

LUCIELE DA SILVA

**ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: PERCURSOS E PERSPECTIVAS NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ-SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Celso João Carminati

**FLORIANÓPOLIS/SC
2016**

S586e Silva, Luciele da

Ensino de Filosofia na educação de jovens e adultos: percursos e perspectivas na rede municipal de ensino de São José-SC / Luciele da Silva. - 2016.

208 p. il. ; 21 cm

Orientador: Celso João Carminati

Bibliografia: p. 193-203

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

1. Filosofia - Estudo e ensino. 2. Educação do adolescente. 3. Direito ambiental. I. Carminati, Celso João. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 107 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Reconhecido pelo Decreto Estadual nº 2.035, publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina Nº 18.513, em 18/12/2008.
Reconhecimento CAPES pela Portaria MEC nº 1.077, publicada no Diário Oficial da União nº 178 de 13/09/2012.

MESTRADO ACADÊMICO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Nº 113

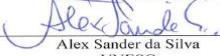
Aos vinte e nove dias do mês de setembro do ano de 2016, às quatorze horas, nas dependências do Centro de Ciências Humanas e da Educação, compareceu **Luciele da Silva**, aluno(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, para defender sua dissertação intitulada "Ensino de filosofia na educação de jovens e adultos: percursos e perspectivas na rede municipal de ensino de São José-SC" perante a Banca aprovada pelo Colegiado do Curso, constituída pelos(as) Professores(as) Doutores(as) Celso João Carminati (orientador(a)), Alex Sander da Silva, Lourival José Martins Filho, Julice Dias e Juares Thiesen, sob a presidência do primeiro membro citado. Após a apresentação das considerações e sugestões da Banca Examinadora, o(a) presidente anunciou o parecer da Banca, considerando a dissertação APROVADA.

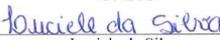
Observações:

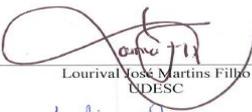
A BANCA DESTACA A QUALIDADE DO TRABALHO
E INDICA QUE AS SUGESTÕES SEJAM REALIZADAS
EM CONJUNTO COMO ORIENTADOR.

Florianópolis, 29 de setembro de 2016.


Celso João Carminati
UDESC – Orientador(a)


Alex Sander da Silva
UNESC


Luciele da Silva
Mestrando(a)


Lourival José Martins Filho
UDESC


Julice Dias
UDESC

Juares Thiesen
UFSC

Dedico este trabalho ao meu avô Francisco (in memoriam). Um dos muitos analfabetos deste país, que com maestria soube me ensinar à importância da educação.

AGRADECIMENTOS

Um dia, estava eu na rua em frente à faixa de pedestres aguardando impaciente o sinal abrir, pois, como de costume estava atrasada. Foi então que percebi ao meu lado uma mulher que explicava para uma criança:

— Existe diferença entre o “obrigado” e o “muito obrigado”.

Essa frase simples, provavelmente parte de um diálogo maior entre mãe e filho me fez pensar sobre a importância do ato de agradecer e me fez entender que não se trata de uma simples formalidade. Também me mostrou que não existe lugar certo e horário determinado para aprender ou ensinar algo para alguém e que acontecimentos e encontros podem ser transformadores. Por isso, ao concluir esta etapa da minha formação, quero dizer *muito obrigada* a pessoas que tive a honra de encontrar em meu caminho. Sou grata....

