a partir das noções educacionais assumidas em muitos momentos pela Igreja, a partir de 1960 com a EJA. O trabalho reporta que o termo Educação Popular sempre esteve permeado por preconceitos. Assim, Machado (1997, p. 17) compreende o Projeto AJA como:

[...] uma tentativa de mudança metodológica, procurando estreitar a relação afetiva entre estes sujeitos da aprendizagem, a fim de possibilitar a produção do conhecimento. Este princípio direciona a prática pedagógica do projeto e lhe aponta, entre outros desafios, o de rediscutir os fins da educação, o papel do professor, o papel do aluno jovem e adulto trabalhador, trazendo de volta questões relacionadas ao papel da educação na formação do cidadão para que este possa ser sujeito histórico.

Mas, a própria autora reconhece diversos entraves em sua consolidação, entre eles a organização que não vai ao encontro das reais necessidades do estudante no ensino noturno, do trabalho didático e de aulas que propiciem metodologias diferenciadas pela precariedade dos materiais. Mesmo com os entraves, Machado menciona que o Projeto apresenta o discurso entre o saber e ascensão social após o processo de alfabetização, e que encontra essas menções nos documentos pesquisados desde o início da educação escolar para adultos no Brasil.

Acerca do ensino para jovens e adultos, Machado aponta que as mudanças de governos e as descontinuidades exerceram reflexos nessa modalidade de ensino. Ao nosso ver, as descontinuidades tiram o foco desse modelo de educação do rol de política pública,

uma vez que, em diversos momentos, a autora apresenta a falta de continuidade nessas ações voltadas para EJA/AJA, em decorrência das políticas de governo que não se instituíram como política de Estado. Reiteramos, no entanto, que tal discussão não é foco de nossas análises.

Rodrigues (2000) pesquisou o AJA em Goiânia, sob os olhares dos docentes acerca da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. O trabalho é voltado, também, para investigar a alfabetização de adolescentes, a partir de 15 anos. Ao verificar o perfil dos matriculados no Projeto, afirma que a característica principal deles é “sua condição de *trabalhador* desqualificado e explorado, recebendo um salário vil e que desenvolve uma dupla jornada de trabalho: atua no serviço e na escola com a finalidade de sobrevivência e ascensão.” (RODRIGUES, 2000, p.163 *grifos da autora*).

Ao pensar em como deve ser a escola que atenderá esse estudante na atualidade, Rodrigues (2000, p. 164) averigua que tal Projeto:

Ao caracterizar o aluno do noturno como trabalhador, tem-se que considerar as condições e relações de trabalho nas quais este vive, compreendendo-as no contexto em que se inserem no processo de acumulação capitalista brasileiro. Processo esse que, cada vez mais, lança mão de tecnologias poupadoras de trabalho manual gerando desemprego, reformulando o processo e as condições de reprodução da força de trabalho como estratégia do capital, para obtenção de mais lucros – para isto procura-se o máximo de produção ao custo mínimo, contando para tal, com a redução da força de trabalho, com a flexibilização do emprego, com a automação e informatização crescentes.

Conforme Rodrigues (2000) aponta na automação e informatização do mercado de trabalho, observa-se que a condição real de formação ofertada é geral, mas de forma mínima e que, na realidade, a condição de cidadania e direito de promoção laboral ao estudante, atendido por ambos os projetos (EJA/AJA), é cortada ou mascarada para condição mínima de instrução escolarizada. Acerca das condições e incentivo aos estudos em países de terceiro mundo, Rodrigues (2000, p.165) afirma que “o jovem convive com as contradições da marginalização do mundo do trabalho e consumo, mas contando como alternativa sua submissão a um trabalho precoce, desqualificado e explorado.”

Ressalta-se que o AJA de Goiânia¹² atendia não somente adolescentes (15 a 17 anos foco de nossa pesquisa), mas jovens e adultos a partir dos 15 anos; um ponto de análise foi a presença da evasão no trajeto desses alunos no Projeto. As condições da materialidade são pontos marcantes e decisivos em vários momentos. Mesmo possuindo defasagem escolar, ou

¹² A autora relata que a formação das salas e as aulas aconteciam com estudantes de 15 a 59 anos no mesmo espaço.

que muitos preferem definir como distorção ano/idade, a organização disposta nos Projetos não trouxe garantias de conclusão a todos.

A pesquisadora aponta, em suas considerações, que aqueles docentes engajados com a condição transformadora de consciência e luta de classes obtêm resultados significativos de aprendizado em seus processos, pois vislumbram o pensamento das origens das desigualdades e resistências junto aos estudantes, despertando novos olhares e posicionamentos.

Berger (2009) compõe sua pesquisa com a análise da trajetória de jovens de 15 a 29 anos, na cidade de Florianópolis. Frente aos questionamentos e inquietações do autor, a construção de uma definição de jovem, e qual o perfil deles na educação que abarca, em um mesmo espaço, jovens e adultos, se fizeram presentes. Assim, Berger compreende:

[...] que os jovens da EJA talvez pudessem ter não só histórias singulares, mas também “geografias” bastante particulares, constituídas por meio dos caminhos traçados ao longo de seus processos de socialização que serviram como atalhos que os levaram até a EJA. (BERGER, 2009, p. 1)

As reflexões da tese de Maiolino (2011), a análise dos estudantes sobre a modalidade de ensino EJA, no estado do Mato Grosso do Sul reafirma que a implantação da modalidade se deu, em particular, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9394/96. A autora volta sua análise para as políticas públicas, aplicadas nessa modalidade de ensino. A descontinuidade na educação e as ações voltadas para os estudantes que por um motivo ou outro evadiram da escola, contribuem na construção do perfil dos estudantes que buscam a EJA. Assim, acerca da EJA, Maiolino aponta que:

A descontinuidade das ações educacionais, a indefinição de responsabilidades entre as esferas de governo e a falta de efetivo compromisso com a modalidade, sob o ponto de vista da alocação de recursos públicos, apontam para a secundarização da EJA. A qualificação profissional de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade é suprimida por ações educacionais heterogêneas, implementadas por diversas organizações da sociedade civil, tendo em vista a adequação dessa força de trabalho às exigências empresariais, sob a ótica da empregabilidade. (MAIOLINO, 2011, p. 22)

Segundo as análises de Maiolino (2011), esses estudantes estão com grande distorção ano/idade e necessitam de uma certificação para ingresso no mercado de trabalho ou para se manter no emprego já existente. Esses estudantes, por sua vez, não percebem o assujeitamento a que estão submetidos e se encontram usurpados, mais que nunca, ao terem sua força de trabalho, com baixo nível de instrução escolarizada, reduzida a mercadoria barata e facilmente substituível no mercado. Contudo, questionamos se de fato esse trabalhador será inserido no

mercado seja formal ou informal, já que seu trabalho está banalizado naquilo que se refere às relações de trabalho.

O Projeto AJA-MS (2015, p. 13 grifos nossos) define, em sua redação, o público a ser atendido nesta correção de fluxo:

São jovens com pouca escolaridade, consequentes dos processos de exclusão social, que necessitam de uma maior oportunidade para a iniciação profissional, por esse motivo os componentes curriculares trabalhados de forma variada, também estão voltados para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, essenciais para a inclusão desse jovem na sociedade.¹³

Ao colocar a questão de que os estudantes inseridos no Projeto são resultado do processo de exclusão social, é preciso verificar se realmente há o estabelecimento de um perfil universal relativo ao estudante, ou se o que deve ser considerado se trata de um perfil singular. Compreendemos que, para tal afirmação dada pelo Projeto, mereceria um estudo mais aprofundado. Ao incluir nesse perfil jovens de áreas quilombolas e indígenas, no caso do Estado do Mato Grosso do Sul, é possível perceber que se trata de um perfil pontual, até porque, a exclusão social é pedra de toque naquilo que se refere ao estudante do Projeto AJA-MS, ou da EJA. Considera-se importante, nesse sentido, pensar no estudante da EJA dentro da relação universal e singular, pois, segundo Alves:

Ao buscar nossa especificidade, tem enfatizado exclusivamente o que nos diferencia. Assim, o universal deixa de ser parâmetro. O critério excludente, por esse motivo, termina por revelar-se cientificamente insuficiente, por fundamentar formulações preconceituosas e pseudocientíficas. (ALVES, 2003, p. 20).

Se generalizarmos a condição do estudante do AJA-MS a um perfil de exclusão, ou se determinarmos um perfil padrão, corremos o risco de gerar mais exclusão. Anulam-se, assim, as especificidades existentes em sala de aula para uma homogeneização dos que nela se fazem presentes, no perfil do estudante, de acordo com o Projeto. Não podemos desconsiderar a existência do singular, mas ele não pode ser excludente. Apesar do Projeto AJA-MS trazer esse perfil em sua escrita, não significa que ele seja padrão em todas as unidades escolares.

Apresentando enfoque voltado para as políticas públicas, empenhadas na EJA, Maiolino (2011) entende que existe um trinômio, pautado na educação, sociedade e direito (aqui expresso pelo Governo), pelos quais a implantação e continuidade encontram diversos

¹³ Para Haddad e Di Pierro as oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira continuam a ser negativamente afetadas por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, que combinam entre si para produzir acentuados desníveis educativos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 33).

entraves¹⁴ que constroem barreiras cada vez mais sólidas. E essas barreiras impedem a retomada dos estudos por parte do público atendido pela EJA.

A pesquisadora entende essa modalidade de ensino como “[...] um direito, mas também atrelada à necessidade de atender ao mercado de trabalho, que exige um trabalhador preparado para as demandas do momento.” (MAIOLINO, 2011, p.135). Nesse mesmo sentido, aponta que a forma pela qual está organizada, a formação do estudante da EJA é aligeirada, fragmentada não atendendo os quesitos básicos da educação com qualidade, uma vez que, em diversos momentos, se volta apenas à preparação para atender com instrução mínima ao mercado de trabalho, não havendo uma política consistente de continuidade. Em muitos momentos, a autora afirma que é a sociedade civil, e empresas, que têm assumido esse ensino em caráter emergencial, em parceria com estado e municípios.

Caldeira, em sua tese, ao refletir sobre as pesquisas acerca da EJA, aponta que estas se voltam para:

A preocupação com questões como exclusão social, reprodução das mazelas sociais pela escola e os processos de ensino e aprendizagem no trabalho educativo com jovens e adultos vêm servindo de motivação para estudos que visam a contribuir com o rompimento das ideias que concebem o educando da EJA como um sujeito “despossuído” de conhecimentos e vivências sociais, ou incapaz de aprender. (CALDEIRA, 2011, p. 37).

Para a autora, fazer essa reflexão acerca dos estudantes é voltar às razões que os fizeram, em algum momento, abandonar a escola e que a escolha entre o trabalhar e contribuir na renda familiar, em vários momentos, foi maior que o desejo por concluir os estudos. Para Caldeira, em meio à trajetória de cada perfil do estudante da EJA, barreiras foram se consolidando, filhos viraram prioridade, a distância da escola e o cansaço, após desgastante jornada de trabalho, falaram mais alto.

Segundo Caldeira, o processo de escolarização é sentido pelos sujeitos de forma distinta e que:

Em seus percursos vividos, esses educandos desenvolveram inúmeras atividades nas quais estiveram envolvidos em processos de aprendizagem e esse aspecto é reconhecido por eles. Ou seja, reconhecem que foram aprendizes ao longo da vida, no entanto, as aprendizagens com validade social são, para eles, aquelas desencadeadas na escola. Com isso, eles atribuem um status diferenciado a cada um desses dois tipos de aprendizagem e os veem como processos distintos em relação um com o outro. (CALDEIRA, 2011, p. 137).

¹⁴ Entre estes as descontinuidades dos projetos durante o percurso do estudante, adequações que a Secretaria julga necessária, mas que causam prejuízos ao andamento do Projeto já iniciado. (MAIOLINO, 2011).

Mais que outros impactos diretos, advindos do processo de escolarização, o estudante da EJA necessita do reconhecimento social que a conclusão de uma etapa de ensino pode agregar. Muitos compreendem a conclusão do ensino médio, por exemplo, como a oportunidade de ingressar em emprego melhor e almejar salário maior. Essa situação nem sempre ocorre. Caldeira aponta que o estudante da EJA valoriza o saber escolar não fazendo relação direta com suas vivências de aprendizagem fora da escola.

Voltada para a memória dos processos formativos, como base de suas reflexões dos estudantes do Projeto AJA-Expansão em Goiânia (2001-2004), encontramos a análise de Leite (2015). A autora realiza um balanço da existência da EJA no Brasil, desde 1930 até a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, tendo como objeto a formação da memória dos sujeitos envolvidos no AJA-Expansão. O enfoque principal do Projeto AJA-Expansão está na alfabetização e seu diferencial está na presença de adolescentes, jovens e adultos no mesmo processo escolar, compreendendo a faixa etária a partir de 15 anos.

Contudo, a autora aponta que a estrutura do Projeto voltava-se a turmas entre 15 e 25 estudantes, geralmente indicados por algum órgão, ou organização social, aos educadores populares, que não necessitavam, obrigatoriamente, ser docentes. Eles formavam turmas, localizavam salas ociosas em unidades escolares municipais e ministravam aulas com duração de dez horas semanais, sendo a sexta-feira destinada aos estudos dos orientadores. O trabalho dos educadores era voluntário.

Com os dados de mais de 45 mil possíveis estudantes fora da escola, colhidos juntos à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em especial os menores de 18 anos, o Projeto foi assumido pelo poder público municipal institucionalizando a concepção de educação popular, com docentes formados e equipe pedagógica composta por gestores e coordenadores fundamentados em Paulo Freire. Assim, Leite confere que:

O Projeto AJA-Expansão se constituiu em uma experiência pedagógica que visava a um novo jeito de ser da escola, com horários, registros de frequência, conteúdos e metodologias diversas, norteados por princípios teórico-filosóficos baseados nos conceitos de cidadania, identidade, aprendizagem e linguagem. (LEITE, 2015, p. 105).

Dentro desta organização, Leite afirma compreender que tal modelo de Projeto é uma política pública, ainda mais quando passou a envolver membros de diversos segmentos sociais, como parceiros da educação e, por estes em conjunto com o poder público, conseguiu dar início à transformação social dos estudantes atendidos. Também, por entender na análise do Projeto que ele “[...] intencionava desenvolver seu ideal de educação a partir da realidade

dos oprimidos e o processo de escolarização teria partido do universo das significações populares, onde esses sujeitos se encontram.” (LEITE, 2015, p. 110).

Ao seu ver, esse modelo de Projeto tende a favorecer o diálogo entre os saberes popular e científico, pois se trata de um momento de compartilhar conhecimentos e promover o direito social desses estudantes, colaborando, assim, para uma mudança no campo pedagógico, pautando-se em uma política de consciência de classe voltada aos populares.

No trabalho de Vieira, o autor constrói sua análise com os jovens de 15 a 17 anos, partindo da premissa de explicar as origens da distorção ano/idade a partir de que:

Não se poderia falar em “distorção” ou “defasagem” se não houvesse um modelo ideal de trajetória ou percurso estudantil. Esse modelo ideal está ligado ao sistema de ciclos, e remonta aos primórdios da história da escola moderna, idealizada por Comênio, numa organização do trabalho didático que tem na fragmentação do trabalho sua base de construção. (VIEIRA, 2015, p. 20).

O autor busca realizar uma crítica acerca do Projeto Político Pedagógico da TRAJE, implantado no município de Campo Grande/MS e, por meio da categoria Organização do Trabalho Didático, procura vislumbrar como a escola, *lócus* da pesquisa, se organiza na realização do processo educacional de jovens com características e perfis tão distintos. Ele observa, por exemplo, que a maioria dos estudantes no Projeto é do sexo masculino. Discorre que, em sua opinião, o Projeto deve ser considerado uma política pública no que tange ao município de Campo Grande/MS. Contudo, Vieira aponta que:

[...] o poder público percebe a situação de defasagem série/idade dos sujeitos de 15 a 17 anos, os quais, sob o ponto de vista institucional, apresentam-se como “problemas sociais”, que demandam ações e políticas educacionais para solucionar ou minimizar os efeitos da distorção série/idade, cuja causa é atribuída às reprovações e desistências contínuas, como se o próprio jovem fosse “culpado” pela situação em que se encontra. (VIEIRA, 2015, p. 26).

O autor, em suas considerações, aponta o Projeto TRAJE como modelo que se tornou nacional a partir da proposta da Secretaria Municipal de Campo Grande, porém, verificamos outros projetos com o formato muito parecido e que já existiam anteriormente em outros estados do país. A princípio, pensamos que esses jovens, assistidos por tais Projetos, fossem aqueles retirados da EJA por não estarem em idade própria, mas que, também, criavam entraves para os índices melhorarem no ensino fundamental, em consonância ao que hoje requerem os planos nacional e estadual de educação.

Ainda por essa perspectiva, o autor pondera que o currículo diferenciado do TRAJE é o grande ponto a ser considerado porque, além das disciplinas da matriz regular, apresenta lazer, desenvolvimento social e informática em seu currículo. Ele verifica que a escola, *lócus* da pesquisa, precisa de uma grande transformação na estrutura física para atender o público previsto no Projeto, bem como a grade curricular, pois vê que, só assim, os docentes conseguirão desenvolver seu ofício dentro da proposta do TRAJE. Vieira ainda considera ser preciso compreender que:

[...] as formas de acesso aos saberes historicamente acumulados, de maneira que o jovem possa ser capaz de posicionar-se diante das inovações e continuidades, frente aos seus pares e à sociedade, obtendo iguais condições de pleito social e ingresso no mercado de trabalho. (VIEIRA, 2015, p. 65).

Já em Silva (2016), na construção de sua dissertação voltada ao ensino de Filosofia na modalidade EJA, o autor, ao relacionar as razões dos estudantes voltarem aos estudos, com anos de defasagem ou distorção, observa que:

O argumento de que os trabalhadores para se manterem empregados necessitam de alta qualificação esconde o fato de que na divisão do trabalho, alçada ao máximo na sociedade capitalista, os trabalhadores são os responsáveis por uma pequena parte do trabalho e este requer apenas trabalho simples. (SILVA, 2016, p. 24).

A questão da conclusão dos estudos traria a falsa sensação de melhorias reais nas condições de vida frente às demandas do capitalismo, uma vez que o mercado não dispõe de vagas para atender a todos e nem irá suprir, financeiramente, os interesses do trabalhador.

Silva (2016) investiga o ensino de Filosofia na EJA e tem como objeto de estudo o instrumento didático para o ensino; ele aponta a necessidade de bibliotecas com livros clássicos à disposição dos professores e estudantes, situação que, segundo o autor, não é encontrada na realidade, em especial em Mato Grosso do Sul. Em muitos momentos, recai ao professor interessado em levar clássicos para a sala, trabalhar com cópias de fragmentos, já que se vê impossibilitado, inclusive pelo tempo da aula, de desenvolver a leitura integral do livro. Entretanto, o próprio autor compreende que o professor, também, não lê os clássicos e continua a oferecer aos estudantes uma visão fragmentada do conteúdo, seja na EJA ou no ensino médio regular.

Silva (2016) argumenta que o ensino, ofertado tal como está na EJA, cria nos estudantes uma pretensa sensação de inclusão, que o autor compreende como um imperativo do capital, voltado à formação para o trabalho. No que tange a questão da evasão ou

abandono, Silva (2016) pontua que nas formações continuadas, ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação, tais situações são observadas, porém apresentando apenas recomendações e sugestões de trabalho aos docentes, esquecendo que o problema é estrutural e não, pura e exclusivamente, pontual.

Em Arruda (2018), sua análise recaiu sobre a Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense – TRAJE, projeto que atendeu jovens entre 15 a 17 anos e que não haviam concluído o ensino fundamental. Em sua dissertação, ao refletir acerca da EJA e das reais condições dessa modalidade de ensino no Brasil, Arruda (2018) aponta ser necessário compreender que essa modalidade é a

Modalidade que, dado seu exercício, persiste em ocupar uma posição secundária e de desprestígio nas políticas de financiamento da educação, cujas características denotam ausência de recursos e disposições políticas que de fato, possam validar e qualificar reais implementações, suas propostas e possíveis resultados que sejam efetivamente tangíveis. (ARRUDA, 2018, p. 43).

Em meio às fontes e objetos de análise, a autora utiliza as listas de presenças, apontando como perfil de muitos estudantes do TRAJE, períodos de ausências nas aulas e atividades diferenciadas nas propostas do Projeto. Houve meses com maior e com menor frequência às aulas. Essa ausência sequenciada aponta a autora, pode ter decorrido de empregos conquistados em curto espaço de tempo e deduz que a escola não foi prioridade. Como se trata de um Projeto que em sua descrição apresentaria uma proposta diferenciada aos estudantes em distorção ano/idade, Arruda (2018) considera que:

Conforme identificado na acepção de estudantes participantes desta pesquisa – esta não adaptação ao dito ensino regular e sequencial, não está apenas relacionada a uma estrutura (ainda que tradicional) do processo educativo, regimentada e tecnicamente sustentada por fundamentos legais e seus discursos positivos por uma educação de qualidade, composta e preparada na expectativa de corresponder a demandas exclusivas do aprendizado. (ARRUDA, 2018, p. 105).

Essa questão é muito lembrada pelos projetos TRAJE e AJA-MS, quando defendem em que grande parte do abandono escolar estaria pautada na organização do ensino tradicional ofertado pelas escolas. Esse modelo de abandono é apontado como existente desde sempre. Contudo, acreditamos que é preciso, realmente, verificar quais são as condições reais dadas às unidades que apresentam o Projeto TRAJE e no AJA-MS como um todo. É preciso verificar, segundo Arruda (2018):

O discurso estabelecido durante a década de 1990 – e que perdura – pela qualidade da educação, em contraposição a elevados índices de repetência e de distorções no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, para além da tipificação idade-série, foram determinantes para tentativas de estabelecimento de uma política educacional direcionada à correção e devidos ajustes no que tange ao processo educativo e a seu fluxo – que se espera e almeja contínuo, linear e progressivo, quando em verdade, apresenta aspectos recorrentes de comprometimento e descompasso. (ARRUDA, 2018, p. 50).

Para a autora, o projeto de correção de fluxo TRAJE, na unidade escolar escolhida para sua pesquisa em Campo Grande, atende devidamente seu papel e função, ao passo que se abriu para um diálogo da partir da perspectiva de opinião dos estudantes ali presentes. Mas, abrimos um destaque aqui quanto ao enfoque da pesquisadora, que não se voltou para as condições reais de aprendizagem e continuidade dos estudos após a conclusão do ensino fundamental, por meio do Projeto. Talvez, por não englobar os objetivos de suas análises, mas que, ainda assim, poderiam contribuir para justificar a importância do TRAJE apontada por ela.

Vieira (2015) e Arruda (2018) tiveram como enfoque de suas reflexões o Projeto TRAJE, mas com perspectivas teóricas diferentes e, ainda assim, não se propuseram a verificar se os resultados finais dos estudantes lhes deram condições reais de ingresso no ensino médio.

No trabalho de Borges (2018), a pesquisadora investiga o Projeto AJA-MS considerando que:

O público matriculado no Projeto AJA-MS representa uma juventude com perfil vulnerável, em relação à organização familiar, social e econômica. Logo se faz necessário que o estado promova ações de apoio e incentivo a permanência dos estudantes no projeto, como transporte, materiais, além de profissionais vinculado ao projeto terem como pré requisito a identificação com o público, para que as relações interpessoais contribuam para o desenvolvimento das atividades pedagógicas a serem executadas. (BORGES, 2018, p. 21).