A Prof.^a Dr.^a Elisete Medianeira Tomazetti pelo cuidado, incentivo e inspiração no início da minha jornada na graduação. Por me fazer compreender a necessidade da pesquisa sobre ensino de Filosofia e a importância do trabalho docente comprometido;

Ao meu orientador Prof^o Dr. Celso João Carminati pelos ensinamentos, pelo apoio e parceria ao longo do trabalho e aos demais professores do PPGE que me mostraram outra forma de pensar a educação;

Ao Fabiano, meu companheiro de vida. Sou grata por você pela confiança, pela imensa paciência, compreensão e amor que tornaram a caminhada possível;

A todos os colegas, que me ajudaram e inspiraram. Em especial a Deisi Cord, Douglas Bahr Leutprecht, Gustavo Pontes e Michele Metelski;

Aos professores Lourival José Martins Filho, Julice Dias e Alex Sander da Silva que gentilmente aceitaram compor a banca examinadora deste trabalho, contribuindo com valiosas sugestões;

Aos funcionários da FAED que com seu trabalho diário deram suporte e contribuíram para que este trabalho fosse concluído;

A equipe da Secretaria de Educação de São José, principalmente do setor responsável pela EJA, pela acolhida e apoio durante a pesquisa;

A CAPES pelo financiamento;

E a todos aqueles que pelas críticas ou elogios me fizeram forte e teimosa o suficiente para chegar até aqui.

Sou grata a todos. Muito obrigada!

“Somos aprendizes de uma arte na qual ninguém se torna mestre”.

Ernest Hemingway (1898-1961)

RESUMO

SILVA, Luciele da. **Ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos:** percursos e perspectivas na rede municipal de ensino de São José-SC. 2016, 208 p. (Mestrado em Educação – Área: Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2016.

O estudo apresentado aqui tem como tema central o ensino de Filosofia visualizado a partir de seu lugar na Educação de Jovens e Adultos. Buscando contemplar o tema, a investigação buscou contextualizar o processo que permitiu a inserção da Filosofia na rede municipal de São José-SC. A definição do locus investigativo aconteceu levando em consideração que a história da disciplina de Filosofia no Brasil é marcada por oscilações entre presença e ausência no currículo, sendo assim buscamos destacar a importância que o município atribuiu à Filosofia ao incluí-la como um projeto no currículo obrigatório do ensino fundamental, no final dos anos 1990, o que, mais tarde, resultou na inserção como disciplina obrigatória no currículo do ensino fundamental e médio da EJA, antes mesmo da obrigatoriedade em nível nacional. Desta forma, buscando evidenciar a importância da Filosofia como componente curricular da EJA, fizemos uso da análise documental com ênfase na investigação da legislação educacional nos níveis federal, estadual e municipal. Tomou-se como marca temporal inicial o contexto de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB/96 por entendermos que tal documento atribuiu nova identidade a EJA, considerando-a como uma modalidade de ensino. Além disso, o texto da LDB suscitou a reflexão sobre o lugar que deveria ser atribuído a Filosofia que naquele

momento não era considerada uma disciplina obrigatória. As fontes consideradas para análise neste estudo se apresentaram na forma de leis, pareceres e resoluções que orientam os sistemas de ensino e conseqüentemente a disciplina de Filosofia e a EJA. Porém, por tratar-se de uma pesquisa com foco em uma rede municipal de ensino foi dada maior ênfase a Proposta Curricular e os Cadernos Pedagógicos que se apresentam como textos orientadores para o ensino em São José e dão indícios do processo de implantação da disciplina de Filosofia no currículo. Para sustentar as reflexões que se colocaram, recorreremos a autores como Alejandro Cerletti, Walter Kohan, Miguel Arroyo, Theodor Adorno, Marta Kohl de Oliveira, Tomaz Tadeu da Silva. A partir da análise das fontes podemos apontar como resultado deste estudo o destaque dado no texto dos documentos normativos a determinadas concepções de educação, ensino de filosofia, perfil de aluno, avaliação, formação e principalmente a ênfase a um determinado objetivo para a educação, a saber a emancipação dos sujeitos. O lugar atribuído a Filosofia no currículo revela que sua finalidade na escola é a de contribuir para o alcance de tal objetivo formativo através da promoção do pensamento crítico. A relevância social desta pesquisa está relacionada ao fato de que a produção acadêmica sobre o ensino de Filosofia na EJA permanece muito restrita, e neste sentido acredita-se que a investigação apresentada aqui contribui para o entendimento que as concepções e orientações expostas nos documentos normativos revelam muito sobre a identidade de uma disciplina.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Educação de Jovens e Adultos. Emancipação. Legislação educacional.

ABSTRACT

SILVA, Luciele da. Teaching Philosophy in the education for young people and adults : paths and perspectives in the municipal of São José-SC education.2016. 208 p. (Master's Degree of Education – Field: History and Historiography of Education). The Santa Catarina State University. Post Graduation Program in Education, Florianópolis, 2016.

The study presented here has as its central theme the teaching of Philosophy visualized from its place in the Education of Young people and Adults- EJA (Educação de Jovens e Adultos). Seeking to contemplate the theme, the research sought to contextualize the process that allowed the insertion of Philosophy in the municipal education system of São José-SC. The definition of the investigative locus happened taking into account that the history of the discipline of Philosophy in Brazil is marked by oscillations between presence and absence in the curriculum, so we seek to highlight the importance that the municipality attributed to Philosophy by including it as a project in the compulsory elementary school curriculum in the late 1990s, which later, resulted in its insertion as a compulsory subject in the EJA elementar and high school curriculum, before even the obligatoriness at national level. In order to demonstrate the importance of Philosophy as a curricular component of the EJA, we have used documentary analysis with emphasis on the investigation of educational legislation at federal, state and municipal levels. The context for the elaboration of the Law of Guidelines and Bases of Education - LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) was taken as the initial time stamp because we believe that this document attributes a new identity to the EJA, considering it as a teaching

modality. In addition, the LDB text provokes a reflection about the place that should be attributed to Philosophy which at that time was not considered a compulsory subject. The sources considered for analysis in this study were presented in the form of laws, opinions and resolutions that guide the teaching systems and consequently the discipline of Philosophy and the EJA. However, as it is a research focused on a municipal education system, the emphasis was given to the Curriculum Proposal and Pedagogical Notebooks that present themselves as guiding texts for teaching in São José and give indications of the process of implementation of the discipline of Philosophy in the curriculum. In order to sustain the reflections which are put forward, we have recourse to authors such as Alejandro Cerletti, Walter Kohan, Miguel Arroyo, Theodor Adorno, Marta Kohl de Oliveira, Tomaz Tadeu da Silva. From the analysis of the sources we can point out as a result of this study the emphasis given in the text of the normative documents to certain conceptions of education, Philosophy teaching, student profile, evaluation, training and, mainly, the emphasis on a certain objective for education, such as the emancipation of individuals. The place attributed to Philosophy in the curriculum reveals that its purpose in school is to contribute to the achievement of such a formative goal through the promotion of critical thinking. The social relevance of this research is related to the fact that the academic production on the teaching of Philosophy in the EJA remains very restricted, and in this sense it is believed that the research presented here contributes to the understanding that the conceptions and orientations set forth in normative documents reveal much about the identity of a discipline.