Borges (2018) afirma que o olhar voltado para a educação de jovens, de 15 a 17, anos tem sua existência mais recente. Ela apresenta, de acordo com uma análise documental, uma trajetória incipiente de educação, no Brasil, para esse público. Ao verificar o Manifesto dos Pioneiros e a Constituição de 1934, observa que não há obrigatoriedade do ensino aos jovens, verificando por longo tempo a obrigatoriedade dada somente à educação primária¹⁵, sendo que esta última, não se estendia àqueles que por alguma razão não frequentaram ou tiveram êxito em idade própria, na educação escolar.

¹⁵ Conforme a Constituição de 1934, no capítulo II “a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;” (BRASIL, 1934).

Ao verificar os índices de matrícula, e aprovação no Brasil, em especial em Mato Grosso do Sul, Borges (2018) considera que esses índices são

[...] alarmantes em relação a educação dessa faixa etária, os sistemas públicos de ensino estão promovendo ações paliativas ou pontuais, por meio de projetos de aceleração de estudos e correção de fluxo na Educação Básica para os estudantes em atraso escolar, em média de dois anos, em relação à idade considerada adequada pelos sistemas de ensino, o que consiste em uma tentativa de reduzir os índices de jovens na EJA [...]. (BORGES, 2018, p. 52).

E entre as ações paliativas, encontramos os projetos TRAJE, Seguindo em Frente¹⁶ e AJA, segundo a autora. Ela ainda considera que muitos projetos de correção de fluxo, ao longo da história da educação para jovens, fracassaram e foram excludentes, vendo a necessidade de um avanço no desenvolvimento pedagógico para atender um público tão heterogêneo, formado por adolescentes e jovens com características tão distintas.

Ao buscar caracterizar o público-alvo do Projeto AJA, o jovem de 15 a 17 anos, Borges (2018) diz ser desafiador, considerando que essas definições estão para além de características psicofísicas, pois o contexto histórico-social também influi na constituição desse jovem. Borges (2018) vê esse jovem como uma geração que requer mudança de postura e de novas metodologias e, até mesmo, dos conteúdos, uma vez que vivem em um mundo digital, em uma sociedade globalizada, recebendo inúmeras informações na contramão de uma escola analógica. Borges (2018) entende que ao repensar suas metodologias, por meio do diálogo compartilhado entre seus pares, os professores apresentam

[...] a valorização do conhecimento prévio do estudante, motivando e incentivando o perfil de liderança, em um processo em que os educadores passariam a desenvolver a função de orientadores de aprendizagem, permeando o mundo desses jovens, orientando a utilização das informações amplamente disponibilizadas de forma coerente, visando a um aprendizado significativo, em que ambos participam ativamente da construção do conhecimento. (BORGES, 2018, p. 57).

Assim, em suas considerações, a autora aponta que é necessária uma formação continuada aos professores para trabalhar no Projeto AJA-MS, oportunizando um diálogo entre os profissionais. Ao seu ver, assim, por meio de políticas públicas educacionais, para os jovens de 15 a 17 anos, e a formação continuada aos docentes, seria possível conferir o protagonismo profissional.

¹⁶ Teve sua publicação em Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, sob a Resolução/SED n. 2857, de 5 de fevereiro de 2014, página 4.

Acerca dos projetos de correção de fluxo, de alguns estados aqui analisados, encontramos semelhanças ao Projeto AJA-MS, seja na estrutura da escola, grade curricular ou da função desse ensino, apontado nas pesquisas como responsável por preparar e lançar essa força de trabalho para o mercado. Observa-se que a maioria dos trabalhos compreende mais o papel social realizado do que, propriamente, o educacional e que esses jovens necessitam, em sua maioria, da certificação para mudança de trabalho.

Logo, um ensino de história engajado com o estudo da construção da atual sociedade na qual o estudante do AJA-MS se insere, é um ensino que busca entender as causas e mecanismos de resistências, por meio da luta de classe, de forma que desenvolva a possibilidade de lutar por uma sociedade justa.

1.2 O Instrumento Didático para o Ensino de História para Jovens e Adultos por meio da Produção Acadêmica

Ao realizar o levantamento da produção acadêmica na CAPES, consideramos o ensino de história para jovens e adultos e alguns trabalhos vieram ao encontro de nossas análises. Entre as palavras-chaves pesquisadas, utilizamos *história e ensino*, 1.091.601 trabalhos foram encontrados. Refinando a nossa procura na *grande área do conhecimento Ciências Humanas*, 114.316 trabalhos disponíveis, na *área de conhecimento educação*, 42.309 trabalhos contendo esses descritores no título foram mapeados pela plataforma. Pesquisando por *área de concentração educação*, 12.977 trabalhos estão disponíveis.

Pesquisando o descritor *ensino de história EJA*, 1.094.408 foram localizados; na *grande área de conhecimento Ciências Humanas*, 114.560 trabalhos estão dispostos. Refinando, ainda mais, em *área de conhecimento educação*, 42.407 trabalhos; por área de concentração educação: 12.988. Abrimos diversos trabalhos e lemos seus resumos. O que observamos é que a plataforma procurou na busca todos os trabalhos que continham em seu título ensino de história EJA, ou seja, buscou, diretamente, por quatro termos. A maioria nem mesmo está relacionada ao ensino de história.

Com o descritor *livro didático* localizamos 20.735 trabalhos cadastrados na CAPES. Na *grande área Ciências Humanas*, 3.975 trabalhos dispostos, sendo que em *área de conhecimento educação* encontramos dois dados: 2.473 e também 1.686 trabalhos. Na *área de concentração educação* 924 trabalhos cadastrados.

No descritor *livro didático EJA* a plataforma possui 22.880 trabalhos disponíveis. Ao solicitar grande área do conhecimento Ciências Humanas encontramos dois dados 4.693 e

3.841 trabalhos. Em área de conhecimento educação, 3.147 trabalhos dispostos e, por área de concentração educação, 1.215 trabalhos encontram-se cadastrados.

Acerca de livro e livro didático EJA, observamos dois pesquisadores/orientadores de trabalhos que apareceram com maior frequência: Circe Maria Fernandes Bittencourt e Kazumi Munakata.

Para o descritor *história e AJA* os resultados são bastante altos e, na verdade, a plataforma da CAPES não localizou nada propriamente do Projeto AJA-MS, mas, buscou diversos trabalhos que continham, de forma geral, os descritores solicitados. Verificamos alguns e acabamos por procurar pelos bancos de teses e dissertações de algumas universidades. E como essas referências a estes bancos surgiram? Elas vieram por meio da leitura de outros trabalhos que acabavam citando fragmentos dos trabalhos listados abaixo e que vem ao encontro de nossa pesquisa. Assim, dispomos as produções no quadro abaixo para posterior discussão.

Ao buscar por trabalhos nas universidades locais tais como UFMS, UFGD, UCDB e UEMS localizamos somente um trabalho voltado ao ensino de história de jovens e adultos e que foi realizado na unidade de Paranaíba.

Quadro 2: Teses e dissertações sobre ensino de História para Jovens e Adultos

Pesquisa	Instituição	Ano	Autor	Título
Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2005	Márcia Regina Takeuchi	Análise Material de Livros Didáticos para Educação de Jovens e Adultos
Dissertação	Universidade Federal de Alagoas	2007	Elisabete Duarte de Oliveira	O Livro Didático na Educação de Jovens e Adultos
Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2007	Benedita Aparecida de Azevedo	Materiais didáticos para classes de educação de jovens e adultos na visão de professoras
Tese	Universidade de São Paulo	2010	Paulo Eduardo Dias de Mello	Material Didático para Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos.
Dissertação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2014	Renato Barbosa Queiroz	O manual didático de História nas escolas prisionais em Mato Grosso do Sul

Fonte: elaborado pela autora

Takeuchi (2005) realiza um breve levantamento histórico acerca da instituição da educação para jovens e adultos no Brasil, pautada, particularmente, em resoluções e pareceres, bem como na lei 5692/71 e LDB 9394/96. Para tanto, ela aponta que, em diversos

momentos do século XX, a EJA esteve relegada mais às ações populares do que propriamente às ações governamentais. Ao passo que na criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), a EJA foi excluída das verbas mantenedoras do fundo.

Takeuchi (2005) reflete que:

O livro se define conforme as mentalidades da época, a tendência do pensamento educacional, o método de ensino, as reformas, o entendimento do papel da escola, do professor e do aluno, do incremento da atividade econômica do país, especialmente do setor editorial. Como produto comercial, o livro também se define ao longo dos tempos conforme o desenvolvimento tecnológico, o setor produtivo e a apropriação dessas novas tecnologias de produção e de difusão pelo setor editorial. (TAKEUCHI, 2005, p. 34).

Ainda, aponta que a produção de livros próprios para esta modalidade na época de sua dissertação era bastante restrita e precária, com duas editoras que, na verdade, não se voltavam para os conteúdos específicos que contemplassem esse público. Muito do que se encontrava era de iniciativa privada e de Organizações Não Governamentais (ONGs), todas buscando atender interesses particulares, mantendo-se, assim, desfocadas do ensino e, mais ainda, da aprendizagem do estudante da EJA.

Oliveira (2007) discute sobre a inserção de livros didáticos na modalidade de ensino EJA. Segundo a autora:

A Educação de Adultos - EDA somente passa a receber atenção por parte do poder público na década de 1940 quando acontecem inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas relevantes. Dessas iniciativas, contribuem para o financiamento/compra e a circulação de materiais didáticos na EDA: a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNDE; o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao Ensino Supletivo; lançamento da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, através da qual houve uma preocupação com a elaboração de edições didáticas para adultos. (OLIVEIRA, 2007, p. 32).

Ao longo de suas reflexões, aponta a crescente inserção desses instrumentos nas aulas e refletindo, também, sobre o mercado editorial que passou a se expandir para atender tal público, por intermédio das escolhas do guia didático do Ministério da Educação (MEC). Ela também averigua que o livro didático na EJA, ao longo dos anos, tem visado, especialmente, atender a certos interesses e se tornou, em muitos momentos, um material autossuficiente para o ensino, o que reduziria, na visão de alguns, gastos com professores, como a própria autora pontua.

No caso do período de Ditadura Militar no Brasil (1964-1985), a autora verifica que o livro didático para a EJA, através do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), tornou-se a grande ação de combate ao analfabetismo e que a expansão dos cursos supletivos exigiu a composição de um material que pudesse facilitar e dinamizar o ensino. Nos anos posteriores, Oliveira (2007) descreve o livro didático na EJA como uma iniciativa para atender às necessidades educacionais dos trabalhadores.¹⁷

Takeuchi (2005, p. 28), assim como Oliveira (2007), também analisa a questão do livro didático no MOBREAL discorrendo que: “O Mobreal funcionava com verbas captadas de empresários e da loteria esportiva e era, portanto, descentralizado em suas operações, mas, centralizado na concepção e direção político-pedagógica e nas avaliações que implementava aos estudantes.”

Parece que o Mobreal, enquanto uma ação na educação de jovens e adultos preparando-os para o mercado de trabalho, era importante para aquele governo, uma vez que os fundos mantenedores eram de vias “populares”¹⁸ e, ao mesmo tempo, o controle do programa era governamental. A isso, incluímos o acompanhamento dos conteúdos e linguagens dispostos nos livros didáticos para as aulas.

Durante anos, o livro didático, para muitos políticos e docentes, era conforme Oliveira (2007):

[...] a garantia de que a população, dependendo das classificações das séries, estaria realizando os mesmos estudos e as mesmas tarefas, o texto impresso atenderia à principal preocupação do processo pedagógico da época que era o “treinamento da leitura”, a alfabetização da população era o alvo das iniciativas públicas. (OLIVEIRA, 2007, p. 38).

Assim, por intermédio de livros didáticos específicos, voltados aos estudantes jovens e adultos, frequentadores de aulas noturnas após um dia de trabalho, começa-se a observar que “outra preocupação do Ministério da Educação era oferecer o ensino com a “padronização de qualidade” da rede de escolas supletivas o que seria possível através de um material didático comum para todas as experiências do país.” (OLIVEIRA, 2007, p.42). Entende-se, então, que a adoção do material didático tinha a função de padronização dos conteúdos. No nosso

¹⁷ Linguagem ainda mais simplificada e com os conteúdos mais fragmentados, dando formação aligeirada para atender a urgência do trabalho.

¹⁸ A nosso ver os fundos mantenedores são da sociedade civil, pois a autora aponta empresas que se unem nessa parceria com o governo. Não podemos esquecer que estes provinham da Loteria Federal, Imposto de Renda, Funda Nacional de Desenvolvimento da Educação, doações de empresas e particulares.

trabalho, no entanto, interpretamos que existe outra razão para essa política, qual seja, a simplificação do conhecimento.

Azevedo (2007), em sua dissertação, ao refletir a opinião dos docentes sobre os manuais didáticos para a EJA, afirma que:

É importante repensar a existência e utilização de materiais didáticos para classes de Educação de Jovens e Adultos, para estar em consonância com as exigências do contexto social atual em que ela está inserida, possibilitando alcançar condições mais dignas de acesso à escolaridade básica para os jovens e adultos. (AZEVEDO, 2007, p. 17-8).

Explicita que, em muitos momentos, o (in)sucesso dessa modalidade recai sobre os docentes e sobre a forma como organizam didaticamente suas aulas, porém não são observadas pelos governos as reais condições de trabalho ofertadas para esse ensino. Em meio às dificuldades do trabalho docente com os estudantes da EJA, segundo seus pesquisados, está a leitura e a interpretação. E, mediante essa realidade não tão particularizada da EJA, considera-se, de acordo com Azevedo (2007), que:

O envolvimento entre o aluno e professor também interfere na construção dos significados de alunas e alunos, que são sujeitos viventes num contexto social e que interagem na escola que é um ambiente único para as diferentes aprendizagens que se desenvolvem como resultado da interação entre as disposições internas dos indivíduos e as peculiaridades do contexto social, familiar e escolar em que atuam. (AZEVEDO, 2007, p. 25).

A realidade dessa modalidade de ensino tem como característica o cansaço do trabalho de um dia intenso e a necessidade de estar à noite atrás de um banco escolar. Nessa perspectiva, a primeira grande ação do docente se constitui em conhecer a história e o contexto social do estudante; e para esse estudante, a escola é a única possibilidade de mudança social.

Entretanto, ao observar a coleção disposta pelo Governo para o ensino, a autora compreende como não apropriada¹⁹ à realidade do público alvo e que a formação inicial, e continuada dos docentes, contribui para um ensino não específico, já que poucos são os cursos de formação específica, que habilitam o docente, propriamente, para o ensino na EJA.

Mello (2010), ao elaborar a redação de sua tese sobre os materiais didáticos usados na educação de jovens e adultos, expõe que:

¹⁹ A autora realiza essa consideração após verificar que os estudantes compreendidos por sua pesquisa não possuíam “fluência” na leitura e escrita. Então, este recurso didático acaba sem função real para a proposta inicial como facilitador do ensino.

[...] os materiais didáticos explicitam tensões entre propostas ideológicas distintas no discurso pedagógico, que por sua vez apresentam clivagens e contradições na efetivação da proposta pedagógica, em termo de organização do conteúdo e método de aprendizagem nos materiais de ensino. (MELLO, 2010, p. 8).

E sobre a constante dependência do uso do livro didático no exercício da docência, Mello aponta o estímulo, permanente, de um mercado voltado somente à venda, desvinculado da qualidade. Isso inclui a concorrência mercadológica que oferece aulas prontas e provas elaboradas com gabaritos à disposição. Ao nosso ver, esse fato desqualifica ainda mais o trabalho do docente, tornando-o, mais que nunca, um mero reproduzidor de ideologias, sem criticidade, sem conseguir realmente contribuir para o processo de construção do conhecimento.

Acerca da formação do docente para trabalhar com essa modalidade de ensino, a autora considera que não há uma formação específica para atuação na EJA. No que se refere aos recursos didáticos, Mello aponta que esses manuais didáticos não condizem com a EJA, como facilitadores do trabalho do docente, ainda mais quando dispõe de conteúdo sequenciado. E isso acontece porque mesmo algumas coleções sendo voltadas para esse público, não apresentam uma linguagem que contribua, diretamente, no trabalho docente. O autor não vê esse instrumento como a “melhor saída” para o trabalho didático, nem para a aprendizagem dos estudantes.

O destaque está no fato de que a EJA não é abordada pela História da Educação e quando só faz menção é de forma superficial. O autor busca identificar, em suas reflexões, os principais marcos temporais que em a modalidade se insere. No caso do Brasil, as primeiras ações da EJA estiveram voltadas para a alfabetização, contemplando adolescentes, jovens e adultos, principalmente, após a década de 1940, fato que podemos associar ao princípio da industrialização nacional, mesmo como impacto da chegada de migrantes, que trouxeram um aumento na quantidade da força de trabalho ofertada ao mercado, segundo Mello (2010).

Mello (2000) aponta, também, que o nome dado ao material impresso usado nas aulas (manual didático, livro didático, material didático) surge de acordo com a política pública existente. Nesse sentido,

O documento da UNESCO traz definições específicas para o que denomina **manuais escolares** e **materiais didáticos**. Para o documento da UNESCO, os manuais escolares são vetores principais da educação escolar compostos de textos ou imagens reunidos com a finalidade de atingir um conjunto específico de objetivos pedagógicos. Tradicionalmente, os manuais são impressos, colados ou costurados contendo ilustrações e instruções para facilitar a sequência das atividades

pedagógicas. Já material didático, não importa qual, é o meio de comunicação social para apoiar um programa de aprendizagem, frequentemente para completar o texto base, como por exemplo, os cadernos de atividades, os diagramas, os jogos educativos, os materiais de áudio e vídeo, os cartazes e livros de leitura. (MELLO, 2010, p. 61).

Ao analisar o documento, gerado no Fórum Mundial de Educação do ano de 2000, Mello, em conformidade, descreve que os manuais didáticos e materiais didáticos são condição indispensável para uma educação de qualidade e que o material impresso pode receber nomenclaturas diferenciadas, mas sem perder o propósito focal, que em geral está no mercado editorial e não na qualidade do ensino.

Na dissertação de Queiroz (2014), encontramos uma reflexão da EJA de forma diferenciada, uma vez que a análise dessa modalidade reflete sobre o sistema penitenciário, em que o público de destino encontra-se privado de liberdade. No cárcere, esse público tem os estudos baseados na ressocialização. O autor aponta que, para esses estudantes, a EJA precisa ter uma visão diferenciada e um currículo que permita compreender a sociedade. Se o estudante da EJA, no sistema prisional, não consegue estabelecer o sentimento de pertença junto a essa formação social, cada vez mais, a marginalidade fará parte da sua existência.

Sobre a possibilidade de uma educação emancipadora, por meio da EJA prisional desenvolvida nos manuais adotados na unidade de Paranaíba-MS, o autor considera que “o manual não fornece subsídios para a formação integral, cidadã e crítica do aluno. Está muito aquém da concepção de educação, entendida como um processo que constitui em cada indivíduo a universalidade do gênero humano.” (QUEIROZ, 2015, p. 125).

Ele atribui à fragmentação de conteúdos e, por conseguinte, à formação do conhecimento, a falha da organização didática para esses estudantes, uma vez que a função maior do material é mercadológica e utilitarista, não apresentando enfoque realmente educativo.

Nesse sentido, consideramos que há uma produção acadêmica crescente para os estudos acerca da educação de jovens e adultos; observamos, também, que essas produções tem se voltado mais ao local, partindo das pesquisas macro até o micro. Consideramos, por meio de nossa pesquisa, que diversos projetos voltados para a EJA estão sendo empenhados desenvolvidos pelas secretarias de educação, contudo, as discontinuidades que se fazem presentes nesses projetos se tornam mais uma barreira na trajetória escolar do público-alvo.

Rodrigues (2000), em sua pesquisa com jovens e adultos, considera a necessidade de uma educação escolarizada, própria para esse público, considerando suas particularidades e que a necessidade de estar inserido no mercado de trabalho, somado a um ensino tradicional

não pensando em uma jornada extenuante de trabalho dos estudantes, só contribui para evidenciar as pressões econômicas e sociais.

Assim, conforme Maiolino (2011), Caldeira (2011) e Silva (2016), para o estudante da EJA, essas substituições ou adequações de projetos no caminhar de sua formação, em especial, no caso de Mato Grosso do Sul, constituem um agravante para que haja cada vez menos interessados e, também, concluintes dessa modalidade de ensino.

Já para Queiroz (2014), manter os moldes da educação, tal como se oferece, não cumpre o papel emancipador que a EJA propõe, especialmente, com o público de sua pesquisa, o qual se encontra em reclusão de liberdade. Inserir nas unidades prisionais a EJA, com os moldes e instrumentos didáticos da educação básica, não contribui com a ressocialização desses estudantes e, menos ainda, com a criticidade de uma formação cidadã para reintegrá-los na sociedade.

Macedo (2016), Arruda (2018) e Borges (2018), ao voltarem suas pesquisas ao público específico de 15 a 17 anos, consideram os projetos TRAJE e AJA-MS como de grande importância na correção e fluxo desses jovens que não concluíram o ensino fundamental em idade própria e que tem, por meio desses projetos, a possibilidade de reinserção social por meio da educação.

Takeuchi (2005), Oliveira (2007), Azevedo (2007) e Mello (2010), ao considerarem as produções didáticas para a EJA, apontam diversas contradições nesse instrumento (manual didático) para a educação. Ressaltam que os manuais tornaram-se a base das aulas e que, na verdade, não contribuem para a aprendizagem e para suprir as necessidades do estudante dessa modalidade de ensino. Eles observam, também, a crescente participação das editoras no Plano Nacional do Livro Didático, mas com raras obras voltadas à modalidade de ensino que sejam específicas para o público que irá usar os manuais. É preciso, urgentemente, repensar a modalidade, bem como os instrumentos didáticos usados com estudantes trabalhadores, em atraso escolar, mas que possuem necessidade de conclusão dos estudos.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL NO SÉCULO XX E A CORREÇÃO DE FLUXO AOS MENORES DE 18 ANOS EM MATO GROSSO DO SUL

Pretendemos discutir neste capítulo a trajetória das políticas direcionadas à EJA, no Brasil, durante o século XX até a formulação das políticas para o AJA em Mato Grosso do Sul. Para tanto, consideramos ser necessário articular a formulação dessas políticas públicas com o desenvolvimento da história do Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem uma trajetória não tão recente quanto se imagina, pois desde os jesuítas foi iniciado o trabalho, no período colonial, quando se sentiu a necessidade de catequizar os adultos bem como jovens e crianças para introduzir a fé cristã. Entretanto, se tornou modalidade de ensino somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96.

A educação pública e gratuita expressa nas Constituições nem sempre chegou para todos e tal situação contribuiu para gerar um crescente número de jovens e adultos fora da escola. Acerca das Cartas, a Constituição de 1891, buscou do perfil da população com direito ao sufrágio, e é importante marco em nossa reflexão, pois essa população se distinguia enquanto cidadã, entre outras condições, por meio do nível de escolaridade.

Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

1º) os mendigos;

2º) os analfabetos;

3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual. (BRASIL, 1891).

Nesse caso, com a instituição do tríplex poder (Executivo, Legislativo e Judiciário), o voto censitário²⁰, por renda, foi abolido, bem como o direito de voto dos analfabetos²¹ que, no caso do Brasil, compunham a maior parcela da população. Para Haddad e Di Pierro (2000):

²⁰ Substituído pelo voto literário, que definia grau de instrução escolar mínima para ter direito a participar do pleito. Cf.: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>

²¹ Com a instituição da Lei Saraiva que pregava voto somente aos alfabetizados, muitas pessoas, incluindo Rui Barbosa acreditavam e difundiam que esta proibição aos analfabetos seria um estímulo aos jovens e adultos a procurar o processo de escolarização. (PAIVA, 1985)

Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

A garantia de educação pública e gratuita nos primeiros anos da república não foi para todos, pois o Estado não tem, ainda, a educação para esse público como uma necessidade nacional, apesar de considerar o fato como um problema crescente. Consideramos necessário entender que tipo de educação é essa destinada aos jovens e adultos que não concluíram os estudos em idade correta. Para tanto, Paiva (1985) apresenta essa educação como uma educação popular que é “oferecida a toda população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal.” (PAIVA, 1985, p.46). Assim, a autora acaba por considerar a educação popular uma etapa compreendida como ensino primário e que, enquanto ensino elementar aos jovens e adultos, permaneceu, por muito tempo, exclusivamente como ensino noturno, de duração menor que o ensino regular diurno.