Keywords: Teaching Philosophy. Education for young people and adult . Emancipation. Educational legislation.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-------------|
| Quadro 1- Descritores utilizados, bases utilizadas e títulos e autores dos trabalhos selecionados..... | 36-37 |
| Quadro 2- Revistas pesquisadas, seus respectivos endereços eletrônicos e número de trabalhos encontrados..... | 38-39 |
| Quadro 3- Artigos sobre o tema “Ensino de Filosofia na EJA” encontrados nas revistas pesquisadas..... | 39-40 |
| Quadro 4- Grade curricular do ensino médio EJA presencial por disciplinas..... | 87-88 |
| Quadro 5- Relação etapa da escola básica com a distorção idade-série..... | 103-104 |
| Quadro 6- Relação entre matrículas em cada período da escolarização básica com o número de estudantes..... | 108 |
| Quadro 7- Relação entre ano e número de matrículas na EJA de São José..... | 108-109 |
| Quadro 8- Relação de conteúdos indicados para o ensino médio na rede estadual de Santa Catarina..... | 166-167-168 |
| Quadro 9- Relação de conteúdos indicados para o ensino fundamental e ensino médio na rede municipal de São José-SC..... | 169-170 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ABE | Associação Brasileira de Educação |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CCTT | Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CBFC | Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças |
| CEJA | Centro de Educação de Jovens e Adultos |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CRE | Coordenadoria Regionais de Educação |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| OCN | Orientações Curriculares Nacionais |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| UDESC | Universidade do Estado de Santa Catarina |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| Unisul | Universidade do Sul de Santa Catarina |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO: OS CAMINHOS DA PESQUISA | 21 |
| 1.1 PROBLEMÁTICA DE PESQUISA E OBJETIVOS..... | 23 |
| 1.2 JUSTIFICATIVA..... | 29 |
| 1.3 FONTES..... | 31 |
| 1.4 ESTADO DO CONHECIMENTO..... | 35 |
| 1.5 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS..... | 42 |
| | |
| 2 FILOSOFIA E EJA: APONTAMENTOS SOBRE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL | 51 |
| 2.1 ENSINO DE FILOSOFIA: TESSITURAS DA LEGISLAÇÃO PÓS LDB/96 NO CONTEXTO NACIONAL E CATARINENSE..... | 55 |
| 2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MARCO LEGAL E CONCEPÇÕES NO CONTEXTO NACIONAL E CATARINENSE... | 71 |
| | |
| 3 A CONFIGURAÇÃO DA EJA NO ÂMBITO MUNICIPAL | 91 |
| 3.1 O PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO DA EJA..... | 93 |
| 3.2 A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE EJA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ-SC..... | 98 |
| 3.3 ANCORAGENS PEDAGÓGICAS: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DA PROPOSTA CURRICULAR DE SÃO JOSÉ..... | 110 |
| 3.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PROPOSTA CURRICULAR DE SÃO JOSÉ..... | 120 |
| | |
| 4 A FILOSOFIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ | 127 |
| 4.1 O LUGAR DA FILOSOFIA NO ATUAL CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: OBJETIVOS E DIRETRIZES..... | 132 |
| 4.2 ENSINO DE FILOSOFIA NA REDE MUNICIPAL: DAS CRIANÇAS AOS ADULTOS..... | 150 |
| 4.3 A PROPOSTA DE ENSINO DE FILOSOFIA NA EJA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS..... | 160 |
| 4.4 SENTIDOS POSSÍVEIS PARA A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... | 181 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 187 |
| REFERÊNCIAS | 193 |
| APÊNDICE | 205 |

1 INTRODUÇÃO: OS CAMINHOS DA PESQUISA

O estudo aqui apresentado é o resultado de indagações, questionamentos, dúvidas e desejos que foram percebidos a partir do momento em que decidi ser professora, na metade do curso de graduação em Filosofia na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Assim como a maioria dos cursos de graduação em Filosofia no Brasil, inspirados por uma tradição europeia que privilegia a erudição, o curso da UFSM também valorizava muito a formação para a pesquisa em detrimento da formação pedagógica dos alunos. Percebendo essa contradição e ao ter contato com os primeiros textos das disciplinas pedagógicas do curso, notei que precisava pensar com mais responsabilidade sobre a carreira docente.

Pensar uma profissão era algo novo e bastante incômodo devido à minha origem familiar. As limitações econômicas e sociais fizeram com que, em minha família, as atividades laborais nunca fossem escolhidas ou pensadas, mas sim, aceitas. Minha mãe e seus irmãos começaram a trabalhar ainda na infância e, por consequência, foram afastados da escola. Meus dois irmãos não chegaram a terminar o ensino fundamental e eu fui a primeira, de toda a família, a concluir o ensino médio, ingressar em um curso superior e, agora, realizar o Mestrado. O fato de querer ser professora, nesse contexto, fez com que alguns familiares acreditassem que eu estava buscando “ser melhor” do que eles, já que ser professora era sinônimo de “querer ensinar alguém” e isso não era muito bem visto. Desde cedo, atentei para a importância do saber escolarizado na vida de pessoas que não tiveram acesso e condições de permanência na escola. Assim, o pensar sobre ser professora já nasceu marcado pelo interesse nas práticas educativas no campo da Educação de Jovens e Adultos.