Nos anos que compreendem 1900 a 1930, não só o Brasil, mas o mundo sofreu impactos do *boom* do capitalismo com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), Revolução Russa (1917) e a Quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929. No que se refere à Primeira Guerra, o Brasil recebeu um grande número de imigrantes italianos e alemães.

A produção cafeeira trouxe o aumento da urbanização brasileira, pois junto ao café, novas atividades se desenvolveram, proporcionando a formação da camada “média” da sociedade que precisava se instruir para alçar cargos da administração pública e empregos mais qualificados no comércio e administração privada.

Tal situação nacional, fez com que movimentos renovadores cobrassem do governo uma mudança, conforme as palavras de Haddad e Di Pierro (2000), pois,

[...] os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto do mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Frente às mudanças ocorridas, encontramos o Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, que dispõe sobre a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Assim, encontramos no artigo 5º (1930, p. 1):

Art.5º Ficarão pertencendo ao novo Ministério os estabelecimentos, instituições e repartições públicas que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamim Constant, a Escola Nacional de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal do Artes (*sic*) e Ofícios Venceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, o Departamento de Saúde Pública, o Instituto Osvaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar.

Mesmo não possuindo, ainda, um ministério exclusivo para a educação, essa inclusão já era um avanço, que permitiu à Associação Brasileira de Educação (ABE) se interligar ao Governo Provisório de Getúlio Vargas²². Segundo Gomes (2016, p. 112), a ABE fez “oposição ao ensino fragmentado e sem articulação com as novas demandas sociais e econômicas.” Mediante o alto índice de analfabetos no Brasil republicano e às transformações vigentes, em 1932 é lançado o documento marco da educação brasileira, intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Esse documento buscou maior posicionamento e ação do Governo frente à educação que, em 43 anos de república continuou alijada dos interesses de classes, privando os cidadãos de autonomia, e esse fato é, também, decorrente da condição econômica. Sobre a Revolução de 1930, Paschoal Lemme (1988)²³, acerca da elaboração do Manifesto, considera que:

Com a Revolução de 1930, iniciou-se a degradação dos marcos conquistados pela reforma Fernando de Azevedo, inspirada por uma filosofia democrática e progressista. Então, dois anos depois, pareceu aos nossos melhores líderes educacionais, homens de ciência e intelectuais, congregados na ABE, que era preciso divulgar um documento que marcasse, com o peso de sua autoridade, as normas fundamentais que deveriam reger a educação nacional para que ela fosse pública, leiga, obrigatória, gratuita, ativa e progressista. O "Manifesto dos Pioneiros" exerceu influência fundamental nas campanhas que precederam a redação das Constituições de 1934 e 1946.²⁴

A elaboração e divulgação do Manifesto dos Pioneiros²⁵ representou uma salto a respeito do pensamento educacional brasileiro, tanto que a educação ganhou destaque nas Constituições seguintes e fez o governo se posicionar de forma mais consistente. Acerca da

²²A chegada de Vargas ao poder por meio do Governo Provisório não representou uma ruptura no modelo estrutural, social e educacional, mas foi o momento do surgimento e fortalecimento da burguesia industrial no Brasil.

²³Um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e sempre muito preocupado com o ensino para adultos e educação profissional, voltou suas análises para estas duas formações, sempre expressando em suas análises um posicionamento marxista.

²⁴ Entrevista concedida a Oswaldo Frota-Pessoa (Departamento de Biologia, USP), Clarice Nunes (Departamento de Educação, PUC, RJ) e Sheila Kaplan (Ciência Hoje). Publicada em março 1988. http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/paschoal_lemme_37.html acesso em 18 de julho 2018.

²⁵Segundo os educadores que elaboraram o documento, este não era uma ação local, mas diversos países da América do Sul buscavam reformular a educação.

finalidade do documento, constatamos que ele se constitui em torno de “uma concepção de vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço.” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 191).

Os vinte e seis signatários envolvidos compreendiam que isso era uma ação que demandaria força social para romper com modelos e representações de uma sociedade fechada e permeada por continuidades de poder. Segundo Saviani (2013, p. 243) “chegou o momento, então, de explicitar, para o povo e para o governo, as bases e diretrizes da reconstrução educacional. Essa impunha-se como uma tarefa daqueles que tomaram posição de vanguarda”.

Consideramos que o grande marco do Manifesto esteve na defesa da escola para todos, na defesa do ensino gratuito, o qual deveria se estabelecer em todas as instituições oficiais, garantindo um “princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la.” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 194).

Assim, o teor do manifesto volta-se para a educação centrada no estudante, já que a escola passa a ser espaço de intercâmbio de experiências e ações que refletirão para além da formação do estudante e que se constituirá na formação da sociedade. Ainda que não tratasse da educação de adultos, o movimento foi importante para essa modalidade em função da defesa da escola para todos, universal e gratuita.

Com a chegada de Getúlio Vargas²⁶ ao poder, o governo implementou reformas trabalhistas, entre elas: jornada de oito horas diárias, proibir trabalho noturno às mulheres e o trabalho aos menores de 14 anos de idade²⁷. A nós, diretamente interessa a condição de escolarização desses menores que, desde muito cedo, se tornavam força de trabalho para contribuir no sustento do lar.

Na Constituição de 1937, sobre a educação, encontramos:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos

²⁶Presidente que chegou ao poder por um governo provisório, de transição e nele ficou por 15 anos consecutivos.

²⁷De acordo ao artigo 428 o Decreto Lei N.5.452/1943 “Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação.” (BRASIL, 1943). O decreto já sofreu duas alterações e atualmente a idade é de 14 a 18 anos.

Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a **possibilidade** de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar²⁸. (BRASIL, 1937, p. 25 **grifos nossos**).

A Constituição de 1937 passa a apresentar um capítulo para tratar dos encaminhamentos nacionais. O que verificamos é que a obrigatoriedade de educação pública é inexistente, uma vez que a redação traz o dever e não a obrigação em seu corpo. Também não estabelece critérios claros de como seria a fundação das instituições públicas. No que tange a qualidade, e mesmo o direito, será vista a possibilidade de que essa educação seja adequada, inclusive às vocações dos estudantes.

Ainda no mesmo artigo, encontramos a instituição do dever de indústrias e sindicatos de criar, em seus espaços, escolas de aprendizes aos filhos dos trabalhadores. Posteriormente, esse papel de educação profissionalizante passa a ser assumido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Tal ação demonstra a falta de política de educação que possibilitasse ao trabalhador a escolha de outro tipo de formação. Seguindo a linha de análise de Alves (2005), o Estado só vai se preocupar com a formação mais geral no momento em que há um desemprego crescente, ou seja, para ocupar essa população seja na escola ou na universidade.

No ano de 1938, por meio do Decreto nº. 1.006/38 o governo republicano estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático no país. A saber:

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.
 Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.
 § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.
 § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938, p. 1).

²⁸ Neste caso, se há a cobrança de uma caixa escolar, esse ensino não é gratuito como o próprio artigo o apresenta.

Observamos que o governo, nesse momento, volta sua atenção à educação por meio dos manuais que serão usados no processo de ensino. O uso do livro didático e de leitura estariam voltados, somente, ao ensino pré-primário, primário, normal, profissional e secundário, sem menção clara à educação de jovens e adultos. Mais que uma padronização do ensino no Brasil, observa-se o acompanhamento mais intensificado pelo Estado no ensino nacional.

A partir dos anos 1940, muitas ideias dos escolanovistas passam a se fortalecer e a ideia de educação centrada no aluno se estende, ecoando junto a outros educadores. Neste momento que jovens trabalhadores e adultos passaram a receber novos olhares acerca da escolarização.

Dando continuidade ao lema expresso por seu governo, Vargas buscou mediar o mandato ofertando condições às duas classes: abria aos trabalhadores a instrução escolar mínima, impedindo quaisquer manifestações de reação contra a burguesia e agradava a burguesia preparando a força de trabalho de forma desqualificada, para baixos salários e que, também, estimulava a concorrência entre estes trabalhadores e aqueles imigrantes e seus descendentes, que aqui chegaram a idos dos anos 1920. “Em consonância com o período anterior, após o Golpe de Estado de 1937, Getúlio Vargas, implantou o Estado Novo e também se utilizou da educação como um mecanismo para a legitimação dos ideais de uma única classe social e de um sistema econômico.” (BOUTIN e SILVA, 2015, p. 4493).

Ao analisar estas ações do governo, Boutin e Silva (2015, p. 4488) consideram que:

Certamente todas essas estratégias adotadas por Vargas tinham como objetivo atrair os trabalhadores para o mercado de trabalho e a educação inseria-se como um recurso que tanto capacitava os trabalhadores assalariados, como auxiliava a elite na permanência como dirigente, o que na prática favorecia para que a educação se consolidasse como uma (sic) meio que contribuía para a ampliação da dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual [...].

A afirmação dos autores remete à dualidade do ensino; havia um ensino para as classes dirigentes e outra para os trabalhadores. Junto a essa dualidade, que é perceptível, vem a discussão de qual função tem a educação de adultos no Brasil. Segundo Lourenço Filho (2000, p. 116), em palestra a professores do ensino de adultos em 1945:

A educação de adultos desempenha as seguintes funções: a) *supletiva*, visando suprir ou remediar deficiências da organização escolar no combate ao analfabetismo; b) *profissional*, para reajustar o homem às novas condições de trabalho; c) *cívica e social*, quando se dirige ao imigrante, adolescente ou adulto, para lhe facilitar a adaptação ao novo país, e também ao migrante, uma vez que alta porcentagem da população apresenta-se em grupos quase "marginais", desconhecedores de direitos e

deveres cívicos; d) *de difusão cultural*, pois as exigências de completo programa de educação popular reclamam instrumentos comumente utilizados sob a denominação de "educação extraescolar.

Com a crescente necessidade de oferecer instrução à população, em 1946, ano em que Lourenço Filho, proferia palestras voltadas aos docentes sobre a educação popular, o governo criou o Fundo Nacional do Ensino Primário, criado para auxiliar o governo a difundir o ensino elementar, construir escolas e a qualificar profissionais. Esse fundo destinava 25% da verba total para a alfabetização e a educação popular e essa ação contribui bastante para a expansão do ensino para os adultos trabalhadores.

Na Constituição de 1946, a redação quanto à educação já apresenta mudanças.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; [...]. (BRASIL, 1946, p. 58 **grifos nossos**).

A União passa a definir a educação como responsabilidade da família e do Estado. Isso, porque, de acordo com Saviani (2013, p.245), “[...] na sociedade moderna a família, que deixou de ser o centro da produção para ser simplesmente um centro de consumo, vem transferindo a função educativa para o Estado.” A educação primária passa a ser obrigatória e gratuita, tendo os estudos posteriores a ser custeado pelo interessado ou seus responsáveis. Porém, na ausência de provimentos, poderá haver custeio do Estado mediante comprovação.

No que se refere à escolarização dos jovens e adultos, em 1947, em decorrência das denúncias e cobranças da UNESCO sobre as desigualdades e o papel da educação, o governo brasileiro passa a criar ações para atender esse público. Segundo Haddad e Di Pierro (2000):

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 tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

A partir de então, o governo passou a empenhar ações que atendessem esses jovens e adultos, criando a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1950), Campanha

Nacional de Educação Rural (1952) e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1985), todas com curta duração. Esse empenho, segundo Haddad e Di Pierro, “servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho.” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 111).

2.1 A Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61

Com caráter tecnicista, foi aprovada a primeira LDB em 1961, com vigência a partir de 1962. O texto dessa lei continha poucas alterações no que tange as propostas da Constituição, sendo instituída a criação da comissão para o Plano Nacional de Educação, assegurado em lei, mas que não se concretizou, ficando mantida a afirmação de que a educação é dever da família e do Estado. Encontramos no documento:

Art. 27. O **ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos** e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (BRASIL, 1961, p. 08 **grifos nossos**).

O ensino público gratuito se torna obrigatório a partir dos sete anos, sem obrigatoriedade de instrução dos 0 a 6 anos. Aqueles que estivessem em atraso escolar por idade (distorção idade/série) poderiam ter o ensino em salas de curso supletivo. Acreditamos que, nesse caso, inseriam-se os jovens que não tiveram acesso à escola em idade certa.

No que se refere ao levantamento de quantas crianças estavam fora da Escola, a LDB 4.024/91 define no: “art.28. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá: a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar; b) o incentivo e a fiscalização da frequência às aulas.” (BRASIL, 1961, p.8). Sobre essa busca pelo quantitativo de estudantes matriculados, o art. 29 define que “cada município fará, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária.” (BRASIL, 1961, p. 8).

Em geral, essa forma de “censo”, acerca das crianças em idade escolar, era bastante falha, ao deduzir que muitos pais só registravam os filhos quando iam matriculá-los na escola e muitos nasciam em casa, sem qualquer registro de nascimento. Ou seja, o contingente de crianças em idade escolar, de acordo com LDB, era muito maior do que o governo poderia calcular.

Uma das estratégias adotadas, para colocar como obrigatoriedade da família a matrícula na escola de ensino primário, consta no art. 30 que:

Art.30 Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprêgo em sociedade de economia mista ou emprêsa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar. (BRASIL, 1961, p. 30).

Quanto à parceria, entre Estado e iniciativa privada naquilo que respeita ao ensino, manteve-se a prerrogativa da Constituição no art.31, no qual “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.” (BRASIL, 1961, p.31). Sobre a educação aos moradores de áreas rurais, a LDB 4.024/61, dispõe em seu art. 32 que “os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.” (BRASIL, 1961, p.9).

Sobre o ensino noturno, ou para jovens e adultos, a única menção localizada por nós, está na educação média:

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino: a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relêvo ao ensino de português; b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso; c) **dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso.** (BRASIL, 1961, p. 11 **grifos nossos**).

Sendo preciso considerar que a própria LDB não traz garantias ou obrigatoriedade de ensino para jovens e adultos que, em idade certa, não tiveram oportunidade de estudar ou concluir seus estudos e que poucos conseguiam, nessa época, chegar ao nível médio. Então, a proposição da alínea C, pouco contemplava o trabalhador. Muitos que, nesse período, “insistiram” em continuar os estudos, precisaram buscar alternativas ainda mais fragmentadas e aligeiradas.

Em idos da década de 1960, frente aos desdobramentos políticos e econômicos mundiais, o Brasil passou por mudança em sua estrutura vigente. Em 1964, iniciou-se o período de Ditadura Militar, que trouxe sérios impactos na educação nacional. Ao analisar o período, Paulino e Pereira (2009, p. 1943) consideram que:

A política educacional militar deve ser vista como uma forma utilizada pelo Regime para assegurar a dominação necessária para o exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, tentando, desta forma, afastar os conflitos e tensões existentes que atrapalhavam a obtenção da hegemonia.

Os militares sabiam da necessidade crescente de ampliar o atendimento do ensino aos jovens e adultos, afinal, eles compunham a força de trabalho disposta ao mercado. O governo visava criar mecanismos de dominação que atingissem, maciçamente, a população, e isso ocorreu, em particular, por meio da educação.

2.2 A 5692/71 e os Impactos Diretos na Educação Nacional no Período da Ditadura Militar

Implantada em pleno período de arrocho da Ditadura Militar, a Lei 5692/71 traz em seu corpo uma educação marcada claramente para a formação que atenda ao mercado de trabalho. Assim, deixa expresso qual o objetivo da educação nacional, nesse período, que visava ao atendimento do mercado: “Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, 1971, p.1).

Ao analisar o corpo do texto, percebe-se que o Governo instituiu mudanças, tanto para o ensino de 1º grau (atualmente denominado de ensino fundamental) quanto para o 2º grau (atualmente denominado de ensino médio). Segundo o documento, a formação deverá desenvolver as potencialidades do educando, mas visando qualificar para o trabalho, não deixando claro, por exemplo, que o ensino deve promover condições para o prosseguimento dos estudos, bem como ingresso no ensino superior. Mas, deixa claro, que o foco está em preparar para inserir, o quanto antes no mercado de trabalho, alegando que esta ação traz ao estudante a realização pessoal. Sobre a auto-realização, vemos que ela não se vincula ao trabalho, mas ao desenvolvimento das potencialidades de cada um.

Posteriormente, com uma organização em duas bases, desenvolve uma estrutura comum ao ensino e outra diversificada e aplica ao ensino nacional as disposições em que essa organização ocorrerá.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma

parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) No ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) No ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau.

b) Será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. § 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores. (BRASIL,1971).

No 2º grau, o estudante seria “sondado”, termo usado, na própria legislação, a fim de identificar sua aptidão para o trabalho, e assim, esse estudante seria direcionado para uma formação específica, dentro da área de conhecimento de maior afinidade, excluindo da grade curricular as demais disciplinas que não contribuiriam para sua formação.

Outra mudança apresentada está pautada no artigo 7, que trouxe em sua redação a obrigatoriedade das novas disciplinas “Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369²⁹, de 12 de setembro de 1969.” (BRASIL, 1971, p. 04). Além destas, no ensino do 2º grau, fica inserida a disciplina de Organização Social e Política Brasileira-OSPB.

Frente ao período histórico vivido pelo país, na busca por um controle maior da população, os militares lançam o Decreto-Lei Nº 869/1969 explicitando o seu entendimento e necessidade de implantação da disciplina de Educação Moral e Cívica na grade curricular.

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;

b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;

c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;

d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;

e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;

f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;

²⁹ Ao conferir a redação do Decreto mencionado na Lei analisada, verificamos que na verdade o Decreto-Lei é de nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e não 369 como apresentado na redação.

- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade. (BRASIL, 1969, p. 01).

Observa-se que a ideia permeia a exaltação da pátria como símbolo maior, por meio de um patriotismo exacerbado, expondo, assim, o perfil do que para eles seria o bom cidadão brasileiro, que estaria controlado e orientado para compreender que, dessa maneira, iria alcançar o bem comum. Ora, o que se vê claramente é a doutrinação e eliminação total do senso crítico a ser formado nos estudantes, uma vez que na escrita não se encontra o ato reflexivo, até porque essa reflexão contraria absolutamente todas as bases do regime vivido na época. Por meio de uma postura exigente impõe-se que a disciplina escolar criaria no estudante o sucesso da pátria, imbuindo nele valores éticos e morais de cidadãos e essa prática passou a ser difundida entre todos os estudantes, incluindo o público de jovens e adultos.

Em seu Capítulo IV, a Lei 5.692/71 apresenta um momento destinado ao ensino supletivo, apresentando as finalidades deste ensino e a quem se destina.

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
 - b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.
- Parágrafo único.* O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, p. 08).

Encontramos na Lei 5.692/71, no ensino supletivo, a educação voltada para jovens e adultos que não concluíram seus estudos em idade certa. Contudo, não com as mesmas diretrizes presentes para os demais estudantes. Em seu corpo de texto, a lei não deixa claro, a princípio, como aconteceriam as aulas regulares, não dispondo de um calendário específico, nem daquilo que deveria atender aos mesmos dispositivos de carga horária ou dias letivos, conforme as diretrizes para os estudantes de 1º e 2º grau em idade certa. Observamos em seu parágrafo único, citado anteriormente, que a conclusão dos estudos poderia ocorrer por meio de exames.³⁰

O ensino supletivo atenderia ao estudante desde a alfabetização até a educação profissional. No artigo 25, encontramos no § 2º: “Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de

³⁰ Tal como o Exame para Certificação de Competências de Jovens e Adultos-ENCCEJA está fazendo na atualidade.

comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.” (BRASIL, 1971, p. 8). Assim, compreendendo a jornada de trabalho dos estudantes, depreende-se que esse ensino seria flexibilizado, já que não explicita a obrigatoriedade de frequentar uma sala de aula, com horários e grade curricular definidos. Ressalta-se a grande expansão do Instituto Universal Brasileiro, nessa época, com diversos cursos por correspondência e do telecurso, ofertado pela Fundação Roberto Marinho por meio da televisão.

A fim da obtenção de diploma profissional para os estudantes no ensino supletivo, o artigo 26 dispõe que:

Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;

b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

§ 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§ 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação. (BRASIL, 1971, p.09).

Aos estudantes que possuem mais de 18 anos, o exame destina-se à conclusão do 1º grau, e aos 21 anos pode-se concluir o 2º grau. Em posse da certificação, que não apresenta maior ou menor importância em relação ao ensino regular, o jovem e o adulto podem dar prosseguimento aos estudos superiores.

2.3 A Constituição Federal de 1988

A última constituição brasileira, intitulada como Constituição Cidadã, a Carta Magna de 1988 surge no período de construção da democracia nacional, após vinte e um anos de ditadura. No que se refere à educação, encontramos o Capítulo III, intitulado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”. Na seção I, que contém nove artigos, o documento trata especificamente da educação nacional.

Acerca da educação, dispõe em seu artigo 205 que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O artigo garante a educação para todos, mas sem apresentar mecanismos que permitam não somente o acesso, mas a permanência dos estudantes no processo completo da educação escolar. Por meio de seu texto, o artigo passa a vincular a sociedade como incentivadora da educação, com foco no desenvolvimento pessoal, cidadania e qualificação para o trabalho. Ainda, segundo a redação do artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria**; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;**

[...]. (BRASIL, 1988 grifos nossos).

Apesar de assegurado na lei maior, a Constituição ao discutir a educação não deixa claro como os jovens e adultos, que não concluíram ou concluírem seus estudos na idade correta, darão continuidade ao processo de escolarização que será reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Lei nº9.394/96. No que se refere ao ensino noturno e suas adequações às condições dos estudantes, novamente não fica claro de que forma isso aconteceria, sendo possível deduzir que, provavelmente, seria por meio do Plano Nacional de Educação.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 1988).

Acerca da existência do Plano Nacional de Educação (PNE), a discussão iniciada na Constituição de 1988 possui um longo histórico. Em muitos momentos, observa-se que o PNE, após 1988, vem reforçar tanto o que se assegura na Constituição quanto na LDB vigente, com poucas inovações, que tragam à educação pública os princípios de igualdade e equidade tão difundidos pelos documentos oficiais. Tal situação, na verdade, enfraquece a educação nacional, ao passo que se evidencia uma sequência de rupturas sem uma construção sólida de continuidade que permita à educação se fortalecer.

2.4 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96: novos olhares para a EJA

É inegável a necessidade da educação de jovens e adultos dentro do Brasil, até porque a existência desta modalidade de ensino é a forma encontrada para amenizar os problemas sociais apresentados na educação básica, pública e gratuita nacional. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe em seu corpo um capítulo destinado à EJA, colocando-a como modalidade de ensino e não mais como um mero projeto de governo. Contudo, a falta de continuidade de projetos adicionados a esta modalidade traz muitas inseguranças ao ensino. Acerca da existência do ensino para jovens e adultos, em especial no período noturno, encontramos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...]. (BRASIL, 1996).

Porém, a redação foi alterada pela Lei nº 13.415³¹, de 16 de fevereiro de 2017, passando a versar conforme o artigo a seguir:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º. (NR) (BRASIL, 2017).