No entanto, quando comecei, de forma ingênua, a procurar textos e produções acadêmicas sobre a EJA, encontrei pouco material sobre os anos finais do ensino fundamental e sobre o ensino médio dessa modalidade. Naquele momento, de forma precipitada, acreditei que não seria compensador investir em uma pesquisa sobre essa temática, que parecia não atrair a atenção dos professores de Filosofia e pesquisadores da área naquele momento. Por outro lado, os questionamentos sobre o ensino de Filosofia ganharam fôlego quando me tornei bolsista do PIBID¹ e pude ter contato com os alunos adolescentes do ensino médio. O trabalho no PIBID foi a experiência mais importante de minha formação acadêmica, justamente por extrapolar os limites do academicismo e adentrar o cenário escolar, no qual pude vivenciar problemas e possibilidades. No entanto, mesmo gostando da proximidade com os adolescentes, continuei em busca da melhor compreensão acerca das especificidades do trabalho com jovens e adultos. Inclusive, decidi fazer o estágio obrigatório do curso em uma turma de EJA.

Em 2013, um ano após a conclusão do curso de graduação, assumi uma vaga como professora contratada em caráter temporário na Rede Municipal de Ensino de São José-SC onde trabalhei com crianças no ensino fundamental e com jovens e adultos no ensino fundamental e médio da EJA. A constatação da minha falta de experiência com o ensino fez

¹ O PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência trata-se de um projeto de iniciação à docência, que atende as atribuições da CAPES de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério. No âmbito do PIBID/Filosofia/UFSM, o projeto propunha a problematização do ensino de Filosofia nas escolas públicas de Santa Maria- RS, visando o aprimoramento da leitura e escrita filosófica dos alunos, a utilização do cinema e do teatro como ferramentas metodológicas e filosóficas nas aulas de Filosofia.

com que voltasse meu olhar para as carências da minha prática e, também, para o lugar que eu chamava de escola. Essa experiência de trabalhar com públicos de faixas etárias tão diferentes foi um desafio, afinal, o trabalho na mesma escola, durante os três turnos, permitiu-me, em alguns casos, ser professora dos filhos durante o dia e dos pais durante à noite. Isso me mostrou a dimensão do significado que a escola tem para a comunidade que a circunda e para as famílias que dela fazem parte.

Por todos esses aspectos, diante das inquietações provocadas pela atividade docente, senti necessidade de voltar a me dedicar à pesquisa sobre o ensino de Filosofia. Assim, ainda no ano de 2013, iniciei um curso de especialização em ensino de Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar que resultou em um trabalho sobre ensino de Filosofia na EJA. Contudo, algumas questões levantadas nesse trabalho ainda permaneciam como, por exemplo, “Como a Filosofia foi inserida na Rede Municipal de São José?”; “Existiam prescrições para o seu ensino na EJA?” Desse modo, senti a necessidade de prosseguir, buscando aprofundar a pesquisa sobre o ensino de Filosofia no Mestrado.

1.1 PROBLEMÁTICA DE PESQUISA E OBJETIVOS

O tema central deste estudo é o ensino de Filosofia visualizado a partir de seu lugar na Educação de Jovens e Adultos, alicerçado em uma perspectiva histórica, entendendo que no campo educacional, as determinações históricas condicionam práticas e configuram sentidos. Considerando que as inquietações que provocaram a pesquisa nasceram dentro da sala de aula, como consequência de minha prática docente, houve um direcionamento de análise para a Rede Municipal de Ensino de São José. Levou-se em consideração, também, a importância que o município atribuiu à Filosofia ao

incluí-la como um projeto no currículo obrigatório do ensino fundamental, no final dos anos 1990. Fato esse que, mais tarde, resultou na inserção da Filosofia como disciplina no currículo do ensino fundamental e médio da EJA, antes da obrigatoriedade em nível nacional.

Ao considerar a reflexão sobre o ensino de Filosofia, faz-se necessário alguns apontamentos sobre a história dessa disciplina no Brasil. Seu ensino remonta ao século XVI, sendo introduzida pelas mãos dos jesuítas em colégios do Nordeste e chegando depois ao Rio de Janeiro². Das primeiras aulas até os dias de hoje, a disciplina de Filosofia passou por muitas mudanças que caracterizaram um movimento intermitente, pois sua presença nas escolas sempre foi permeada por disputas políticas e ideológicas. Em alguns momentos, a Filosofia foi retirada do currículo obrigatório, sendo por vezes considerada facultativa e, por outras, optativa. No quadro histórico mais recente, durante o período do Regime Militar (1964-1985), imposições acarretaram mudanças nos campos político, econômico e educacional de diversas ordens³, bem como, na seleção de disciplinas e conteúdos a serem ministrados nas escolas. De acordo com Clarice Nunes,

As mudanças políticas de 1964 criaram uma nova situação que pode, sucintamente, ser caracterizada em alguns aspectos: a tomada do

² Sobre a história da disciplina de Filosofia no Brasil, ler “O Ensino da Filosofia no Brasil: Considerações Históricas e Político-Legislativas” de Romana Isabel Brázio Valente Pinho. Disponível em : <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/22472/153> 20. Acesso em 22 de setembro de 2015.

³ Sobre esse tema ver: CARMINATI, Celso J. O estatuto da Filosofia no ensino secundário no Brasil durante a ditadura militar. *Revista Philosophica*, Universidade de Lisboa – Portugal, Nº. 36, 2010 , pp. 159-182.

poder pelos militares. O fortalecimento do poder executivo em contraposição do poder legislativo; centralização e modernização da administração pública; reorientação das relações entre as classes sociais através de uma política salarial e trabalhista com o objetivo de acelerar a acumulação de capital e conter o processo social; a redefinição da política educacional em todos os níveis de ensino (NUNES, 2000, p. 56).

Nesse contexto, a Filosofia na Lei de Diretrizes e Bases de 1961⁴ deixou de ser obrigatória para ser considerada optativa, sendo retirada do currículo na LDB/1971. Do ponto de vista legal, o texto deixou uma brecha ao considerar que ficaria a critério dos estados e municípios decidirem sobre a parte diversificada do currículo. Tal situação possibilitou que o ensino de Filosofia fosse inserido em alguns lugares de maneira muito pontual⁵. No entanto, na maior parte do país, a disciplina foi extinta do currículo devido, sobretudo, ao projeto educacional que estava sendo pensado para o segundo grau pautado pela lógica do capitalismo e da necessidade de profissionalização dos jovens. Esse projeto desenvolvimentista pautado em um contexto de repressão não incluía a Filosofia, por tratar-se de uma disciplina considerada dispensável à formação dos estudantes naquele período. Com o fim da Ditadura Militar, a democracia surgia timidamente e esse cenário deu origem, a uma forte mobilização dos professores

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1961. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: jan. 2016

⁵Sobre esse panorama ler: FÁVERO, Altair Alberto; CEPPAS, Filipe; GONTIJO, Pedro Ergnaldo; GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. Cad. Cedes. Vol.24, n. 64. set/dez. 2004. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9693>. Acesso em: 12 out. 2015.

de Filosofia que demarcaram um espaço de luta e reivindicação pelo retorno da disciplina ao currículo do ensino secundário. Um prenúncio desse movimento aconteceu em 1976, no Rio de Janeiro, com a criação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) como uma reação à retirada da Filosofia das escolas secundárias. Inicialmente a preocupação era criar um espaço de diálogo e reflexão entre professores e acadêmicos do curso de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ. Para Celso João Carminati (1997, p. 70),

A partir dessa preocupação, pode-se dizer que a criação de uma sociedade de estudos, reflexão e atividades esteve diretamente ligada às discussões, aos problemas da filosofia e das relações entre o regime militar e a sociedade civil, no Brasil.