³¹ Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O Estado passa a garantir a oferta do ensino noturno para os estudantes que não concluíram os estudos em idade correta e, por diversos motivos, passa a ofertar o ensino para jovens e adultos que necessitam trabalhar durante o dia para garantir o sustento familiar. Contudo, ao longo dos anos, a falta de estrutura e outros problemas como, por exemplo, salas heterogêneas e estudantes em idades muito variadas, tornaram-se, também, um problema educacional, já que a faixa etária dos estudantes, ao variar muito, acarreta distanciamentos em sala de aula, fato que ocasiona tempos diferentes com relação à aprendizagem.

Ainda sobre as garantias para esta modalidade de ensino, a Lei 9.394/96 apresenta, com redação alterada no ano de 2013, disposições sobre quem tem direito e a quem cabe fazê-lo cumprir.

Art.5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica. (BRASIL, 2013).

A atual redação da Lei 9.394/96 assegura a obrigatoriedade à educação básica àqueles entre 4 e 17 anos, o que em si é uma grande mudança em relação às práticas anteriores assumidas pelo Estado.³² É ainda um problema muito grande para a educação nacional o acesso a todos que estão em idade escolar. Muitos pais não cumprem com o direito dos filhos aos estudos e isso ocorre, muitas vezes, devido às precárias condições econômicas que fazem com que esses alunos, menores de idade, sejam inseridos precocemente no mercado de trabalho, estando, inclusive, sujeitos a trabalhos insalubres.

Os alunos que, por um motivo ou outro, estiveram, e estão, fora do espaço escolar, por conta da emergência que o mercado de trabalho tem apresentado, necessitará retomar seus estudos para a formação mínima exigida em muitas profissões. Em decorrência do tempo perdido, das dificuldades naturais e materiais construídas ao longo dos anos, procurarão concluir seus estudos na EJA, como os próprios artigos 37 e 38 da LDB apresentam.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018³³).

³² Para tanto é preciso considerar a Emenda Constitucional nº. 59/2009 regulamentada pela Lei nº. 12.796 de 4 de abril de 2013.

³³ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Art. 38. 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.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Por meio da LDB 9.394/96 o Governo passou a viabilizar a existência dos cursos para atender os estudantes que não concluíram seus estudos, bem como estimular a permanência deles na escola até a conclusão. Porém, essa lei, ainda, não apresenta alternativas para garantir a permanência, e sendo assim, pode-se concluir que, talvez, seja pela futura implantação de EJA profissionalizante que vem buscando ser implantada, mas ainda não há recursos específicos.

Os exames supletivos mencionados se apresentaram de formas diferentes daqueles existentes na lei 5.692/71, pois passaram a ocorrer pelo Exame Nacional do Ensino Médio, até 2016, sendo exercido como certificação pelo ENCCEJA, a partir de 2017, criando especificações de idade para a conclusão de cada etapa de ensino.

2.5 Sistema Nacional de Educação, Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação

Em vários momentos da história nacional, desde 1934, diversos documentos governamentais fizeram menção à necessidade da criação e efetivação de um plano nacional de educação, mas somente a partir da Constituição Federal de 1988, novos caminhos levaram ao PNE. Para pensarmos a educação nacional, com qualidade tão almejada, para ser ofertada na rede pública, é necessário entendermos e criarmos mecanismos de consolidação ao Sistema Nacional de Educação (SNE). Esse Sistema provoca muitas divergências entre os pesquisadores a respeito da sua existência. Assim, de acordo com as palavras de Araújo (2011):

Entendemos que o “problema maior de estudar” tem profundas ligações com a configuração do Estado brasileiro e, conseqüentemente, com a política educacional que foi traçada a partir dessa configuração. Enquanto em outros países, já no século XIX, os sistemas nacionais de educação começavam a se articular e a generalização da instrução elementar passava a ser entendida como uma tarefa precípua do Estado nacional, ainda não temos, no Brasil do século XXI, um sistema de educação que possa ser denominado **nacional**, dadas as profundas disparidades entre redes, sistemas de ensino, entre estados e regiões. (ARAÚJO, 2011, p. 280, grifos do autor).

A situação adequada para o efetivo desenvolvimento do ensino obrigatório, no que se refere à qualidade e à equidade, é assegurada na Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 212, alterado pela Emenda Constitucional nº 59 de 11/11/2009, disposta no § 3º: “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.” (BRASIL, 2009), isso, no entanto, parece não garantir essa efetividade de desenvolvimento em muitos âmbitos, mas sobretudo no que tange a qualidade e a equidade.

Acerca da Emenda Constitucional 59, é importante deixarmos claro a importância de sua existência porque tira o PNE de disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para ter um corpo constituído e exigido na CF de 1988, com período de duração de 10 anos, tendo uma comissão de monitoramento e avaliação para que o prazo estabelecido seja cumprido, assim como as suas 20 metas. Essa mudança traz uma maior responsabilização do Estado com a educação nacional.

O atual PNE foi incorporado à educação por meio da Lei nº 13.005³⁴, de 25 de junho de 2014, em que o Governo Federal, bem como os entes federados, ao pensarem sobre os desafios da educação brasileira consideram saber que:

[...] a busca pela equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos. Vivemos atualmente um momento fecundo de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com a mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais importantes neste cenário. É possível realizar um bom trabalho de alinhamento dos planos de educação para fazermos deste próximo decênio um virtuoso marco no destino do nosso País. (BRASIL, 2014, p. 6).

Contudo, Cury e Dourado (2015), ao refletirem sobre esse sistema de ensino assegurado nos documentos governamentais, assinalam que:

³⁴ Cf.: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

A ausência de um SNE até os dias atuais tem resultado em graves fragilidades para a educação nacional, como a ausência de referenciais nacionais de qualidade capazes de orientar a ação supletiva para a busca da equidade, a descontinuidade de ações, a fragmentação de programas e a falta de articulação entre as esferas de governo. Esses fatores não contribuem para a superação das históricas desigualdades econômicas e sociais do país. (CURY; DOURADO, 2015, p. 458).

Em meio a essas fragilidades, podemos encontrar os projetos que se tornam apenas ações de governo, sem uma consistência educacional e que dê ao estudante continuidade aos seus estudos, principalmente quando se trata de programas e projetos de correção de fluxo. Consideramos tal afirmativa extremamente válida ao pensarmos que nos últimos anos na rede estadual em Mato Grosso do Sul, encontramos três projetos de correção de fluxo, destinados ao menor de 18 anos, que se perderam ou mudaram de acordo com o Governo e suas mudanças. A saber, tivemos o Projeto Aceleração da Aprendizagem, o Projeto Seguindo em Frente e, por fim o Avanço do Jovem na Aprendizagem; projetos que serão comentados em momento oportuno.

Saviani (2010) pondera que:

Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país. (SAVIANI, 2010, p. 381).

Observa-se a falta de coerência, em especial, entre esses elementos naquilo que diz respeito ao sistema de educação, que não estabelecem mecanismos que contemplem o acesso integral e de qualidade ao ensino de forma que a educação brasileira seja estendida a todos os cidadãos, em idade escolar, ou não. Ainda há quatro obstáculos históricos que impedem a organização do Sistema Nacional de Educação no Brasil, conforme as palavras de Saviani (2010):

a) os obstáculos econômicos decorrentes da histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil; b) os obstáculos políticos caracterizados pela descontinuidade nas políticas educativas; c) os obstáculos filosófico-ideológicos, isto é, a prevalência das ideias ou mentalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional; d) os obstáculos legais materializados na resistência à incorporação da ideia de sistema nacional na nossa legislação educacional, cuja ponta de lança se ancorava na suposta e logicamente inconsistente tese da inconstitucionalidade da proposta de Sistema Nacional de Educação. (SAVIANI, 2010, p. 381).

Ou seja, para que possamos falar de um SNE é preciso o engajamento de todos envolvidos, porém claramente isso não acontece. De qualquer forma, é preciso compreender que essa falta de engajamento está relacionada ao histórico de nosso país e da classe dominante. Os investimentos na educação, no caso de nosso país, são bastante consideráveis, contudo, ao longo do caminho (da fonte até a Escola) eles se perdem atendendo outras necessidades que acabam rompendo o foco principal: a educação pública de qualidade e com equidade. As discontinuidades das políticas voltadas à educação, que no meio de suas ações são desfeitas ou simplesmente reformuladas perdendo sua essência, é outro fator determinante para o insucesso, em especial no caso da EJA e AJA-MS.

No documento elaborado na Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2018, ao analisar a existência ou não do SNE, considera-se:

Historicamente, a não institucionalização do SNE vem contribuindo para fragilizar a educação no País, requerendo, portanto, a consolidação de referenciais nacionais de qualidade, ações continuadas, programas integrados e esferas de governo que se articulem em arenas federativas e instâncias permanentes de negociação e pactuação democráticas e robustas, a fim de empreender ações conjuntas para a implementação das políticas públicas e dos planos de educação, visando a superação das desigualdades que marcam o Brasil. (BRASIL, 2017, p. 16).

Acerca dos referenciais padrões para a educação, o Estado, no regime de colaboração e cooperação, busca implantar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)³⁵ que, até o presente momento da pesquisa, não engloba a EJA ou AJA. Base esta que, segundo o Ministério da Educação será composta por uma parte comum e outra diversificada, não excluindo os temas locais, regionais e que o docente sinta necessidade de inserir no currículo.

Contudo, desde a Constituição Federal de 1988, encontramos documentos que vem reafirmar a obrigação da existência e atendimento de uma educação pública, gratuita e de qualidade, porém, os entes federados até hoje não deram conta de assegurar tal princípio básico. De acordo com Saviani (2017):

Nesse contexto, a necessidade de disseminar as luzes da razão, tão bem teorizada pelo movimento iluminista, trouxe consigo a necessidade de difundir a instrução indistintamente a todos os membros da sociedade, o que foi traduzido na bandeira da escola pública, gratuita, universal, laica e obrigatória. Daí o dever indeclinável do Estado de organizar, manter e mesmo de impor uma educação a toda a população. (SAVIANI, 2017, p. 20).

³⁵ Cf.: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Assim, a inexistência de um sistema nacional de educação forte e afirmativo impede a implementação do PNE e também de um Plano Estadual de Educação, já que as ações dos entes federados, em geral, sofrem alterações que dificultam o cumprimento de grande parte das metas. A proposta iluminista de expansão do ensino e de que, este, fosse para todos, também não se concretiza em pleno século XXI, a considerar que a educação pública, laica, obrigatória, com qualidade e equidade não chegou para todos, em todos os níveis.

2.5.1 O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024)

Criado no estado de Mato Grosso do Sul, sob a Lei Nº 4.621 de 22 de dezembro de 2014³⁶, o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2014-2024 é parte integrante da Lei Nº 13.005 de 24 de julho de 2014, que institui o PNE. O PEE representa as metas e estratégias que Mato Grosso do Sul tem a cumprir para, efetivamente, contribuir como ente federado ao Plano Nacional de Educação. Composto por vinte metas, tal qual o PNE, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul traz em seu corpo 3 metas que se relacionam com a nossa pesquisa. Nossa análise recairá em especial às metas 2, 8 e 10.

META 2 – ENSINO FUNDAMENTAL Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.21).

O texto introdutório faz um panorama breve das legislações acerca do ensino fundamental, a partir da LDB 4.024/1971 até os anos de 2013, a considerar os índices de abandono e reprovação no estado de Mato Grosso do Sul. Aponta que o PEE está em consonância ao PNE e com os referenciais curriculares nacionais permeados pelos direitos e objetivos de aprendizagem para o ensino fundamental.

Interessante é observar que, a partir das análises gráficas dos Censos Escolares de 2012 e 2013, o PEE apresenta que:

As taxas do fluxo escolar, somadas às de rendimento dos estudantes, representam o eixo da avaliação da eficiência das redes públicas de ensino e das escolas privadas. Escolas que não conseguem corrigir essas taxas com intervenções pontuais são ineficientes, pois produzem desigualdades, desperdício de recursos e não atendem ao direito de aprender do aluno, garantido constitucionalmente. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.23).

³⁶ Anteriormente tivemos o PEE com vigência de 2003 a 2013 sob a lei 2.791, de 30 de dezembro de 2003.

Essa definição de escolas ineficientes, tal como apontado marginaliza e culpabiliza pelo fracasso escolar. Muitas escolas estão trabalhando em sala com número muito elevado de estudantes, falta de material didático e uma precarização constante do processo de ensino e, por conseguinte, da aprendizagem. Mas, prefere-se considerar que o problema maior está na formação inicial do professor e que há ainda professores em nível médio sem graduação nas escolas.³⁷

Esta meta constitui-se com quinze estratégias a fim de universalizar o ensino para 95% dos estudantes entre 6 e 14 anos. Considera-se que o estudante, ao completar 14 anos, concluiria em idade correta o ensino fundamental, mas, na realidade, isso não tem ocorrido. Para tanto, insere as estratégias:

2.3 realizar, permanentemente, a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.4 criar, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE, mecanismos para assegurar a permanência e a aprendizagem dos (as) estudantes do ensino fundamental, favorecendo o fluxo escolar; (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.24).

As estratégias apontadas devem criar mecanismos para ir ao encontro do estudante em idade escolar e que está fora do processo de escolarização. Muitos deles chegam a ter a matrícula efetivada, mas abandonam a escola barrando o fluxo escolar. Mais do que nunca temos visto o debate acerca da necessidade de que estas crianças e adolescentes avancem na escola, a considerar o alto investimento no custo aluno. O PEE atribui não só à educação, mas a outros segmentos sociais a responsabilidade em colaboração para a permanência e conclusão da escolarização fundamental desses estudantes.

META 8 – ESCOLARIDADE MÉDIA Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo até o último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.60).

A análise sobre os estudantes, no perfil compreendido entre 18 a 29 anos, refere-se aos levantamentos dos dados, desde 1990, de jovens e adultos nessa faixa etária com menos de oito anos de educação escolar. Como causas, o PEE aponta diferença socioeconômica associada à etnia para uma divisão desigual de oportunidades no processo de escolarização;

³⁷ Segundo o Plano Estadual de Educação (2014-2024) 349 docentes possuíam somente nível médio em 2013 e atuavam em sala. Dados disponíveis no PEE-MS na página 24.

considera, ainda, que em Mato Grosso do Sul e no Brasil, a média de escolarização, até 2024, deva ser de 12 anos.

Como uma das principais barreiras à escolarização destes jovens e adultos, o PEE aponta a questão da qualidade do ensino fundamental e médio, frente a uma organização curricular que atenda às suas reais necessidades. Sendo que, a partir de 2005 com a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, estes jovens esses passaram a receber uma nova atenção.

O Governo passou a considerar, como ponto focal, que o currículo necessário a estes estudantes deve voltar-se à profissionalização. Essa questão sempre aparece como uma necessidade, em maior ou menor grau na história da educação, desde as reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema. Contudo, questionamos se hoje é colocada como necessidade. Segundo Alves (2004):

A relação entre escola e trabalho só se realiza pela mediação da formação científica do educando, uma conquista que a própria educação burguesa havia assegurado quando impôs a presença das ciências modernas no currículo escolar. É nessa perspectiva que se pode afirmar que a escola pública cultivou, desde os seus primórdios, o conceito de trabalho como princípio educativo. (ALVES, 2004, p. 165).

O papel da escola está para além do receber os jovens e lhes encher com informações. É na escola que o jovem busca o conhecimento científico que irá lhe dar condições para ter outra relação no mundo do trabalho. Se o trabalho de mediação a esse público, já tão marginalizado, não for feito com olhares específicos que compreendam sua necessidade, novamente, esse jovem irá abandonar a escola, e nesse caso, o estudante terá os anos ampliados na escola, não por avanço na escolarização, mas por abandono.

Nesse sentido, a meta 8 apresenta estratégias para cumprimento do que é proposto e trazer avanços na educação. Destas, três nos chamaram a atenção.

8.3 promover, na vigência do PEE-MS, a busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, bem como aos indígenas, quilombolas, povos das águas, populações fronteiriças, em parceria com as áreas de assistência social, organizações não governamentais, saúde e proteção à juventude;
8.4 divulgar e incentivar, de forma permanente, a participação em exames gratuitos de certificação da conclusão dos ensinamentos fundamental e médio;
8.7 formular, em parceria com outros órgãos e instituições, currículos adequados às especificidades dos (as) estudantes da EJA, incluindo temas que valorizem os ciclos/fases da vida, a promoção da inserção no mundo do trabalho e a participação social, a partir do segundo ano de vigência deste PEE; (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.63).

O PEE aponta que irá realizar, até 2024, a busca de jovens fora da escola, considerando etnias, e suas especificidades, mas não leva em consideração, por exemplo, a construção de escolas em áreas específicas para atender o público indígena, quilombola, ribeirinhos, entre outros. O incentivo a participar dos exames de certificação, na verdade, corrige o fluxo e aumenta ainda mais as disparidades que são econômicas e se transformam em sociais aos envolvidos.

A parceria com outros órgãos e instituições, neste caso em especial, é muito conveniente, já que diminui, por parte do poder público, o investimento na educação. O Estado lança a parceria com a iniciativa privada, que se encarrega dessa preparação e inserção no mercado de trabalho destes jovens.

META 10 – EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.69).

O PEE apresenta que o PROEJA iniciou em Mato Grosso do Sul em 2008; a EJA profissional foi inserida, primeiramente em Campo Grande, para depois se expandir para o interior, por meio do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), inserindo o curso profissionalizante.

Mas, é importante ressaltarmos que essa forma de atender a profissionalização não é concomitante, ou seja, não acontece em conjunto com as disciplinas que integram o currículo da EJA para ensino médio, em especial. A oferta de cursos pelo IFMS é subsequente, ou seja, dada após a conclusão do ensino médio. De acordo com os levantamentos do governo do estado, para atender jovens e adultos de forma profissionalizante, a secretaria precisaria ofertar 9.320 a mais de vagas do que oferecia até 2013 em cursos PROEJA e PROJovem URBANO.³⁸

Para atender a meta 10, são propostas onze, das quais destacamos quatro.

10.2 fomentar, a partir do primeiro ano de vigência do PEE-MS, integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, inclusive na modalidade educação a distância, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo, povos das águas e das comunidades indígenas e quilombolas;

10.3 promover formação inicial de docentes para atuação nos cursos de EJA integrada à educação profissional, na vigência do PEE-MS;

³⁸ Programa que atende especificamente jovens entre 18 e 29 anos.

10.5 prover as escolas que oferecem EJA com condições materiais, infraestrutura adequada e recursos financeiros, que subsidiem a execução de programas específicos, até o terceiro ano de vigência do PEE-MS;

10.6 expandir, na vigência do PEE-MS, as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores (as) com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do (a) trabalhador (a); [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.73).

Desde o ano de 2014, para cumprir o PNE, o PEE deveria ter posto em vigência a EJA, com a inclusão de uma parte profissionalizante, mesmo que a distância, considerando o público, entretanto, situação tal oferta não foi executada até 2018. A formação inicial dos professores tem ocorrido, minimamente, por meio de *web* conferências, ou formações presenciais, com equipe da SED-MS. As estruturas das unidades escolares, bem como materiais são precárias e insuficientes, o que impede a implantação da EJA profissional. O número de vagas agora ocorre por módulos, impedindo entrada em qualquer módulo de novos estudantes, o que não atende, realmente, o público, já que diversas barreiras impedem seu retorno às escolas.

A presença da Meta 2, voltada para a universalização do ensino fundamental e Meta 8, que reporta a escolaridade média, são decorrentes de um contexto social. Se compreendermos que o estudante matriculado no Projeto AJA sofreu, em algum momento a exclusão da escola por diversas razões, entre elas necessitar ajudar na renda familiar, seja com o trabalho ou cuidando dos irmãos menores enquanto os pais trabalham, perceberemos como esse público se encontra em defasagem de oportunidades.

2.6 A EJA em Mato Grosso do Sul

Para a construção da escrita sobre a EJA, no estado de Mato Grosso do Sul nos pautamos nas indicações, deliberações, pareceres e autorizações do Conselho Estadual de Educação e também retomamos a tese de Maiolino (2011). Iniciamos pela Deliberação CEE/MS n° 6220, de 01 de junho de 2001 que “fixa normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos e revoga as Deliberações CEE/MS n°s 5306/1998, 5726/2000 e 5836/2000 e dá outras providências.” (CEE, 2001, p.1).

Em seu Capítulo II, “Dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos”, dispõe nos artigos 6° e 7° que:

Art. 6° A duração dos cursos será indicada no Projeto, respeitadas as cargas horárias mínimas estabelecidas:

I – no Ensino Fundamental – 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas distribuídas, obrigatoriamente, em 04 (quatro) fases, com a duração mínima de 600 (seiscentas) horas em cada fase;

II – no Ensino Médio – 1.200 (um mil e duzentas) horas distribuídas, obrigatoriamente, em 02 (duas) fases, com a duração mínima de 600 (seiscentas) horas em cada fase.

Art. 7º A matrícula dos alunos nos Cursos de Educação de Jovens e Adultos poderá ocorrer na etapa do Ensino Fundamental, após os 14 anos completos e na etapa do Ensino Médio, após os 17 anos completos.

Parágrafo único. A idade mínima para conclusão dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos será de:

I – 15 (quinze) anos, na etapa do Ensino Fundamental;

II – 18 (dezoito) anos, na etapa do Ensino Médio. (CEE, 2001, p.2).

A deliberação do CEE/MS, com esse formato da oferta da EJA no estado a partir do ano de 2001, insere o jovem com 14 anos completos nessa modalidade de ensino, para o ensino fundamental acaba ampliando a possibilidade de ingresso de jovens no ensino em especial noturno. Inclui o jovem com 14 anos completos em quatro etapas do ensino fundamental, abarcando desde a alfabetização até a conclusão da etapa de ensino. Por outro lado, a deliberação não cria um espaço para o ensino do jovem com 18 anos incompletos, ou seja, em uma mesma sala de aula há o jovem de 14 anos e adultos, todos com tempos e necessidades diferentes de aprendizagem.

Passados alguns anos, o Conselho Estadual de Educação revê a deliberação n.º 6220/2001 alegando que o momento histórico do país, e em especial da educação do Mato Grosso do Sul, é outro. Para tanto, a deliberação CEE/MS N.º 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.” (CEE, 2009, p. 1).

Assim, a deliberação n.º 9090/2009 em seu capítulo II Dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos dispõe no seu artigo 9º “a idade mínima para ingresso na EJA, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, na forma presencial e a distância, será de dezoito anos.” (CEE, 2009, p.2). Nesse sentido, a partir da nova deliberação vigente no estado de Mato Grosso do Sul pode ter sua matrícula na EJA estudantes que não concluíram o ensino fundamental e/ou médio somente a partir dos dezoito anos completos.

Essa alteração trouxe consigo a necessidade de se repensar a educação para o jovem compreendido entre os 15 a 17 anos. De acordo com Maiolino (2011), que discutiu a EJA em Mato Grosso do Sul:

O governo federal foi a instância que concebeu, financiou e coordenou a maior parte das campanhas e programas da alfabetização dos jovens e adultos, para os quais muitas organizações não governamentais também contribuíram de modo significativo. Porém, como o sistema de ensino básico brasileiro é descentralizado,

são os estados e municípios que mantêm, nas redes escolares, a maior parte dos estudantes jovens e adultos, proporcionando-lhes a continuidade dos estudos. (MAIOLINO, 2011, p. 114).

A considerar que Mato Grosso do Sul é o segundo estado mais jovem do país, criado após a divisão de Mato Grosso, o estado buscou construir uma identidade e, também, precisou criar seus órgãos e padrões que viessem ao encontro das necessidades do cidadão. E coube ao estado assumir essa modalidade de ensino, empenhando em um primeiro momento, na criação de centros de atendimento à EJA, até iniciar a expansão do projeto por meio das autorizações.