A partir deste cenário, nos anos 1990, começam a ser publicados, em maior número, livros sobre a temática do ensino de Filosofia. Como constata Elisete Medianeira Tomazetti (2012, p.86),

[...] umas das primeiras obras a retomar as questões acerca do ensino de Filosofia foi o livro *Filosofia e seu ensino*, publicado em 1996, do qual participaram os professores Paulo Arantes, Franklin Leopoldo e Silva, Celso Favaretto, Ricardo Fabrinni e Salma T. Muchail. Em 2000, conectada com o movimento de luta pelo retorno da Filosofia ao currículo escolar, a Editora Vozes lançou a coleção *Filosofia na Escola*, cujo livro *Filosofia no Ensino Médio*, organizado por Sílvio Gallo e Walter Kohan, dois importantes pesquisadores e divulgadores dessa temática no Brasil, trouxe

importantes contribuições para as discussões sobre o tema naquele momento.

Essas produções ganharam consistência ao longo dos anos, principalmente, com a criação de mais programas de pós-graduação em educação, que contavam com professores dedicados à pesquisa sobre o ensino de Filosofia e com a reinserção da disciplina no currículo. Em relação aos temas das pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, Rodrigo Gelamo (2009) aponta que elas se concentram, prioritariamente, em três eixos, a saber: relevância do ensino de Filosofia, seleção de temas e conteúdos e, por fim, questões relativas à metodologia de ensino.

Levando-se em consideração esses eixos, é necessário apontar que o estudo, aqui apresentado, pautou-se na seguinte questão norteadora: como está inserido o ensino de Filosofia no âmbito da EJA na Rede Municipal de Ensino de São José? A partir disso, buscou-se historicizar o processo que permitiu a inserção da Filosofia na Rede Municipal de São José e apontar a perspectiva de ensino direcionada para a formação dos estudantes da EJA. A importância de tal proposição manifestou-se na medida em que consideramos que o campo de pesquisa sobre o ensino de Filosofia, ao pensar o lugar do aluno, tem-se voltado, em primazia, para a reflexão sobre o trabalho com adolescentes e crianças. Quando o adulto é citado, a referência é o professor ou o aluno do ensino superior, pois

nas últimas décadas, a preocupação dos estudiosos acerca do ensino da Filosofia localizou-se em um aspecto que precisava ser evidenciado: o convencimento da importância da Filosofia na formação dos alunos nos ensinos Fundamental, Médio, Superior e, até mesmo, no ensino da Filosofia para crianças, com o objetivo de marcar o seu lugar na

formação crítica do sujeito.(GELAMO, 2009,p. 44-45)

De fato, tais reflexões são válidas e muito significativas, todavia, esses investimentos não dão conta dos questionamentos oriundos da prática docente na EJA. Nesse sentido, torna-se pertinente acrescentar que sobre a EJA paira uma forte vinculação com a alfabetização de adultos, porém é necessário compreender que, para além do ensino da leitura e da escrita, a EJA concretiza-se como uma modalidade da educação básica, portanto questões pertinentes a todas as etapas devem ser tomadas na sua importância. Dessa forma, entende-se que

A EJA constitui um dos meios pelos quais a sociedade pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizando oportunidades educacionais e resgatando a dívida social para com aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar. (PAIVA, MACHADO, IRELAND. 2007, p.27)