É crescente o número de jovens que abandonam a escola, a necessidade de criar mecanismos que os trouxessem de volta, a fim de que concluíssem a etapa de ensino, se fez e faz necessária. Um dos grandes projetos voltados principalmente para a alfabetização de jovens e adultos foi o Movimento de Alfabetização do Mato Grosso do Sul (MOVA-MS). A princípio atendia os beneficiários de programas sociais e depois se estendeu aos demais.

Considerando o texto do Educacenso de 2009, acerca da EJA no Brasil, a modalidade apresentou uma: “Redução de 284.092 matrículas, ainda que a oferta permaneça ampla, já que, em 2009, o Censo Escolar registrou um total de 4.661.332 matrículas. Destas 3.094.524 estão no Ensino Fundamental e 1.566.808 no Ensino Médio.” (BRASIL, INEP, 2009)

Ainda de acordo com o Educacenso, essa redução nas matrículas pode ser devido ao fato de que os estudantes ficam menos tempo nessa modalidade e, também, por um número considerável ter concluído em 2008³⁹. No ano de 2010, a redução persistiu, caindo 8% em relação ao ano anterior. O Brasil, segundo IBGE, em 2009 possuía 57,7 milhões de pessoas, acima de 18 anos, que não concluíram a educação básica. Tal situação serviu de alerta, mas mesmo assim, em 2011, a redução de matrículas foi de 6% em relação a 2010. Já em 2012 e 2013, a redução, comparada a 2011, foi de 3,4% no número de matrículas.

Contudo, particularmente acreditamos que essa redução também esteja ligada diretamente à certificação adquirida por meio do ENEM e ENCCEJA. Aponta êxito maior na EJA quanto esta é profissionalizante, mas que também é complexa a oferta. É preciso considerar toda a organização do trabalho didático necessário para a efetivação de uma EJA profissionalizante, tal como vem sendo proposta por muitos governos e que, inclusive, segundo está descrito no PEE-MS, que dê condições de trabalho ao professor e mais condições de aprendizagem aos estudantes.

Com um número cada vez maior de estudantes em idade escolar, fora das unidades de ensino, no caso de Mato Grosso do Sul, a Secretaria de Educação passou a oferecer projetos a

³⁹ Esse número pode ter sido menor uma vez que estudantes menores de 18 foram proibidos de estar na EJA.

fim de atrair esses estudantes, em especial os compreendidos entre 15 a 17 anos. Para tanto, se insere na rede estadual os projetos de correção de fluxo voltado para o ensino fundamental.

No caso específico de Mato Grosso do Sul, a redução no número de matrículas também caiu a partir de 2009, assim como ocorreu com o país, conforme tabela 2:

Tabela 2: matrículas na EJA em MS

Ano referência	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total de matrículas
2008	47.710	33.565	81.275
2009	46.588	31.737	78.325
2010	27.802	23.282	51.084
2011	26.474	24.080	50.554
2012	22.164	21.270	43.434
2013	20.906	20.335	41.241

Fonte: dados obtidos pelo Educacenso e PEE-MS (2014-2024)

É importante destacarmos a precariedade com que a EJA funcionava no estado, uma vez que se seguia a tendência nacional. A EJA estava na escola, mas em situação à parte. Não recebia os financiamentos educacionais como o ensino fundamental, por exemplo, e a alimentação escolar não era destinada ao estudante da EJA. Precisamos considerar que muitos saem do trabalho direto para a escola e mal possuem tempo para se alimentar antes das aulas e durante o período todo não possuíam o direito ao lanche da escola.

A partir do ano 2000, o governo do estado buscou parcerias com empresas para a ampliação da oferta da EJA. Com a deliberação nº 9.090/2009, a EJA em Mato Grosso do Sul passa a ter sua existência por meio de projetos, inclusive, existiram unidades escolares com EJA diurno, a considerar que muitos estudantes trabalhavam no noturno. Entre os projetos de EJA que existiram no estado, encontramos ações voltadas para a alfabetização dos novos condutores, EJA II, EJA III, EJA-II Renovado, Conectando Saberes, este extinto no mês de dezembro de 2018.

2.6.1 O Projeto Seguindo em Frente

O Projeto Seguindo em Frente foi publicado no Diário Oficial de Mato Grosso do Sul sob a Resolução/SED n. 2857, de 5 de fevereiro de 2014, como iniciativa do estado para

corrigir a distorção ano/idade dos jovens compreendidos entre 15 a 17 anos, que não concluíram o ensino fundamental.

De acordo a SED/MS, o objetivo principal do projeto era propiciar ao jovem novos caminhos que possibilitassem vivências de empreendedorismo, de trabalho coletivo, de solidariedade e de cooperação que contribuíssem com a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida em comunidade. Assim, o estudante teria uma inserção maior em sociedade e expressaria sua cidadania.

O projeto dividia-se em duas etapas denominadas de níveis. O nível I compreendia o 6º e 7º ano enquanto o nível II era composto por 8º e 9º ano. As aulas duravam 50 minutos, com duzentos dias letivos. Não oferecia anos iniciais do ensino fundamental, o que atribuía ao ensino diurno, em salas chamadas de regulares, tendo a presença de estudantes com idade avançada, jovens junto de crianças, em idade própria. Tal situação exige do professor regente a adaptação de atividades e metodologias para crianças e jovens em uma mesma sala, situação que raramente acontece.

Para estudar no Projeto Seguindo em Frente, SED/MS estipulou o perfil deste jovem por ter pouca escolaridade, estar em processo de exclusão e/ou vulnerabilidade social e que precisa ter sua iniciação profissional para ingressar no mercado de trabalho. O projeto era dividido por área de conhecimento, tendo um professor por área englobando várias disciplinas. Linguagens, línguas (portuguesa, arte, língua inglesa e educação físicas), ciências humanas (história e geografia), ciências da natureza e matemática compunham a grade curricular.

O projeto contava com o professor orientador, que destinava quatro horas-aulas para orientar estudos e projetos de vida dos estudantes que acompanhava, sempre usando esse tempo na quarta-feira ou quinta-feira. Como material didático, o projeto Seguindo em Frente fazia uso do mesmo usado no Projovem-Urbano.⁴⁰

Vale aqui considerarmos que a trajetória da EJA no Brasil foi sempre permeada de incertezas e fragilidades, muitas delas advindas da falta de uma obrigatoriedade de oferta de educação a este público específico. Com olhares voltados mais para a educação primária, sem que isso represente qualidade para o ensino, a EJA foi ficando alijada do empenho do poder

⁴⁰ De acordo ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação o Projovem –Urbano é o “Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano é um programa educacional destinado a jovens com 18 a 29 anos residentes em áreas urbanas que, por diversos motivos, foram excluídos da escolarização, com o objetivo de reintegrá-los ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover sua formação cidadã e qualificação profissional, por meio de curso com duração de dezoito meses.” Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/programas/programas-suplementares/ps-educacao-jovens-e-adultos/ps-projovem-urbano>> Acesso em: 05/02/2019.

público. Tudo isso constitui barreiras na trajetória dos jovens que, por razões diversas, não conseguiram conclusão com êxito em idade própria.

Com a implantação da industrialização no país, o governo passou a expandir os exames de suplência aos que não concluíram os estudos. Ressaltamos que, tal fato, somente serve para certificar, mas não garante nenhum tipo de aprendizagem do estudante. Algumas empresas também passaram a ofertar instrução mínima para o trabalho.

A partir do século XXI, diversos projetos voltados para tal modalidade foram sendo inseridos nas escolas, mas sem garantias reais de aprendizagem ou compromisso com qualidade. As discontinuidades nesses projetos se tornaram mais uma barreira na trajetória dos estudantes, tal como permitir que menores de 18 anos estudem na EJA, e depois a legislação modifica para 18 anos o limite mínimo para ingresso, demorando muito a lançar projetos de correção e fluxo, tal como Seguindo em Frente e AJA para atender estes jovens.

3 O PROJETO AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM EM MATO GROSSO DO SUL E O INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA ENSINO DE HISTÓRIA

Neste terceiro capítulo, o enfoque de nossa análise recai em apresentar e analisar o Projeto AJA-MS conforme sua estrutura do PPC e, sobretudo do instrumento didático utilizado no ensino de história.

Para tanto, realizamos a análise do Projeto AJA-MS, por meio da categoria Organização do Trabalho Didático, a considerar em especial a mediação realizada no ensino de história aos jovens egressos do Projeto. Entendemos ser necessário apresentar que público é este, presente no AJA-MS, a escola e o manual didático do ensino de História. Percorremos os caminhos do Projeto a fim de conhecer e compreender sua organização para a correção do fluxo escolar aos compreendidos entre 15 a 17 anos, que não concluíram o ensino fundamental na rede estadual de ensino.

3.1 O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA-MS)

O Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem foi criado pela Resolução/SED n. 2.944, de 11 de março de 2015, publicada em Diário Oficial. No ano de 2016, novamente teve sua publicação em Diário Oficial sob a Resolução/SED n.3.053, de 4 de maio de 2016. A versão do Projeto em 2015 apresenta todas as páginas marcadas como “provisório” e o de 2016 seria uma versão final do mesmo. Assim, usaremos as duas fontes para nossa pesquisa. O AJA-MS é o mais recente projeto do governo estadual para de correção de fluxo, para jovens entre 15 a 17 anos.

O AJA-MS surgiu pautado na LDB 9394/96 e nos levantamentos realizados pela Secretaria de Educação, considerando as taxas de matrículas, aprovação, repetência e desistências, sendo estes dois últimos fatores decisivos para a implantação do projeto.

O Projeto AJA-MS consta com sua organização curricular em blocos, todos devidamente nomeados, a saber: bloco inicial I (compreendendo 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental)⁴¹, bloco inicial II (compreendendo 4º e 5º ano do ensino fundamental), bloco intermediário (6º e 7º ano do ensino fundamental) e bloco final (compreendendo 8º e 9º ano ensino fundamental). Cada bloco tem duração de um ano letivo.

Sobre a organização curricular do Projeto AJA-MS, temos:

⁴¹ Único bloco a compreender três anos escolares em um ano letivo.

Quadro 3: Matriz Curricular Projeto AJA-MS

	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Bloco Inicial I	Bloco Inicial II	Bloco Intermediário	Bloco Final	
Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	3	3	3	3	
	Matemática	Matemática	5	5	4	4	
		Informática	2	2	2	2	
	Ciências Humanas	História	3	3	2	3	
		Geografia	3	3	3	2	
		Desenvolvimento Social	-	-	2	2	
	Linguagens	Língua Portuguesa	5	5	4	4	
		Arte	2	2	2	2	
		Educação Física	2	2	1	1	
		Língua Estrangeira Moderna _____	-	-	2	2	
	Ensino Religioso			-	-	1	1
	Totais de Cargas	Semanal em hora aula		25	25	26	26
		Por Bloco em hora aula		960	960	999	999
Por Bloco em horas		640	640	666	666		

Fonte: PPC Projeto AJA-MS 2016

A partir do ano de 2016, o Projeto funcionou no diurno e noturno, sendo cinco aulas por turno, nos cinco dias da semana. Em relação ao ensino de 50 minutos, o horário no AJA-MS é composto por aulas de 40 minutos. São 666 horas, distribuídos em 192 letivos e 8 dias destinados à formação dos professores e equipe multifuncional.

Os 10 minutos que completariam a aula de 50 minutos são destinados ao momento chamado de acolhida. Como são cinco aulas, e 10 minutos de cada, a acolhida é o único momento com duração total de 50 minutos no projeto diariamente. O PPC do AJA-MS de 2015 apresenta a acolhida como:

O momento, em que estudantes / professores / equipe multidisciplinar e demais profissionais envolvidos com o projeto estreitam os laços de convívio, proporcionando afetividade, amizade, conhecimento e interatividade. Para tanto, é

necessário que seja organizado este momento, programando os dias em que cada grupo irá realizar estas atividades com os estudantes de forma alternativa, prática e dinâmica, proporcionando brincadeiras em grupos, aula plantão, projeto de pesquisa, competição, jogos, oficinas de músicas, teatros, idiomas, instrumentos musicais e outros. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.30).

Em geral, o momento da acolhida recai sobre a equipe multidisciplinar, o diretor da escola⁴², o coordenador de curso (pedagogo), assessor de projeto e psicólogo escolar.⁴³ E os docentes que trabalharão no projeto são todos convocados/ temporários, de acordo com o cadastro de temporários e processo seletivo. Esses docentes colaboram, também, na organização e incentivo no momento das atividades propostas aos estudantes.

O coordenador de curso, segundo o Projeto AJA-MS 2016, tem “a responsabilidade de atuar na coordenação do curso com responsabilidade de acompanhar e orientar o trabalho didático de cada professor (a) na prática pedagógica e oferecer condições para que o projeto se concretize [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p.17).

Para o assessor de projeto é preciso ser graduado em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional ou Especialização em Psicopedagogia. Este profissional tem uma função bastante ampla no projeto, pois:

Visa orientar e acompanhar, de forma preventiva, junto à família, professores e equipe multidisciplinar, o desempenho do estudante no processo da aprendizagem, proporcionando-lhe apoio e integração à dinâmica educativa da escola. Contribui ativamente para o desenvolvimento do Projeto na escola, promovendo ações educativas como forma de facilitar a socialização do conhecimento e ampliar as possibilidades de aprendizagem. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.20).

Então, essa equipe multidisciplinar é responsável por um acompanhamento diferenciado, que os estudantes do ensino regular não possuem. A Secretaria de Educação constantemente solicita relatórios dos acompanhamentos individuais dos estudantes. O que observamos nas orientações, para êxito do Projeto, é um acompanhamento até mesmo na residência do estudante, situação essa nem sempre bem vista, a considerar que muitos se sentem invadidos. Essa afirmação parte de nossa experiência, enquanto gestores, já que recebemos reclamações de alguns pais e estudantes que tiveram esse acompanhamento solicitado pelo Projeto.

⁴² Gestor Escolar é o único profissional efetivo no Projeto em sua unidade escolar. Contudo, o que se observa é que ao desenrolar do AJA-MS o diretor passar a ter papel menos importante ao passo que o núcleo do AJA-MS da Secretaria de Educação passa a tratar diretamente com a equipe multidisciplinar os acompanhamentos dos alunos, metodologias, etc.

⁴³ De acordo com o projeto AJA-MS, o psicólogo necessita ter “perfil capaz de acolher e acompanhar os/as adolescentes e suas famílias em suas demandas e com habilidade de acessar a rede de atendimento pública e comunitária para atender casos de violação, promoção e garantia de direitos”. (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p.15).

3.1.1 A metodologia da problematização no Projeto AJA-MS

O Projeto AJA-MS apresenta como metodologia de ensino a problematização, pautada nos estudos de Neusi Berbel⁴⁴ e o Arco de Magueréz. Segundo o PPC AJA-MS:

[...] a teoria da problematização integra a metodologia do Curso AJA-MS, que apresenta o processo de aprendizagem vinculado a uma nova concepção de ensino, a qual supera o processo tradicional. Portanto, salientamos que, o projeto potencializa as competências, trazidas pelos(as) estudantes que visam o crescimento intelectual, as iniciativas para o mundo do trabalho e principalmente uma educação de qualidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 36).

O PPC expõe que, por meio da metodologia da problematização, o ensino ofertado pelo Projeto sai da ideia do tradicionalismo por permitir que o professor transforme os conteúdos programáticos em situações problemas, em que os jovens estudantes buscarão soluções coletivamente, tendo o professor como um mediador. Ao realizar seu planejamento, o docente precisa pensar ainda mais nas particularidades de cada estudante e, sendo assim, este instrumento seria construído a partir das necessidades reais, de palavras-chaves e da pesquisa nas mais diversas fontes.

Para obter maior significado no processo de ensino-aprendizagem, algumas etapas precisam ser seguidas a fim da construção do conhecimento do jovem. Cabe, assim, à metodologia da problematização dentro do Projeto AJA-MS, partir da realidade com um eixo norteador, levantando palavras-chaves, hipóteses, que levem à solução das indagações iniciais e sua aplicação, encontrada por meio da pesquisa como solução da realidade.

Figura 1 – Arco de Magueréz



Fonte: PPC AJA/MS

⁴⁴ Doutora em educação, a qual no ano de 1995 apresentou o artigo Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. Manteve estudos posteriores na metodologia da problematização que o Projeto AJA-MS introduziu como base da metodologia de ensino para os jovens de 15 a 17 anos.

O PPC do Projeto AJA-MS traz consigo um roteiro de como proceder com a metodologia e o Arco, seguindo as seguintes etapas:

ROTEIRO RECOMENDADO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO

Tema: (Norteador para aprendizagem)

Problematização: (proposta para desenvolvimento de um tema)

Objetivos de aprendizagem (Para que ensinar e aprender?).

Competências: (o que será desenvolvido pelo (a) estudante)

Conteúdos: (O que ensinar e aprender?).

Metodologia e suas tecnologias (Como e com o que ensinar a aprender?). (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 38-9).

Esse roteiro foi apresentado na primeira formação presencial do Projeto AJA, no mês de março de 2016, e, a partir de então, chamado de ‘disparador’. Esse instrumento deveria ser elaborado quinzenalmente e executado pelos docentes junto aos estudantes. Além deste instrumento, os professores deveriam elaborar normalmente o planejamento mensal das aulas e postar no Sistema SED-MS para aprovação do coordenador do curso.

3.1.2 Avaliação dos estudantes AJA-MS

De acordo com o Projeto AJA-MS, a avaliação deve ser compreendida como desafio, sendo um processo contínuo, diagnóstico e dialético. Considera a necessidade de os estudantes terem diversas formas de avaliação para compor sua média, pois mesmo intitulado-se um projeto para além do ensino tradicional, os estudantes são mensurados por notas que precisam ser superiores ou iguais a seis.

É vedada a avaliação/desafio em que os (as) estudantes sejam submetidos a uma única oportunidade de aferição. O resultado das atividades avaliativas será analisado pelo (a) estudante e pelo professor, em conjunto, observando quais são os seus avanços, necessidades e as conseqüentes demandas para aperfeiçoar a prática pedagógica. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 114).

O projeto prevê, assim como a LDB 9394/96, a recuperação da aprendizagem que deve ocorrer concomitante ao processo de ensino-aprendizagem, oportunizando atividades significativas que levem à construção do conhecimento. Interessante observar que, até o ano de 2016, os estudantes inseridos no projeto não participavam de nenhuma avaliação externa. Se aos estudantes é ofertado um ensino significativo e diferenciado do tradicional, nos indagamos quais razões os excluem das avaliações externas e, mesmo, de receber uma

avaliação encaminhada pela secretaria, bem fora da realidade de aprendizagem deles, a partir do primeiro semestre de 2017.

3.2 O Jovem estudante no Projeto AJA-MS

Quando pensamos em um projeto voltado para a correção de fluxo, como é o caso do AJA-MS, é preciso analisar e compreender a razão de o projeto propor metodologias diferenciadas. É preciso realmente compreender o público atendido em cada unidade escolar, ainda mais no que se refere às cidades do interior, pois esse estudante é permeado por certas especificidades.⁴⁵ Por outro lado, compreendemos a impossibilidade da criação de um projeto exclusivo para cada unidade, mas entendemos a necessidade da flexibilização do projeto para que seu papel seja cumprido.

Para tanto, pensar no público alvo desse Projeto requer uma análise mais profunda uma vez que:

[...] os jovens estudantes que buscam o Projeto de Curso AJA-MS - Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, procuram mais que conhecimentos prontos para serem reproduzidos, mas uma formação que contemple sujeitos ativos, participativos, em crescimento cultural e social. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.7).

Contudo, é preciso analisar se realmente a estrutura do Projeto, das escolas e os recursos vão ao encontro de tais necessidades apontadas. É inegável que o jovem do século XXI possui outra postura nas aulas e que a escola, para muitos, também passou a ter outro significado. É preciso a compreensão de um novo jovem frente aos fenômenos sociais de exclusão que tem se acentuado. Assim Gonçalves (1994, p. 17) considera que os poderes públicos esboçam reações que “oscilam entre o paternalismo e a repressão como solução imediata à preservação da segurança social.”

E a escola precisa se resignificar frente a essas transformações, pois a escola, historicamente, veio, segundo as palavras de Kuenzer, 2005, p. 79), como o “[...] espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social.”

⁴⁵ É preciso pensar na cultura, nas possibilidades de emprego, na formação que estes receberam, se é estudante oriundo da escola do campo e tantas outras particularidades.

A escola ofertada ao jovem é fragmentada e essa prática se vê nos conteúdos, nas metodologias e na falta de crítica e de estudos, que levam ao senso comum ao qual muitos educadores se prenderam. É necessário compreender que o público alvo deste projeto apresenta inúmeras particularidades e faz parte de uma nova geração para o qual as aulas ofertadas são altamente monótonas e sem sentido.

O jovem atendido pelo Projeto AJA-MS chega à escola que oferta o projeto em duas situações: uma por ser fruto de inúmeras repetências no ensino fundamental ou por reclusão nos sistema de internação, ofertado nas UNEIS. E, ao pensarmos na OTD, tais aspectos que se fazem presentes na prática educativa, não são pensados na organização do Projeto Pedagógico de Curso e com a realidade da Escola.

Mesmo sem estar contido como OTD no corpo do Projeto, encontramos esta relação histórica presente. Contudo, reiteramos que nossa abordagem se centra na mediação dada por intermédio dos recursos didáticos. Até porque o Projeto AJA-MS se apresenta, segundo sua redação, como inovador, conforme verificamos no capítulo anterior, que busca romper com o ensino tradicional. Esse rompimento na visão do Projeto ocorreria ao romper com o tradicionalismo, alegando ser este modelo grande parte das razões dos estudantes evadirem da escola. Optamos por analisar o recurso didático, a fim de verificar se o jovem é capaz de seguir seus estudos após o ensino de história dado no Projeto AJA-MS.

Compreendemos também que se faz necessário entender como se dá a relação educativa deste jovem com o docente e mesmo a equipe que compõe o Projeto no espaço escolar. Afinal, o jovem não é estático e possui, na verdade, necessidades que vão muito além das condições que o AJA-MS vem a oferecer. É necessário compreender que jovem é este apresentado pelo Projeto.

A respeito do perfil do jovem que busca o Projeto AJA-MS, a redação do projeto pedagógico infere que:

Os estudantes que já estão inseridos no mercado de trabalho, ou que ainda nele vão ingressar, não visam apenas à certificação para manter sua vida social, acadêmica e profissional, mas concluir o ensino fundamental e prosseguir os estudos no ensino médio, na educação profissional ou na universidade para ascensão socialmente (sic) e profissionalmente, onde muitos desafios serão superados, e geralmente, transpostos em função de um grande desejo de aprender. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.13).

Lembramos que essa questão foi discutida, no capítulo primeiro de nossa reflexão, quando aponta que o estudante da EJA/AJA precisa da conclusão da etapa de ensino a fim de se posicionar no mercado de trabalho. Segundo o Projeto, o estudante entre 15 a 17 anos

almeja o ensino médio, um curso técnico e mesmo a universidade e, que estes são desafios a serem superados. Entretanto, é preciso realmente compreender se é mesmo isso que o jovem busca e mais, qual a real condição que lhe será ofertada para conseguir.

Kuenzer (2000) considera acerca do jovem, sua inserção e permanência na Escola, que:

[...] tem-se clareza de que ela só será plenamente possível numa sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos. Ou seja, numa sociedade em que os jovens possam exercer o direito à diferença sem que isso se constitua em desigualdade, de tal modo que a escolha por uma trajetória educacional e profissional não seja socialmente determinada pela origem de classe. Ou, exemplificando, que a decisão de não cursar o nível superior corresponda ao desejo de desempenhar uma função que exija qualificação mais rápida, mas que seja igualmente valorizada socialmente, propiciando trabalho e vida digna; isso exigiria que potencialmente existissem vagas para todos que desejassem ingressar no Ensino Superior. (KUENZER, 2000, p. 26-7).

Devemos, nesse sentido, considerar que tal conquista, abordada como realidade possível pelo Projeto AJA-MS, é bastante destoante da oferecida pelo atual modelo de sociedade, na qual o jovem público do projeto se insere, mesmo pelo que a SED-MS pode ofertar. Até porque, é preciso lembrar que a sala de estudantes do projeto aloca até 25 jovens⁴⁶, que terão uma realidade diferenciada no ensino médio, com mais de 38 jovens em sala. As vagas disponíveis para o curso técnico não levam em consideração a aptidão do estudante, mas sim a necessidade do mercado ao preparar minimamente a força de trabalho. Ao longo da trajetória, barreiras se constroem a fim de afunilar a entrada destes jovens em níveis posteriores de educação.

Considerando a necessidade educacional do jovem atendido pelo AJA-MS, quatorze pontos constituem o perfil do jovem ao final do processo escolar, disposto no Projeto, dos quais elencamos alguns deles:

Ao término do curso, os egressos deverão:

- ✓ Desenvolver a capacidade de ouvir, refletir e argumentar;

⁴⁶ O número mínimo permitido para abertura das salas de aula nos quatro blocos do ensino fundamental é de 20 (vinte) estudantes por turma, caso contrário, a turma não será constituída.

Quando houver estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, desde que detentores de laudo médico ou de parecer técnico da equipe responsável pela educação especial o quantitativo de estudante por turmas deve ser de, no mínimo 15 (quinze) e máximo, 20 (vinte) estudantes para cada bloco do ensino fundamental (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.121). E conforme e-mail enviado às unidades escolares e alocação, conforme a Central de Matrículas SED-MS, é de 25 estudantes por turma.

- ✓ Comunicar ideias utilizando diferentes linguagens e recursos variados: esquemas, anotações, fotografias, ilustrações, textos individuais e coletivos, permitindo a sistematização e a socialização/interação dos conhecimentos;
- ✓ Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de seus conhecimentos;
- ✓ Compreender de forma ampla os processos de construção do conhecimento em sociedade, com os princípios de democracia, participação, socialização, solidariedade, cooperação, entre outros;
- ✓ Demonstrar interesse em pesquisar, estudar, analisar, interpretar e planejar assuntos ligados a seu campo de trabalho e áreas afins;
- ✓ Estabelecer relação entre conhecimento científico e o conhecimento acumulado dos estudantes em sua trajetória escolar, de trabalho e de vida; (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.13).

Segundo o projeto, ao concluir o ensino fundamental o estudante deverá estar pronto para se tornar um estudante com perfil de pesquisador, que busca a construção de seu conhecimento, sendo capaz de expressar suas necessidades e mesmo se posicionar em meio à sociedade, permeado por valores que foram trabalhados no Projeto. Mas, é preciso, antes, compreender como são realizadas as mediações de conhecimento. Outra questão é preciso compreender se o governo realizou uma pesquisa prévia para saber qual perfil estes jovens desejam possuir ao fim do ensino fundamental. Estes dados não constam no PPC.

Para chegar a essa finalidade do Projeto, o AJA-MS delega qual o papel da Escola frente ao “sucesso” escolar destes jovens, no qual:

O tempo que o estudante, permanecerá no processo educativo tem valor próprio e significativo. Dessa maneira, cabe à escola superar o ensino de caráter enciclopédico, projetando-se para o processo de aprendizagem relacionadas a qualidade e a reflexão do conhecimento. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.24).

Entretanto, pensar na escola enquanto espaço que recebe e acolhe o estudante da EJA e AJA-MS se faz necessário neste momento, a fim de entendermos as organizações pedagógicas que impactam diretamente o ensino destes estudantes. Porém, ao analisarmos o PPC e termos vivenciado o projeto, compreendemos que o AJA-MS é permeado por contradições desde sua escrita, até a sua prática. E se assim pensarmos, esta Escola na qual o AJA-MS se insere, propicia as condições mínimas para a formação do jovem trabalhador, pois não encontramos na redação do Projeto que o estudante deva superar as amarras da sociedade capitalista. Mas, observamos, em diversos momentos, uma tendência de inserir este jovem na educação profissional ao concluir o ensino fundamental. Assim, o PPC do AJA-MS compreende que

A escola é um dos espaços em que os jovens estudantes ampliam a capacidade de reflexão, de diálogo, de interação, de leitura, e principalmente de resignificação do mundo. A partir desses pontos, a ação da escola será de vinculação entre o estudante

e os saberes científicos e sociais, que permeiam sua vida estudantil. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.24).

No que tange a escola, como espaço de jovens enquanto leitores vale destacar que o Projeto não possui nenhuma verba específica enviada para as unidades escolares a fim de prestar apoio pedagógico com materiais e recursos, tão exigidos⁴⁷ pelo PPC no perfil dos profissionais envolvidos na atuação do Projeto. Em geral, não há uma biblioteca disponível com diversos títulos literários e científicos à disposição dos estudantes e professores, contudo, três livros possuem um *status* padrão nas escolas da rede estadual, *Caco*, *Tosco e Vidas Interrompidas*. Livros estes que, geralmente, todos os estudantes na rede estadual já leram.

A escola enquanto espaço de construção do conhecimento precisa ter condições reais e materiais para desenvolver o trabalho proposto. Claparède (1959) afirma que alunos apresentam aptidões e nestas, diferenças entre qualidade e quantidade, não sendo possível, então, elaborar um perfil final para estes. E essa seria uma das dificuldades vistas pelo PPC do AJA-MS, já que a escola deve oferecer outras possibilidades nas aulas. Lembramos que é impossível criar uma classe homogênea, com um padrão de estudante, mas que:

[...] a escola não ignora as diferenças quantitativas de aptidão, pois que em exames, em concursos, dá nota e classificações aos alunos por seus trabalhos. [...] a escola esquece completamente as diferenças qualitativas de aptidão, e são as mais importantes. [...] nossas escolas repousam sobre um princípio oposto ao desabrochar as aptidões novas; e, por outro lado, não podemos saber se os defeitos de aptidão observado são reais ou aparentes. (CLAPARÈDE, 1959, p. 141-2).

E essa ação dentro da Escola, ao nosso ver, decorre da pressão do capital dentro da educação pública, em especial. E no AJA-MS, essa seleção também se faz presente. Ocorre quando limita o total de salas a ofertar no Projeto para aqueles interessados, alegando ser aquela a demanda real, por exemplo. Afinal, há uma seleção constante e, assim, barreiras que determinam o futuro destes jovens se erguem com extrema solidez. Segundo Saviani (2015, p. 287) a escola realiza o trabalho educativo, que consiste em “produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Assim, é importante compreender qual o papel da escola. Esse papel é apresentado por Saviani (2015, p. 288) como: “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber.

⁴⁷ Materiais pedagógicos que sejam necessários para a realização das atividades pedagógicas do Projeto devem ser fornecidos pela gestão escolar. Fazem parte das atividades pedagógicas propostas no AJA-MS visitas a feiras, cinema, jogos entre outros, conforme páginas 15 e 17 do PPC.

As atividades da escola básica, devem se organizar a partir dessa questão.” Este deveria ser o papel da escola básica, mas o ensino ofertado pelo Projeto AJA-MS não contempla tal entendimento, como vamos verificar a seguir, por meio do componente História.

3.3 Pedagogia da Presença X Pedagogia da Exclusão aplicada ao jovem trabalhador

Ao elaborar o Projeto Pedagógico do Curso Avanço do Jovem na Aprendizagem-MS, a SED-MS, com sua equipe, buscou um aporte pedagógico que, em sua concepção, atenderia à necessidade do público jovem a ser abrangido pelo Projeto. Além disso, afirma-se que este estudante é socialmente constituído e assim, “unimos o processo de aprendizagem à prática pedagógica desenvolvida pela *amorosidade*, que segundo o educador Paulo Freire (2015) é indispensável a qualquer educador.” (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 27, grifo do autor).

A respeito dos conhecimentos que cada estudante traz consigo ao ingressar, o Projeto afirma, baseando-se nas reflexões freirianas, que:

Dessa maneira, ainda nas palavras do educador, ressaltamos o *exercício da curiosidade que convoca a imaginação*, em outras palavras, potencializa a prática pedagógica em criar, desafiar e a desenvolver as competências trazidas pelos jovens/estudantes, para que ele, agente transformador de sua realidade, possa ser mais independente, mais crítico e principalmente ser ativo nas mais diversas relações sociais. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.28, grifo do autor).

A seguir, no campo destinado a esclarecer a metodologia adotada, a SED-MS e a equipe que elaborou a redação no Projeto AJA-MS, apontam que a pedagogia adotada volta-se para a Pedagogia da Presença. Assim, o Projeto AJA-MS apresenta Antônio Carlos Gomes da Costa⁴⁸, como o responsável por esta Pedagogia da Presença, na qual se observa que “pela proximidade, o educador se acerca ao máximo do educando, identifica-se com sua problemática de forma calorosa, empática e significativa, buscando uma relação realmente de qualidade.” (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 28).

Para tanto, a metodologia adotada, em consonância com a pedagogia da presença, traria outra organização, para além da escola tradicional que o Projeto tanto se apresenta contrário, para o público a ser atendido pelo AJA-MS.

⁴⁸ Citado no corpo do texto do Projeto, as obras do autor, criador da Pedagogia da Presença tal como o AJA-MS apresenta, não consta no referencial bibliográfico do PPC. Solicitei o empréstimo dos livros ou o nome dos que foram usados para a escrita do Projeto a técnicos do AJA, mas não consegui retorno. Em levantamento das publicações feitas por Antonio Carlos Gomes em sites, encontramos Pedagogia da Presença: teoria e prática da ação socioeducativa, e Pedagogia da Presença- da solidão ao encontro. Estavam indisponíveis para compra.

Desse modo, vinculamos a metodologia apresentada, alguns itens que permeiam a aprendizagem por meio de estratégias, que abordam os temas apresentando em atividades como: a acolhida, a experimentação, o estudo do meio, o desenvolvimento de projetos, os jogos, os seminários, os debates, a simulação, como propostas que possibilitam o vínculo entre a comunidade escolar. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 29).

No Projeto Pedagógico do Curso AJA-MS, a Pedagogia da Presença, em que o professor se identifica com a problemática do estudante, seria o grande diferencial na relação de trabalho, a fim de conquistar a empatia dos jovens e mais, a permanência deles por se identificar com o professor. Entretanto, discordamos que esta seja a saída, uma vez que, ao longo do Projeto, identificamos essa relação mais afetiva que educativa.

Compreendemos que é necessária uma pedagogia que realmente desperte e incentive o pensamento crítico. Defendemos uma pedagogia que realiza a crítica da sociedade por meio do acesso a todo conhecimento produzido pela humanidade. Para Duarte (2008, p. 8): “ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.”

Ao se falar na Pedagogia da Presença, compreendemos que devemos falar da Pedagogia da Exclusão, e que esta é econômica, interferindo no social. Com esses ‘modismos pedagógicos’, parafraseando Duarte (2008), o papel do docente tem sido deixado de lado, pois recai sobre este profissional a tarefa de aplicar ‘novos olhares’ como forma de mediação pedagógica, mas que aqui, conforme a OTD compreendemos ser a relação educativa concebida.

E essa falsa sensação, que a estrutura apresentada pelo Projeto com sua Pedagogia da Presença cria nos estudantes, gera problemas muito maiores, quando este sentimento paternalista empenhado pelo Projeto não mais existir, como no caso do ensino médio. Na verdade, as condições reais de luta e resistência à opressão, vividas dentro do sistema capitalista são ignoradas. Essa inexistência de tomada de consciência das causas da opressão vivida é clara no material usado para o ensino de história, conforme abordaremos.

3.4 Análise do manual didático para o ensino de história no Projeto AJA-MS

No mês de março, no ano de 2016, as escolas⁴⁹ que atenderam ao Projeto receberam, em formação continuada, o material impresso para ser a base do ensino dos estudantes matriculados. À época, a Secretaria não dispunha de material suficiente para todos os

⁴⁹ Os diretores ou diretores-adjuntos, coordenadores de projeto e assessores de projeto das 27 unidades escolares foram convocados a ir a Campo Grande para a formação ofertada pelos técnicos da SED/ AJA-MS.

estudantes. Foram entregues em Campo Grande pacotes com os materiais para que pudessem, após a formação, retornar às suas cidades com esses materiais. Informou-se aos presentes que, posteriormente, esses materiais impressos seriam enviados para as escolas. Com um número insuficiente, supomos que muitas escolas necessitaram fazer revezamento do material ou, então, trabalhar em duplas ou trios.

Nossa análise recai no instrumento de história para o bloco final, anos finais do ensino fundamental.⁵⁰ Contudo, iremos fazer uma explanação da organização do bloco intermediário (6º e 7º anos) para melhor compreender o bloco final (8º e 9º anos).

Intitulado *Natureza, história e sociedade Mato Grosso do Sul: programa de aceleração da aprendizagem para o jovem estudante* é o primeiro volume a ser trabalhado no ensino de história com o bloco intermediário, com 1ª edição em 2015. O material não traz em sua capa, contracapa ou ficha catalográfica, o nome dos autores, apenas de forma discreta o nome de três denominados “colaboradores”: Fernando Vendrame Menezes, Michelle Bittar e Analice Teresinha Talgatti Silva.

Ao pesquisar quem são estes “colaboradores”, encontramos as seguintes informações: Fernando Menezes é licenciado em História e doutor em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; atualmente professor-formador na Gerência do Ensino Fundamental e Médio, da Secretaria Municipal de Educação/SEMED de Campo Grande, MS. Informações obtidas em seu Currículo Lattes.⁵¹ Michelle Bittar é graduada em Biologia, com mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, atua no Instituto de Meio Ambiente de Mato Grosso do Sul. Analice Silva é graduada em Geografia, com mestrado profissional em ensino de ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atuando na Prefeitura Municipal de Campo Grande MS, Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

O material, segundo as informações dispostas, é produzido por Gama Assessoria Empresarial. Ao acessar a página oficial da empresa localizamos: “A Gama Assessoria é uma empresa de inteligência de mercado comprometida em resultados financeiros, técnicos e de gestão de parcerias para a gestão de negócios, eventos e projetos.” (GAMA, 2018). Observa-se que, tanto nos dados impressos no material quanto no site, não há um telefone para contato e a página da web está desatualizada.

Assim, ao apresentarmos o perfil acadêmico dos colaboradores, o material impresso usado para o ensino de história é o mesmo para os ensinos de ciências e geografia. Ou seja, os

⁵⁰ Essa escolha ocorre por ter o professor especialista por disciplina a partir do 6º ano, enquanto na educação infantil e anos iniciais do fundamental o trabalho é feito pelo pedagogo.

⁵¹ Pesquisamos o Lattes dos três “colaboradores”.

conteúdos são mesclados, interdisciplinares. Essa disposição do material dificulta ainda mais o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes; traz em seu corpo textos, em geral, sem fonte, do senso comum, buscando uma interdisciplinaridade que não está clara, repetição de estudos (uma vez por disciplina), fragmentação e simplificação do conhecimento e da linguagem, etc.

O bloco intermediário, ou seja, o 6º e 7º anos, inicia com carta ao estudante e um texto introdutório em que os “colaboradores” se voltam, em um primeiro momento, aos egressos e no segundo momento, realizam uma prévia da sociedade em que estamos inseridos, pautado na produção do conhecimento ao longo do tempo. O sumário é constituído por dois módulos com três unidades cada.

Módulo I

Unidade I: Campo Grande Vila: qual sua importância para MT?

Unidade II: Por que dividir o MT?

Unidade III: Por que tornou-se capital do Mato Grosso do Sul?

Módulo II:

Unidade I: Ponta Porã, Dourados e Corumbá, responsáveis pela criação deste estado

Unidade II: Como a segunda maior bacia hidrográfica do Brasil influencia o desenvolvimento territorial?

Unidade III: Por que dividir o MT e criar o MS?

Contudo, vemos necessidade de fazermos uma observação quanto à organização deste material para o ensino dos jovens em distorção ano/idade. Verificando a redação do Projeto Pedagógico, a equipe da SED-MS expõe que:

A organização curricular do Projeto Pedagógico do Curso AJA – MS - Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, para a etapa do ensino fundamental, contém obrigatoriamente uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada que constituem um todo integrado e não podem ser considerados como dois blocos distintos. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.25).

Ao mencionar que a organização curricular contém uma base nacional comum, o Projeto refere-se à organização das disciplinas nas quatro áreas do conhecimento: linguagens, ciências da natureza, matemática e ciências humanas. O referencial curricular ou ementa curricular para o ensino de história, disposta aos estudantes atendidos neste bloco de ensino contido no Projeto Pedagógico do Curso AJA-MS, apresenta-se divergente do material didático ofertado.

Abaixo, de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso, selecionamos os conteúdos⁵² que devem ser ensinados, pelos docentes, aos jovens a fim de que, ao término do ano letivo, concluam o bloco, tendo condições para prosseguir os estudos. Ressaltamos que se trata da formação para 6º e 7º ano, bloco intermediário.

Quadro 4 - Referencial Curricular AJA-MS para Bloco Intermediário

1ºbimestre	2ºbimestre	3º bimestre	4ºbimestre
<p>Reflexão e discussão sobre a Pré-história</p> <p>História antiga parte I:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O tempo histórico, cronológico e geológico no século e no referencial a.C. e d.C. criado pela sociedade ocidental com base no calendário cristão. ✓ Análise dos acontecimentos da Mesopotâmia, sua cultura, economia e suas influências na sociedade, localização, religião, artes, entre outros elementos. ✓ Reconhecimento dos fatos históricos da Grécia, como: a economia, sociedade, cultura, localização, relação de poder, política, religião e educação. <p>História de Mato Grosso do Sul</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A chegada de José Antonio Pereira. Ferrovia Noroeste do Brasil. 	<p>História Antiga parte II:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Antiguidade clássica em Roma: monarquia, república e império, localização economia, sociedade, política, relações de poder, educação e religião, o legado cultural romano. ✓ Índia e China: localização, cultura, economia, sociedade, relações de poder, religião, artes, outros elementos culturais. ✓ Análise das semelhanças, diferenças e permanências entre os aspectos da antiguidade clássica, valorizando o legado desses povos; ✓ A crise do mundo romano; <p>História de Mato Grosso do Sul:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolvimento econômico do Estado de Mato Grosso do Sul. ✓ Manifestações culturais 	<p>A consolidação do mundo feudal:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Feudalismo: economia, sociedade, cultura e poder. ✓ A crise feudal; ✓ A formação dos Estados Nacionais. <p>O declínio do feudalismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Grupo social ascendente – burguesia. ✓ Renascimento (conceito, características, humanistas). ✓ Reformas religiosas e Contra Reforma (Calvinismo, Luteranismo, Anglicanismo). <p>História do Mato Grosso do Sul</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Multiplicidade étnica de Campo Grande/MS ✓ Movimento Divisionista. 	<p>O advento do mundo moderno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise do desenvolvimento do comércio por meio do estudo da expansão marítima e comercial. ✓ Conhecimento o do mercantilismo e acumulação primitiva do capital e comparação com os dias atuais. ✓ Tratado de Tordesilhas. <p>História do Brasil - transição do período colonial para imperial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificação das conquistas administrativas coloniais portuguesas e economia da colônia brasileira e a expansão territorial (mineração e sociedade), através de textos e mapas. ✓ Ampliação e reflexão da economia e a relação colonizados X colonizadores – escravismo, identificando os conflitos culturais e suas resistências. ✓ Comparações entre o Brasil colonial e o Brasil imperial. <p>História no Mato Grosso do Sul</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação Socioeconômica de MS.

(MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 64-5)

⁵² O referencial curricular do AJA-MS expressa os conteúdos mínimos a serem ensinados no ano letivo. Contudo o uso desse manual para as aulas relacionado ao que se propõe no referencial perde sentido ao não apresentarem conexão.

Ao verificarmos, tanto o referencial para o bloco intermediário quanto o material disponibilizado pela Secretaria para o ensino, frente aos objetivos do Projeto AJA-MS, encontramos sérios problemas no que tange o distanciamento da proposta.

Retornando à análise do manual didático, cada unidade inicia-se com **Contextualizando a Unidade**, momento em que, brevemente, os “colaboradores” realizam questionamentos simples para serem respondidos mentalmente. A seguir, introduzem um momento intitulado **Problematizando a Unidade**, com alguns questionamentos que nortearão o estudo da unidade. Logo a seguir, se introduz um texto simples que será interpolado por **Explorando o Conteúdo**, composto novamente por um texto de pouquíssimas informações, que propiciarão a formação do conhecimento e mesmo da discussão histórica. No final da unidade iniciam os **Roteiros de Atividades**, que são divididos pelas disciplinas (história, geografia e ciências).

Na estrutura para análise das atividades propostas para História, encontramos **questões norteadoras**⁵³, onde os colaboradores colocam aos estudantes que “durante as atividades, procure sempre as respostas para as questões norteadoras.” (MENEZES, BITTAR e SILVA, 2015, p. 16).

Posteriormente, é sugerido como atividade 1, a organização de um roteiro para a visita ao Museu José Antônio Pereira e ao Museu de Arqueologia. Contudo, compreendemos que a ideia é relacionar o conteúdo teórico com a vivência do real, mas que não é uma realidade para todos. Ambos os espaços localizam-se em Campo Grande, e a maior concentração de estudantes do Projeto AJA-MS residem no interior.

Mesmo ao pesquisar em sites da internet, as informações e imagens sobre o museu, para complementar o conhecimento são bastante escassas. Outra situação a ser verificada está em que nem todas as unidades escolares possuem acesso à internet de qualidade, que permita a todos os estudantes acessar e construir seus dados na aquisição do conhecimento.

A segunda atividade, que integra a unidade, é uma pesquisa (Revistas Arca, documentos de Época, Internet).⁵⁴ A princípio, apresenta aos estudantes que “a pesquisa é um ato sistemático de buscar respostas ou soluções a problemas observados. Envolve várias etapas, como levantamento da problemática, coleta de dados, formulação de hipóteses a partir

⁵³ A atividade traz como questionamentos: Qual a importância de José Antônio Pereira para o estado de Mato Grosso? Como era a região de Campo Grande antes da chegada de José Antônio Pereira? Como começou a história de Campo Grande? Como José Antônio Pereira ficou sabendo destas terras? Como viajaram até aqui? Como era a vida em Campo Grande nos primeiros anos de sua história? (MENEZES, BITTAR e SILVA, 2015, p.16).

⁵⁴ Sugestão de fontes de pesquisa que constam na atividade proposta pelo manual.

dos dados, proposição de respostas, entre outros.” (MENEZES, BITTAR e SILVA, 2015, p. 17).

A seguir apresentam as etapas para a pesquisa por meio de um modelo de instrução para organização e obtenção dos resultados, apresentam os passos:

- I-** Dividir a sala em grupos de 4 a 5 alunos.
- II-** Cada grupo irá pesquisar um tema (ex. as viagens de JAP, o começo da pecuária, as leis de emancipação, elevação à vila, municípios etc.).
- III-** Coleta de dados. Buscar informações que possam responder ao tema do grupo em locais como: Arquivo Histórico Municipal (revistas ARCA), Arquivo Público Estadual, Internet, e outros.
- IV-** A partir dos dados coletados, formular respostas ao tema do grupo.
- V-** Expor os resultados da pesquisa em apresentações com Power Point. (Manual para ensino de jovens AJA-MS Bloco Intermediário, p. 17).

Sobre esta atividade, vale aqui algumas pontuações. Primeiro, ao definir a pesquisa⁵⁵, os colaboradores poderiam ter explorado, muito mais, não só a noção como as técnicas de uma pesquisa, inclusive, classificando o tipo de pesquisa que é proposta aos estudantes. Além do mais, poderiam deixar claro outras finalidades e importâncias que a atividade abrange na formação deles. Faltou teoria na atividade. Na análise das atividades propostas, não foi localizada a presença ou participação do professor, nem mesmo como mediador do conhecimento. O que dá a entender que o manual é autoexplicativo, ensina por si só.

Entretanto, ao analisar o Projeto AJA-MS, este apresenta o professor como:

[...] profissional criativo, pesquisador, mediador, articulador apresenta um papel fundamental na conquista da aprendizagem do estudante, sendo o seu perfil apropriado para a interação com o estudante, já que o conhecimento só se concretiza de fato advindo do processo de interação, tendo o professor como mediador (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 18).

A lista que cria o perfil do docente para atuar no Projeto é bastante extensa, ela inclui, além dos pontos já elencados, estar atualizado, participar de congressos, ter empatia com os estudantes, possuir comprometimento, entre outros. Além do mais, ao professor cabe ter, segundo o Projeto:

- ✓ Comprometimento com o êxito dos estudantes e do projeto;
- ✓ Conhecimentos teóricos e práticos do processo de aprendizagem dos estudantes jovens;
- ✓ Valores pessoais compatíveis com a proposta do Curso AJA-MS: equilíbrio emocional, flexibilidade, liderança, criatividade, capacidade de trabalho em equipe, facilidade de comunicação; [...].

⁵⁵ Definição apresentada ao termo/atividade pelos “colaboradores”.

✓ Disponibilidade para estar na escola quando solicitado; [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 19).

E, ao analisarmos o material disponibilizado pela Secretaria de Educação de MS, observamos que o perfil considerado ideal para o professor é ignorado em todos os textos e atividades contidos no material para o ensino de história. Reiteramos que não há um material específico para o professor e nem uma formação para trabalhar esses impressos em sala de aula, sendo assim, o papel do docente é “esquecido”.

A terceira atividade proposta é intitulada **Campo Grande é Arte**⁵⁶, que na verdade é uma continuação da atividade anterior. Esta proposta sugere aos estudantes que eles componham um pequeno Festival de Cultura, expressando suas habilidades artísticas por meio do canto, dança e desenho. Reforçamos que a unidade apresenta, a seguir, atividades para o ensino de geografia e ciências, mas que estes não entrarão em nossa análise de forma aprofundada, uma vez que nos voltamos, somente, para o ensino de história.

Não há manual para o professor (específico) como também não há atividades extras ou sugestões de textos complementares. Algumas outras unidades apresentam sugestões de vídeos no *Youtube*, a serem vistos como forma de complementar o conhecimento, atividades com entrevistas e sites aleatórios, sem apresentar conexão ao conteúdo direto. Não aparecem outras atividades ou indicações de leituras, filmes, trabalhos com fontes, para além das propostas.

Na verdade, vemos o material para as aulas de história de forma bastante inquietante. Primeiro, a proposta de trabalho volta-se para a História de Campo Grande e de Mato Grosso do Sul, e, na forma disposta, não atende à real necessidade de conteúdo para os estudantes no Projeto que compreendem o 6º e 7º ano. Ao verificar o próprio Projeto do Curso, observa-se a proximidade intensa ao Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental, diferindo apenas na inserção de conteúdo sobre História Regional, no AJA-MS.

Contudo, é facilmente observado que o conteúdo de história regional, apresentado no material, destoa do referencial descrito no PPC. E assim, alguns questionamentos vão ficando no ar, sem respostas. Por que se adotou um material que não atende ao conteúdo proposto?

3.4.1 O manual para ensino de história do bloco final (8º e 9º ano)

⁵⁶ A atividade inicia com “as expressões artísticas refletem um sentimento, uma visão peculiar dos acontecimentos. Produzir uma obra de arte, seja ela música, peça teatral, quadro, poema, crônica etc., envolve dois ingredientes principais: pesquisa e criatividade. (MENEZES, BITTAR e SILVA, 2015, p. 17).

Apresentando as mesmas características de capa e contracapa do manual para ensino de história no bloco intermediário, iniciamos nossa análise do material para o bloco final, que compreende estudantes do 8º e 9º anos. Encontramos a informação de que este manual não possui a presença do colaborador Fernando Vendrame Menezes, o qual é habilitado em História, na sua elaboração. O ensino de história, presente no manual, ficou a cargo da bióloga Michele e geógrafa Analice. Esse talvez seja um dos pontos contundentes de um ensino e estudo ainda mais desconexos da realidade e das necessidades dos estudantes.

O sumário do manual didático para ensino de história, geografia e ciências é composto por dois módulos, estruturados como no disposto abaixo:

Módulo I

Unidade I Brasil nos Séculos XVI e XVII.

Unidade II Brasil nos Séculos XVIII e XIX.

Unidade III Brasil nos Séculos XX e XXI.

Módulo II

Unidade I A Questão Ambiental.

Unidade II Crise Ambiental: A Crise da Nossa História.

Unidade III Direitos e Deveres do Homem Sobre o Meio Ambiente.

Contudo, também fomos verificar a proposta do referencial, contido no Projeto do Curso Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul, para o bloco Final. De acordo com o Projeto, o ensino de história para o 8º e 9º anos, deve compreender:

Quadro 5 - Referencial Curricular AJA-MS para Bloco Final

1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
<p>História do Brasil consolidação do Brasil republicano:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecimento e compreensão da instalação do Brasil republicano. ✓ Análise das características gerais da república Velha. ✓ Era Vargas e a consolidação das leis trabalhistas. 	<p>O período das grandes guerras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Causas e conseqüências da Primeira Guerra Mundial. ✓ Causas e conseqüências da Segunda Guerra Mundial. ✓ Análise do Neoliberalismo, seu conceito os acontecimentos da época através de estudos, pesquisa e trabalhos individuais. <p>História do Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Avanço da Tecnologia e o impacto na sociedade atual. 	<p>História do Brasil:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Democracia brasileira - pós-guerra, era JK (1945 – 1964). ✓ Ditadura brasileira ✓ Brasil: reabertura política - 1985 aos dias atuais. ✓ Desafios atuais da sociedade brasileira. 	<p>Crises e avanços no mundo e no Brasil atual:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Descolonização da África e da Ásia; ✓ Oriente Médio: Guerras (Vietnã); ✓ Apartheid; ✓ Revolução Cubana; ✓ Blocos econômicos, terrorismo, crises. ✓ Sustentabilidade planetária. ✓ Avanços sociais no planeta. <p>História no Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ República: democracia versus desigualdade; ✓ Manifestações políticas; ✓ Agenda 21 na Escola.

(MATO GROSSO DO SUL, 2015, p. 66-7)

Ainda, ao comparar a proposta do manual didático para as aulas de história com a ementa curricular do Projeto, inúmeras falhas podem ser encontradas. Desde o começo de nossa pesquisa, a escolha da análise do instrumento didático voltou-se ao manual impresso, disponibilizado ao Bloco Final do Projeto AJA-MS pela Secretaria de Educação. O primeiro contato foi bastante superficial.

Ao folhear o material, logo se observa que nele não se faz presente as divisões pré-história, história antiga, história medieval, história moderna e história contemporânea, estabelecidas como divisão clássica ou tradicional, mas que contribui, e muito, para a organização do conhecimento e para definir os conteúdos a serem ensinados nos quatro anos que compõem o ensino fundamental. No caso do Projeto AJA-MS, o estudante pode concluir os quatro anos ao cursar os dois blocos em dois anos.

Outra preocupação que logo seguiu nossa análise inicial voltou-se aos impactos reais causados a um estudante do AJA-MS que não tenha interesse em continuar no Projeto, ou que seja transferido de unidade escolar/cidade em que não tem o AJA-MS. A defasagem de conteúdo é imensa, o que impede o acompanhamento desse estudante, que poderia gerar nova desistência dos estudos.

A fim de melhor entendermos o manual elaborado para o ensino de história no Projeto AJA-MS no bloco final, havíamos pensado em discutir um dos momentos históricos que mais chama a atenção dos estudantes: a ditadura militar, até porque as metodologias para trabalhar este momento são bem variadas. Contudo, o olhar voltado para esse período, de duração de vinte e um anos, vividos com um impacto incalculável para a História do Brasil, se resume a três parágrafos bastante simplórios que não retratam o momento histórico.

A Ditadura Militar (1964-1985) caracterizou-se, no plano político e social, por uma repressão a vários setores da sociedade, que faziam oposição ao regime, como o movimento estudantil e sindicatos. Muitos tiveram seus direitos políticos cassados, foram presos, torturados e mortos nos porões das delegacias e quartéis. Outros tiveram de sair do país, na condição de exilados e só puderam voltar após a anistia ou o fim do regime.

No plano econômico, a Ditadura promoveu uma abertura maior ao capital externo, aumentou ainda mais a produção industrial do Brasil, sobretudo no setor automobilístico. Esse crescimento acelerado foi denominado de “milagre econômico”. Contudo, como consequência desse fenômeno, tem-se um grande aumento na inflação que resultou em uma diminuição do poder aquisitivo dos trabalhadores.

O processo de redemocratização do país ocorreu de forma ‘lenta e gradual’, como queria a maioria dos militares, para evitar uma grande mobilização social. Assim, foi editada a lei de anistia (em 1977), permitindo a volta dos exilados ao Brasil. A Campanha pelas “diretas já” que buscavam o voto direto para a eleição do presidente que substituiria o governo militar, acabou não alcançando seu objetivo e o presidente foi escolhido em uma eleição indireta, na qual o Colégio Eleitoral,

formado por deputados e senadores, elegeu para presidente o candidato Tancredo Neves. (BITTAR; SILVA, 2015, p. 44-5).

Ao nos depararmos com o conteúdo exposto, como o retrato dos 21 anos de história, tratado de forma claramente superficial, buscamos no manual algum texto complementar, indicações de sites, músicas e filmes para ampliar os estudos. Nas atividades, procuramos indicações de pesquisas ou entrevistas. Nada do que poderia ser trabalhado à parte pelo manual, nas aulas de história, está contido em seus impressos. Tal situação reporta claramente a um ensino limitado e sem qualquer criticidade.

Se o propósito do Projeto AJA-MS é a fragmentação e criação de novas barreiras ao conhecimento dos estudantes, por meio do manual para ensino de história, encontramos que neste ensino e manual, segundo Souza, 2010, p. 126): “[...] a objetivação consiste, inicialmente, em retirar o processo de produção da mercadoria do domínio pleno do indivíduo, segmentando-o a várias operações para as quais não é preciso que o trabalhador tenha o domínio da totalidade do trabalho, como no artesanato.”

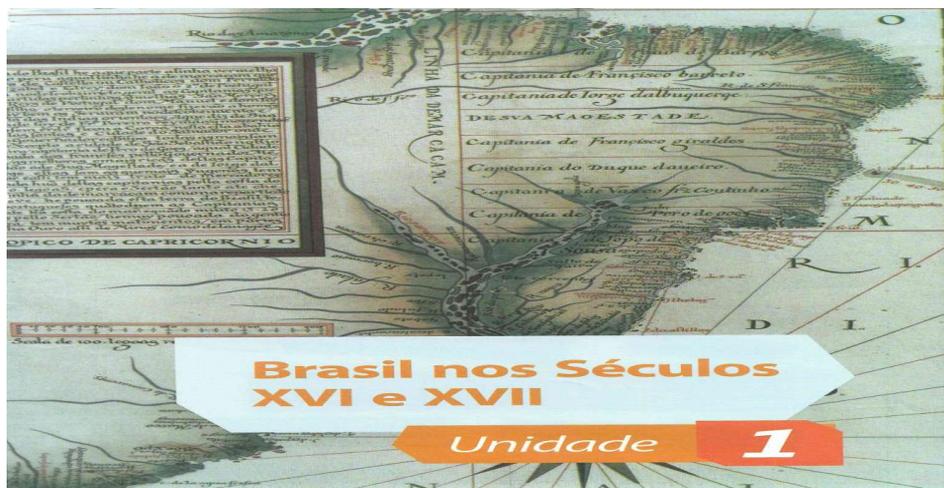
A fim de apresentar um pouco mais do manual 3 em 1, adotado pelo Projeto AJA-MS para o ensino de história, ciências e geografia dos estudantes do bloco final, optamos pelo módulo I, que é composto por três unidades. Analisaremos a unidade I.

3.4.2 Unidade I: Brasil nos séculos XVI e XVII

O módulo apresentado no manual didático se inicia com o tópico **contextualizando o módulo**, acompanhado do questionamento “Brasil: campeão de quê?”. Logo após três parágrafos constituem a introdução da unidade, a partir de paráfrase do compositor Renato Russo e a letra de uma de suas músicas, “*Que país é esse?*”, e Cazuza com a letra “*Brasil, mostra a tua cara!*”, afirmando que suas letras expressaram a realidade do país. Relatam que o país é campeão em paradoxos, citando riqueza mineral, petróleo e, em contrapartida, aborda os índices de analfabetismo e desnutrição.

A página 11 apresenta um mapa com o título da unidade 1, Brasil nos séculos XVI e XVII. O mapa, que ocupa a página inteira, não traz legenda, mas devido a nossa formação, identificamos claramente o mesmo como Mapa das Capitânicas Hereditárias, conforme ilustramos abaixo. Nenhum outro comentário é realizado sobre a presença desse recurso inserido no manual.

Figura 2: Capitânicas Hereditárias



Fonte: Manual Didático Natureza, História e Sociedade: o Brasil e o mundo –Final

Já na página 12, algumas frases soltas são lançadas sem uma ligação direta com o mapa ou que explique ao estudante o porquê de estarem ali. Entre as frases, que podem ser manchetes de jornais, periódicos, matérias de sites especializados, mas todas sem quaisquer referências, encontramos: “até 2014, o Brasil será a quinta maior economia do planeta”, “uma geração sem idade”, “lutar para viver com dignidade”, “tecnologia 3D no Brasil”, entre outras.

Na página 13 intitulada **Contextualizando a Unidade** apresenta-se um texto composto por seis parágrafos, dos quais destacamos o quarto:

A formação do território teve início no século XVI, quando os Portugueses ocuparam, na América, a parte que lhes cabia desse continente, de acordo com o Tratado de Tordesilhas. Naquela época, essas terras eram habitadas por nativos, que passaram a ser denominados índios, pelos portugueses. (BITTAR; SILVA, 2015, p. 13).

Observamos que, nesse momento, as autoras poderiam ter feito uma relação com o mapa da página 11, a fim de ampliar o entendimento do parágrafo, mas isso não acontece em momento algum. Mencionam que a partir da ocupação do território, pelos portugueses, se inicia a expansão dos limites, dizendo que essa ocupação deixou marcas na paisagem e contribuiu para a formação do espaço geográfico transformado pela sociedade brasileira.

Acompanhado pelo subtítulo ou subdivisão da unidade, encontramos o **“Problematizando a Unidade”**. Nele encontramos:

Nosso ponto de partida é a seguinte problemática: Como eram as terras brasileiras na chegada dos europeus?

Por meio desta problemática pretende-se investigar:

- Como viviam os povos nativos;
- De que maneira os portugueses iniciaram a ocupação deste espaço;
- As atividades econômicas deste século. (BITTAR; SILVA, 2015, p.13).

Acerca da problematização encontrada pelas autoras, acreditamos na necessidade de algumas discussões bastante pontuais. Não existe indicação, no Projeto AJA-MS, do uso de um manual didático para o professor, o que não entendemos como um problema, mas acompanhamos uma exclusão do docente no uso do material, ao passo que não encontramos nem mesmo atividades em que mencione o professor como mediador ou orientador de estudos.

O que se entende é que se trata de um manual auto instrutivo e que, da forma como está disposto o “problematizando a unidade”, os estudantes ficam em dúvida de qual sua real função. Certamente não faltam os que ficam pensando se é para responder as questões. Mas, existem questões ou somente uma possível indagação norteadora?

No quarto parágrafo da página 13, o conteúdo trata do século XVI. Pergunta-se: é a este século que o “problematizando a unidade” se refere?

A página 14 se inicia com o título da unidade Brasil nos séculos XVI e XVII. A princípio, encontramos dois recursos visuais, uma imagem em que se observam vários negros, alguns deitados e alguns em atividades, e três homens brancos em pé, o que sugere que possam estar passando orientações. A imagem não tem legenda nem a referência de origem da fonte. A segunda imagem é um mapa, também sem legenda e referência. Nele encontramos o continente americano e parte da África, marcados por conjunto de flechas nas cores vermelhas e verdes, mas sem indicar a que se referem.

Figura 3: Sistema de distribuição escrava



Fonte: Manual Didático Natureza, História e Sociedade: o Brasil e o mundo –Final

Nesta mesma página 14, as autoras falam de apresentar uma fundamentação, situação característica de todo o manual, sobre a escravidão indígena, dizendo que os mesmos resistiam e buscavam esconderijos nas matas virgens, sendo a caça e a escravidão dos nativos inviável para os portugueses, apresentando a escravidão africana como altamente lucrativa. As autoras poderiam, neste momento, contextualizar as imagens e textos, explorando mais informações e ampliando o conhecimento dos estudantes, mas isso não acontece.

Encontramos na página 15, dois mapas. Pelas legendas contidas, observamos que apresentam áreas de produção ou ciclo de produção no Brasil, mas a legenda e a referência da fonte⁵⁷ não expressam o tipo de mapa, se é físico, político ou econômico, por exemplo.

O texto, um tanto confuso, afirma que “no século XVII, tiveram início as penetrações mais intensas em direção ao interior, com a introdução da pecuária na colônia.” (Bittar; Silva, 2015, p.15). As autoras seguem dois parágrafos tratando da pecuária, sem dados e grandes informações que permitam aos estudantes uma construção histórica, e logo, afirmam que o declínio da produção açucareira, na metade do século XVII, atraiu os libertos e brancos para o interior, onde se localizava a criação de gado.

Nossos questionamentos, neste momento, se voltam para o fato de que as autoras não terem discutido o ciclo da cana-de açúcar e, esta, simplesmente, surge em um parágrafo curto e já não há mais espaço na discussão da página 15. A discussão dos ciclos que não são tratados pelas autoras e vai para o extrativismo no estado do Amazonas, sem também apresentar qualquer aprofundamento de conteúdo.

Já na página 16, encontramos a subdivisão “**Explorando o Conteúdo**”, que apresenta um texto de título “Povos Indígenas no Território Brasileiro em 1500.” Acompanhando o texto, as autoras dispõem um mapa com as mesmas referências de adaptação do Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro de 1967. No texto, Bittar e Silva iniciam dizendo que, desde a segunda metade do século XV, os portugueses e espanhóis já tinham conhecimento sobre as terras americanas. Nenhuma referência é citada para tal afirmação. Superficialmente, falam que os povos indígenas mantinham línguas, hábitos alimentares e religiões distintas e que, no

⁵⁷ De acordo as autoras os mesmo são de Adaptação do Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro, Fername-MEC,1967. As autoras não informam se é uma adaptação realizada por elas ou se trata de cópia de algum outro material. Colocamos as informações apresentadas nos mapas em uma página de busca na internet e localizamos o mapa da página 11 na íntegra incluindo as explicações que eram necessárias ser apresentadas aos estudantes. Cf.: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me001601.pdf>

ano de 1500, o Brasil possuía 1400⁵⁸ tribos, mas, que atualmente, possui 350 mil indígenas (em 2015).

A respeito do mapa disposto, encontramos uma menção que pensamos ser como um recurso para a aprendizagem, mas logo vemos que ele foi esquecido pelas autoras quando afirmam: “ao examinar *num* mapa político a magnitude e proeminência do território nacional, perguntamo-nos como tal extensão se constituiu ao longo do tempo.” (BITTAR; SILVA, 2015, p. 16 grifo nosso). Ora, as autoras inseriram no manual um mapa que não especificam se é político, ou tem outra classificação, e o ignoram ao mencionar que ao ‘examinar num mapa’, quer dizer em mapa que não está contido no manual, elas simplesmente deixam de lado o mapa selecionado para integrar a unidade.

Seguido pelo título “Distribuição da população brasileira segundo cor e raça-IBGE⁵⁹”, na página 17, em que informações soltas foram lançadas na busca de compreender, acreditamos que elas sejam informações retiradas de gráficos oficiais, mas que perderam sua relação da forma como foram dispostas pelas autoras.

A seguir, nas páginas 18 e 19, se inicia o “**Roteiro de Atividades**”. O primeiro roteiro é destinado ao componente Geografia, baseado em cinco atividades. Novamente encontramos mapas. Desta vez, os estudantes devem consultar o ‘mapa-múndi’, que foi tão reduzido ao passo que muitos países se tornam impossíveis de serem vistos. O exercício número 1 orienta que o estudante observe e responda. O exercício 1 é acompanhado por cinco questões, conforme apresentado abaixo.

Geografia

1 Observe o mapa-múndi abaixo e responda:



⁵⁸ As autoras poderiam ter aprofundado e fundamentado a questão. Temos um número crescente de estudos sobre as etnias e não tribos como as mesmas afirmam, inclusive no estado de Mato Grosso do Sul valiosas são as pesquisas de Brand (1997,2008), Calderoni (2011,2014,2016) e Urquiza (2013), entre tantos outros.

⁵⁹ Ao ler a primeira linha das informações observamos que se trata do levantamento de índice da população brasileira entre os anos de 1960-2010. Imagina-se que as autoras de acordo a segunda linha do informativo, tragam aos estudantes as características gerais da população (cor, gênero, domicílio, faixa etária), mas os dados de domicílio simplesmente não existem no texto apresentado na página 17.

- a) Qual é a extensão do território nacional?
- b) Que posição o país ocupa, em termos de extensão territorial?
- c) O que essa extensão territorial pode representar, em termos de potencial de desenvolvimento?
- d) Existem diferenças ou disparidades internas? Quais são elas?
- e) O que é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)? (BITTAR; SILVA, 2015, p. 18).

Observamos frente a esta atividade que, a priori, trata-se de análise de mapa e que não há relação com as questões, pois não traz legenda em que o estudante poderia, por exemplo, fazer o cálculo aproximado da escala para responder a extensão do território. A questão de letra “a” precisa levar o estudante à página 16, mas o exercício orienta observar o mapa. Outra curiosidade está no questionamento da letra “e”, em que as autoras perguntam o que é IDH, porém o mapa não traz a definição e nem mesmo os textos vistos anteriormente pelos estudantes.

O exercício de número dois solicita a leitura e que o estudante ‘faça a atividade’. Já na questão número três, pede a comparação entre dois mapas sobre os povos indígenas no Brasil em 1500 e em 2007. Um novo texto é apresentado, intitulado **O Drama dos Ianomâmi**.⁶⁰ e não apresenta referência/fonte, mas descreve que “o texto aqui apresentado constitui um trecho da entrevista concedida pela antropóloga Maria Manuela Carneiro da Cunha, professora da Universidade de São Paulo, à revista *Ciência Hoje*.” (BITTAR; SILVA, 2015, p. 19). A entrevista é apresentada nas páginas 20 e 21, seguida das atividades de número quatro e cinco.

A atividade de número quatro orienta os estudantes a basear-se nos estudos em sala e no texto para responder as indagações de letras “a” e “b”. Enquanto na atividade cinco é solicitado que os estudantes organizem diferentes painéis com o assunto “demarcação de terras e reservas indígenas no Brasil.” Considerando que o assunto é polêmico, as autoras orientam que “cada painel deverá conter os argumentos defendidos por um segmento da sociedade brasileira envolvido na polêmica das demarcações de terras indígenas (militares, Funai⁶¹, antropólogos, índios, fazendeiros, governo federal etc.)” (BITTAR; SILVA, 2015, p. 21). Logo após, cada grupo defenderá a ideologia do segmento da sociedade, escolhido em um debate em sala, conforme as autoras. Não há mediador na atividade proposta conforme o manual.

⁶⁰ Título apresentado tal como no manual didático para Bloco Final.

⁶¹ As autoras apresentam a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) tal como descrito na citação.

Prosseguindo com a subdivisão da unidade, no que se refere ao “Roteiro de Atividades”, encontramos, agora, o momento destinado à disciplina Ciências, contemplado com quatro atividades. A primeira atividade nos deixa um tanto confusos sobre se realmente se trata de uma atividade voltada para o ensino de ciências ou ensino de história. Mesmo que venhamos a falar na interdisciplinaridade, que é uma das ideias do manual, a confusão persiste. As autoras trabalham com um trecho, da Carta de Pero Vaz de Caminha, que elas mesmas intitulam como ‘império de Portugal’. Pela primeira vez, encontramos a menção ao professor no manual quando orienta: “agora com a ajuda do seu professor e colegas responda.” (BITTAR; SILVA, 2015, p. 22). O exercício traz quatro situações de análises.

- a) A quem os portugueses se referiam?
- b) Na sua opinião, como foi esse primeiro contato, para ambos os lados, visto que para as duas culturas eram situações diferentes e, pelo que contaram os portugueses, era tudo muito espantoso.
- c) Como eram os moradores das terras brasileiras, segundo a descrição de Pero V. de Caminha?⁶² Biologicamente, porque tinham essas características?
- d) Na carta há notícias de outros seres vivos, quais são eles? Qual era a relação deles com os homens que já habitavam a região, antes da chegada dos portugueses?

Observa-se que, nas questões, as autoras buscam dedicar duas delas, em especial, para o ensino de ciências, mas também destacamos o nível das questões que se destinam ao jovem do 8º e 9º anos, estudantes compreendidos pelo bloco final. O documento apresentado, com um fragmento de dois parágrafos da Carta de Caminha, não traz referência. Como exercício de número dois, é solicitado uma pesquisa na internet, ou em outro meio de conhecimento, sobre a razão dos portugueses chamarem os habitantes do país de índios e porque o território recebeu o nome de Brasil.

O exercício três é bastante curioso. Novamente um fragmento da Carta de Caminha é apresentado aos estudantes e não traz o que é para os estudantes realizarem. O estudante pode pensar que a questão a ser respondida está na página seguinte, mas não consta nenhum exercício ou orientação ao que fazer. O ato de ler e observar seriam a atividade?

As páginas 24 e 25 nos apresentam um novo texto, desta vez as autoras expõem que retiraram da ‘Revista Atualidades Vestibular -09/2007’ e deixam o link de acesso. Também apresentam duas fotografias: a primeira de uma plantação de cana de açúcar e a segunda, uma plantação em meio a uma usina. Novamente as imagens inseridas no manual não trazem legendas nem fonte de referência.

⁶² No questionamento “b” as autoras já respondem ao dizer que era espantoso.

Figura 4: produção açucareira.



Fonte: Manual Didático Natureza, História e Sociedade: o Brasil e o mundo –Final

Intitulada “*Os Perigos da Monocultura*”, a matéria extraída da revista é iniciada com uma nota de destaque em que “A Produção de Biocombustíveis é Promessa de Ganhos para Economia Brasileira. Mas, Se Não For Bem Planejada, Pode Fazer Ressurgir Extensas Plantações de uma Só Cultura e Trazer Problemas como Falta de Alimentos e Poluição.” (BITTAR; SILVA, 2015, p. 24).

O texto exposto apresenta o Brasil como o maior produtor mundial de álcool e açúcar. Aponta, de acordo com a Alemanha, que o Brasil produziria álcool para abastecer 100 mil veículos e que, dessa forma, a Alemanha cumpriria com seu compromisso junto ao Protocolo de Kyoto. Apresenta que a monocultura é o plantio de um único vegetal, nesse caso a cana de açúcar, e que este tipo de produção apresenta desvantagens sociais e econômicas: reduz a mão de obra no campo e pode ser assolada por uma praga e perder toda produção. Afirma que o Brasil já pratica a monocultura da soja e que, até 2005, era responsável por 44% da área cultivada do país.

Considera que o biodiesel pode ser produzido a partir de outros vegetais, mas não explora o assunto, encerrando o texto. A seguir, traz o exercício de número quatro, que solicita ao estudante que faça uma produção, utilizando programa de computador de sua preferência para mostrar os diferentes tipos de energia produzidas no Brasil e como utilizar uma delas.

Acerca do manual 3 em 1, usado para ensino de história dos estudantes do bloco final, precisamos ter do professor um reposicionamento de suas práticas ciente de que é preciso, segundo as palavras de Kuenzer (2005, p. 80), “[...] ampliar o trabalho pedagógico no que for possível através de decisões e estratégias internas à escola, ter clareza sobre seus limites, e

principalmente, buscar compreender como a fragmentação se faz presente, como modo de organização do trabalho e como pedagogia.”

Consideramos claramente que o PPC não diz que o manual é o único recurso para o ensino de história, mas por outro lado, sabemos que a maioria dos docentes utiliza o manual como a base do trabalho pedagógico. É preciso lembrar que há toda uma cobrança para o uso deste manual, com investimento financeiro bastante elevado e uma cultura de que é direito do estudante ter as aulas realizadas com o manual didático e, mesmo esse manual não fazendo parte do PNLD, as cobranças continuam.

O manual didático disponibilizado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, para atender aos jovens do Projeto AJA-MS, é extremamente fragmentado, ainda mais quando se trata de um manual 3 em 1. Usado para o ensino de história, geografia e ciências, para jovens de 15 a 17 anos, o manual é descontextualizado e permeado de falhas. Com uma linguagem simplificada, informações lançadas sem nenhuma fundamentação teórica, exercícios que podem ser considerados interdisciplinares, mas que na verdade são confusos para estudantes e professores.

Assim, nos indagamos de que forma essa inter ou transdisciplinaridade ocorre ao ter um mesmo manual para o ensino de três componentes curriculares distintos. A mesma unidade é estudada três vezes? Quando a abordagem recai fora dos domínios do ensino de história, o docente ignora o texto? E quando o texto e a unidade não contemplam o ensino de história? Verificamos, por meio das palavras de Kuenzer (2005, p. 81), que:

Da mesma forma, a reconstituição da fragmentação do trabalho pedagógico, seja através do chamado “paradigma da transdisciplinaridade”, ou da tentativa de articular teoria e prática ou através da intenção de conferir unidade ao trabalho pedagógico de modo a superar a formação do especialista, embora seja uma aproximação positiva, não supera a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo, uma vez que se constitui em mecanismo interno às práticas educativas, e portanto insuficiente para transformar o modo de produção capitalista, esse sim, origem da divisão.

Não observamos um compromisso com o ensino de história e nem com as bases descritas no Projeto. Talvez essa ausência de compromisso, que tanto sentimos falta, esteve na formação das autoras, já que nenhuma é historiadora e, mais ainda, atende de forma clara o modo de produção capitalista no qual todos estão inseridos. Ensino mínimo, fragmentação dos conteúdos e precarização do trabalho docente são características marcantes no manual para o ensino de história ofertado pela SED aos jovens de 15 a 17 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto AJA-MS, implantado na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, a fim de atender jovens em distorção ano/idade, não se apresenta com proposta inovadora. Acrescentar disciplinas como informática e desenvolvimento social, bem como a inserção do momento de acolhida, não o torna um projeto educacional com diferencial que impactará no processo de ensino e aprendizagem.

Quando pensamos o Projeto, a partir de sua organização do trabalho didático considerando o manual para o ensino de história, consideramos, em consonância com Fonseca (2010, p. 8), que acerca do manual didático nas escolas, a “Produção didática é fruto de um diálogo permanente entre distintos espaços e modos de construção do conhecimento histórico: a Universidade que produz a historiografia e também forma os professores, os pesquisadores e os autores dos livros”.

Verificamos que tal procedimento não aconteceu por parte da SED-MS e o Projeto AJA-MS, no que tange o manual didático. As universidades não foram procuradas, os professores e especialistas da área não foram consultados acerca da elaboração de um instrumento didático que visasse atender o Projeto. Tal fato demonstra, ainda mais, a precarização dada ao ensino de história e aos estudantes do bloco final. Afinal, possuímos um manual totalmente fora dos padrões mínimos necessários ao suporte das aulas.

É preciso compreender que o manual para o ensino de história no Projeto ignora que História seja uma disciplina escolar, expressa, essencialmente, por meio de conceitos científicos e que tem uma imensidão de conteúdos específicos a serem abordados. E essa necessidade desse componente curricular foi ignorado ao se esfacelar os conteúdos e as especificidades para o ensino, ao colocar um manual altamente fragmentado, desconexo e vazio de cientificidade como o norte dos estudos de jovens em correção de fluxo escolar.

Certamente o século XXI traz ao professor outros recursos didáticos que estão além do manual. Entretanto, precisamos também lembrar que para muitas escolas o livro é o principal recurso e mesmo assim nem sempre em número suficiente para atender os estudantes. Essa não é uma realidade distante do Projeto AJA-MS.

Consideramos que o Projeto apresenta um referencial curricular extenso, compreendido por dois anos escolares em um e que tal modelo aligeira ainda mais a aula do professor impedindo muitas vezes o uso de outros recursos em sala, mas cumprindo o referencial aos moldes comeniano com tempo determinado e conteúdo selecionado a ser executado.

É nesse cenário que o manual torna-se o mecanismo transmissor de informação e não de produção do conhecimento. A aquisição de um manual didático 3 em 1 para atender jovens em distorção ano/idade acaba se apresentando com fim mercadológico, como identifica-se no material produzido pela Gama Assessoria. O “impresso” não tem historiador para a redação do manual no Bloco Final, nenhum texto é construído com referência teórica, as atividades são confusas/ desconexas e não interdisciplinar como se esperaria de um 3 em 1, além do mais o manual não passa pela análise do PNLD.

Que futuro no ensino médio os estudantes do AJA-MS terão? A proposta de inclusão dos jovens, resultantes de um longo processo de exclusão, neste caso não existe, a considerar que seria necessária outra forma de organização que realmente pudesse tornar o jovem consciente da sociedade e as mazelas que a permeiam. Questionamos, ainda, quais as necessidades mercadológicas o ensino de história no AJA-MS irá atender? Nessa perspectiva, concordamos com as palavras de Kuenzer (2005, p. 81) a seguir:

Nesse sentido, pode-se afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo.

As aulas de história, nesse contexto, servem apenas para que se tenha um bom comportamento social, para cumprir uma meta educacional de reduzir a evasão e corrigir o número de retenção, conseguir a certificação sem valores reais de aprendizagem. Se já não bastasse a fragmentação, advinda da especialização das disciplinas escolares, dando a falsa sensação de autossuficiência, subtrai o docente da organização do trabalho coletivo, se desqualifica, ainda mais, a OTD ao disponibilizar esse instrumento como a base para as aulas.

Mesmo que nem todas as unidades escolares que atendem ao AJA-MS possuam o manual didático, situação que é de negação ao direito dos jovens atendidos no projeto, esse manual é, para muitos, o principal recurso para as aulas. Reiteramos que o Projeto não obriga o uso do manual, mas acompanha como tem ocorrido o seu uso por meio de seus técnicos. Outra questão se coloca se não é para ser usado, por que investir tanto em cada manual e deixá-lo obsoleto?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Gilberto. Luiz. O universal e o singular: em discussão a abordagem científica do regional. In: ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande, MS: Editora Uniderp, 2003.
- ALVES, Gilberto. Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 2ªed.Campinas, SP: Autores Associados: Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.
- ALVES, Gilberto. Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Coleção Educação Contemporânea.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.
- ARRUDA, Dayana de Oliveira. **Discursos e práticas: problematizações de uma proposta de educação de jovens e adultos**. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS, 2018.
- AZEVEDO, Benedita Aparecida de. 2007. **Materiais didáticos para classes de Educação de Jovens e Adultos na visão de professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- AZEVEDO, Fernando de [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> Acesso em 19/08/2018.> Acesso em: 20/08/2018.
- BATISTA, Eraldo L.; CLARK, Jorge U.; PADILHA, Caio A. T. **As relações entre educação e trabalho sob a perspectiva do ideário nacional-desenvolvimentista no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961)**. VI Seminário do Trabalho - Trabalho, Economia e Educação no Século XXI, Marília, SP, 26-30 maio 2008. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/eraldolemebatistajorgeuilsonclarkcaioaugustotoledopadilha.pdf>. Acesso em: 26/06/2018.
- BERGER, Daniel Godinho. **Trajetórias Territoriais dos Jovens da EJA**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.
- BITTAR, Michelle; SILVA, Analice Teresinha Talgatti. **Natureza, História e Sociedade: o Brasil e o mundo - Final**. Campo Grande: Gama, 2015.
- BORGES, Fabiana Aparecida Cáceres. **Práticas pedagógicas e formação de professores de jovens de 15 a 17 anos em distorção ano/idade: diálogos com docentes no cotidiano escolar**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2018.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel. **As reformas educacionais na Era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual**. In: Educere XII Congresso Nacional de Educação. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_9811.pdf> Acesso em: 25/06/2018.

BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm Acesso em 24/06/2018.
 _____. **Decreto nº 19.402**, de 14 de Novembro de 1930. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 24/06/2018.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (10 de novembro de 1937). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.html> Acesso em: 25/06/2018.

BRASIL. **Decreto nº. 1.006**, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 27/06/2018.

BRASIL. Decreto- Lei Nº.5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.html> Acesso em 24/02/2019.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (18 de setembro de 1946). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.html> Acesso em: 25/06/2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 15/07/2018.

BRASIL. **Decreto Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 20/07/2018.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 20/07/2018

BRASIL. BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html> Acesso em 20/07/2018

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.html> Acesso em: 20/07/2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira. Texto Divulgação Educacenso 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf> Acesso em 05/01/2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf> Acesso em: 22/0/2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional Nº 59**, de 11 de novembro de 2009c. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil03/...Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em:20/06/2018

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em 22/07/2018.

BRASIL. Lei Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1> Acesso em: 22/07/2018.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.** Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticiascenso.html?busca=1&id=3&idnoticia=1866&t=primeiros-resultados-definitivos-censo-2010-populacao-brasil-190-755-799-pessoas&view=noticia>> Acesso em 24/06/2018.

BRASIL. **Conae 2018:** Conferência Nacional de Educação: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília, [2017]. Disponível em: <<http://www.sintufrj.org.br/temp/CONAE.pdf>> Acesso em 13/06/2018.

CALDEIRA, Liliam Cristina. **Da escolarização à reinvenção de si:** os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, 2011.

CLAPARÈDE, E. **A escola sob medida.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **A Educação no Período Kubitschek:** os Centros de Pesquisas do INEP. R. bras. Est. pedag. Brasília, 72 (171):175-195, maio/ago. 1991. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1294>> Acesso 21/07/2018. > Acesso em: 25/08/2018.

CURY, C. R. J.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, R. L. P. ABICALIL, C.A; SASE/MEC. Instituir um sistema nacional de educação: agenda obrigatória para o país. **RBP**AE – v. 31. n. 2, mai./ago. 2015.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/ Newton Duarte. - I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

FARICELLI, Marilu de Freitas. **Conteúdo pedagógico da História como disciplinar escolar:** exercícios propostos por livros didáticos de 5ª a 8ª série. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento-Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, 2010.

GAMA. Assessoria Empresarial: <<http://www.gamaassessoria.com/>>

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da História:** livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a da Defesa da Ordem:** o embate entre liberais e católicos no campo da educação. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 68, p. 109-124, jun2016Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643925/14391> Acesso em 24/06/2018.

GONÇALVES, Pedro César Kemp. **Escola Alternativa:** experiência de uma proposta pedagógica para crianças e adolescentes de rua. Dissertação de Mestrado. UFMS, Campo Grande/MS, 1994.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década de educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p. 29-40, jan./mar. 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio agora é para a vida:** entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/00. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/AnaDantas/13.pdf>> Acesso em 28/07/2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, Acácia Zeneida; LIMA, Humberto Rodrigues de. **As relações do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração.** In: educação | Santa Maria; v. 38 n. 3, p. 523-536, set./dez. 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8989/pdf> > Acesso em 19 de agosto de 2018.

LEITE, Maria Edimaci Teixeira Barbosa. **Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos [manuscrito]:** a experiência do Projeto AJA-Expansão na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2001-2004). Dissertação de Mestrado. Goiânia, 2015.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Teses de Abril**. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. **Questões teóricas e históricas sobre o trabalho didático**. In: A Organização do Trabalho Didático na história da educação. Silvia Helena Andrade de Brito [et.al.] (orgs.) Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. Coleção memória da educação.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. O problema da educação de adultos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/963/937> > Acesso em 25/06/2018.

MACHADO, Maria Margarida. **Política Educacional para Jovens e Adultos:** a experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

MAIOLINO, Elielma Velasquez de Souza. **Política Educacional para a Educação de Jovens e Adultos no estado de Mato Grosso do Sul (1999 a 2006)**. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, 2011.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf > Acesso em 24/06/2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS N° 6220, de 01 de junho de 2001. Fixa normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos e revoga as Deliberações CEE/MS n°s 5306/1998, 5726/2000 e 5836/2000 e dá outras providências. Diário Oficial, Campo Grande, MS, 2001.

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. **Diário Oficial**, Campo Grande, MS, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação (2014-2024)**. Campo Grande: SED/MS, 2014. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf> > Acesso em: 12/10/2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul**. Etapa: Ensino Fundamental. Idade 15 a 17 anos. Aprovado pela Resolução/SED n. 2.944, de 11 de março de 2015. Campo Grande/MS: SED/MS, 2015.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul**. Etapa: Ensino Fundamental. Idade 15 a 17 anos. Aprovado pela Resolução/SED n. 3.053, de 4 de maio de 2016. Campo Grande/MS: SED/MS, 2016.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos**: história, formas e conteúdos. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

MENEZES, Fernando Vendrame; BITTAR, Michelle; SILVA, Analice Teresinha Talgatti. **Natureza, História e Sociedade Mato Grosso do Sul** – Intermediário. Campo Grande: Gama, 2015.

OLIVEIRA, Elisabete Duarte de. **O Livro Didático na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Maceió, 2007.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

PANIAGO, Maria Lúcia. O Trabalho Didático: articulações e reciprocidades. In: SOUZA, Ana A. Arguelho de; CENTENO, Carla Villamaina; LANCILLOTTI, Samira S. Pulchério (Orgs.). **O Trabalho Didático em Exame**. Campo Grande – MS. Life Editora/Editora UEMS, 2015.

PAULINO, A. F. B.; PEREIRA, W. **A educação no estado militar (1964-1985)**. Disponível em:

<http://www.faced.ufu.br/antigo/colubhe06/anais/arquivos/176AnaBorgesPaulino_e_WanderPereira.pdf> Acesso em: 13/07/2018

QUEIROZ, Renato Barbosa. **O manual didático de história nas escolas prisionais em Mato Grosso do Sul**. Dissertação de Mestrado. Paranaíba, MS: UEMS, 2014.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. **A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos**: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO. Dissertação de Mestrado. Goiânia, GO, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

SAVIANI, Dermeval Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 - maio/ago. 2010 (digital).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 4ª ed., 2013. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, Mai. 2015. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>> Acesso em: 17 Jun. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

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**. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UEMS, 2016.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. **Manuais didáticos: formas e alternativas de superação. In: A Organização do Trabalho Didático na história da educação**. Silvia Helena Andrade de Brito [et.al.] (orgs.) Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. Coleção memória da educação.

TAKEUCHI, Márcia Regina. **Análise Material de Livros Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2005.

TONET, Ivo. **Educação e ontologia marxiana**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 135-145, abr2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art10_41e.pdf> Acesso em: 17/06/2018.

VIEIRA, Maurício Macedo. **Percursos de implantação do projeto TRAJE: Travessia Educacional do Jovem Estudante Campo-Grandense na Escola Municipal Osvaldo Cruz em Campo Grande/MS**. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, MS: UEMS, 2015.

APÊNDICE A – Proposta de Intervenção

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

INTRODUÇÃO

O Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em sua Proposta Política Pedagógica, traz a necessidade de que ao concluir a dissertação, seja apresentada uma proposta de intervenção na Escola ou junto à Secretaria de Educação.

Após acompanharmos o AJA-MS por dois anos, em uma escola, depois de nossa pesquisa, incluindo análise do instrumento didático (manual) ofertado pela Secretaria às unidades escolares compreendemos que nossa proposta é para a SED-MS.

JUSTIFICATIVA

Após a análise do manual didático, disponibilizado pelo Projeto AJA-MS para o ensino de História, manual que contém, também, o ensino de Ciências e Geografia, verificamos a necessidade, urgente, de desmembrar as três disciplinas. Compreendemos a importância do estudo articulado, contudo tal como é disposto no manual do AJA-MS, isso não acontece.

Pensar na reestruturação da OTD do professor, para as aulas de história, é primordial para que o Projeto possa desempenhar um ato mais educativo do que social como tem se apresentado.

A elaboração de um conjunto de textos de forma coletiva, para que o professor pense o ensino e possa levar textos clássicos e contemporâneo aos estudantes é uma forma de oportunizar aos jovens uma nova leitura de mundo e sociedade que contemple, realmente, o contexto em que vive esse aluno buscando formas para que ele sinta-se inserido e não apenas mais um efeito da exclusão.

Ressaltamos a necessidade de se repensar uma continuidade do professor no Projeto, a considerar que este profissional é convocado e que vive em constante rompimento de vínculo empregatício. Sem essa garantia quaisquer que sejam as formações ofertadas serão vazias no sentido de não ter aplicabilidade.

OBJETIVOS

Geral

- ✓ Organizar uma formação específica para os docentes de História por meio de textos e autores clássicos e contemporâneos.

Específicos

- ✓ Realizar seções de estudos com os docentes que lecionam a disciplina História no projeto AJA-MS;
- ✓ Elaborar um plano de estudo a partir de textos e autores clássicos e contemporâneos da educação e do ensino de história;
- ✓ Elaborar textos e materiais que possibilitem reflexões ao ensino de história no Projeto AJA-MS;

METODOLOGIA

A Secretaria precisa inserir, em seu quadro de funcionários, um técnico habilitado em História para dar suporte aos docentes. Na semana da Jornada Pedagógica, cada docente de História receberá alguns textos clássicos e contemporâneos para embasar sua prática pedagógica.

Durante o bimestre, o técnico responsável cria mecanismos de trocas de opiniões sobre as leituras e de novas sugestões. Esse canal de comunicação pode ser via e-mail ou por grupo de *WhatsApp*, onde todos terão oportunidade de pontuar suas contribuições.

Posteriormente, ao fim de cada bimestre, o técnico, por meio de uma webconferência, se reunirá com os docentes visando discutir as principais propostas de textos elaborados em conjunto a fim de usá-los para o bimestre seguinte.

Sugerimos uma leitura inicial pautada em “*A história da educação através dos textos*”, de Maria da Glória de Sá Rosa. Obra na qual a autora discorre sobre como inserir esses textos em sala de aula, sendo um suporte aos docentes.

A cada Webconferência, compilações textuais podem ser formuladas para as aulas de história do bimestre seguinte, resultantes de uma ação coletiva dos professores.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

AÇÕES/ETAPAS	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Envio dos textos aos professores		X	X	X	X	X		X	X	X	X	
Leituras específicas dos textos		X	X	X	X	X		X	X	X	X	
Elaboração de textos para as aulas				X		X			X			
Discussão com os professores de história do Projeto AJA-MS via Webconferência				X		X			X			X
Avaliação				X		X			X			X