Considerando o exposto, o estudo aqui desenvolvido buscou compreender quais são as particularidades que configuram o ensino de Filosofia com jovens e adultos no contexto da EJA nos âmbitos legal e teórico na Rede Municipal de Ensino de São José - SC. A problemática emerge do entendimento de que a Filosofia, mais do que um conjunto de conteúdos, pressupõe um exercício, uma atividade, como nos propõe Alejandro Cerletti (2009, p. 29),

O que haveria que tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo que não quer deixar nada sem revistar, essa atitude radical que permite

problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal.[...]..É isso também pode ser encontrado no professor na aula de Filosofia, quando filosofa com seus alunos. Quando exhibe sua atitude perseverante de perguntar e perguntar e tentar encontrar respostas.

Considerando que esse ensino acontece na EJA, torna-se relevante avaliar que o trabalho filosófico é influenciado pelas especificidades do público e pelas determinações políticas e curriculares. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo geral contextualizar a inserção da Filosofia na rede municipal de ensino de São José no âmbito da legislação educacional e propostas curriculares com ênfase na Educação de Jovens e Adultos. Para dar sustentação a esse objetivo geral, outros mais específicos fizeram-se necessários como descritos a seguir:

- (I) Discutir o ensino de Filosofia e a Educação de Jovens e Adultos a partir do contexto de elaboração da LDB/96;
- (II) Apresentar o percurso histórico da EJA em São José;
- (III) Apontar as orientações curriculares para o ensino de Filosofia na rede municipal de ensino de São José;
- (IV) Evidenciar a importância da Filosofia enquanto componente curricular do ensino médio da EJA;

1.2 JUSTIFICATIVA

A Filosofia, juntamente com a Sociologia, tornou-se componente curricular obrigatório no ensino médio das escolas brasileiras desde a promulgação da Lei 11.684 de 2008⁶, alterando o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-

⁶Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1.

LDB/96. Assim, trouxe à tona a importância da reflexão sobre as especificidades da disciplina e seu lugar na escola. Com isso, a presente pesquisa encontra sua justificativa na necessidade de problematização do ensino em todos os espaços ocupados pela disciplina, considerando que, mesmo sendo pautada pela obrigatoriedade, a Filosofia, ainda, busca a sua legitimação como disciplina curricular.

Autores ligados ao campo da pesquisa sobre ensino de Filosofia tem indicado que o tema encontra-se em fase de consolidação e necessita de manutenção e ampliação. Se considerarmos a recente obrigatoriedade, veremos que se passaram apenas oito anos e, neste sentido, importa saber de que modo e com quais objetivos a Filosofia foi introduzida no currículo de uma rede de ensino de nível municipal antes da imposição da lei federal.

Nos últimos anos, a Rede Municipal de Ensino de São José tem sido foco de atenção em relação à pesquisas acadêmicas referentes à EJA e ao ensino de Filosofia. Destaca-se aqui a dissertação de Karine Rodrigues Ramos “Filosofia para crianças: o projeto Educar para o Pensar” na Rede Municipal de Ensino de São José/SC (2000-2010)” defendida em 2014 no programa de pós-graduação em Educação da UDESC; a dissertação de Alberto Thomal intitulada “A produção do conhecimento na educação básica através do ensino de Filosofia na escola pública municipal” defendida em 2004 no programa de pós-graduação em Engenharia de Produção da UFSC⁷; a dissertação de Simone Warmling dos Santos intitulada “A Trajetória da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de São José: uma história a ser contada” defendida em 2006 no Mestrado em

⁷ Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC

Psicopedagogia da Unisul⁸ e a tese de Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin intitulada “A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos” defendida em 2006 no programa de pós-graduação em Educação da UFSC. Nota-se que, dentre os trabalhos citados, duas dissertações tratam sobre o ensino de Filosofia (no ensino fundamental) e os demais abordam a EJA na Rede Municipal.

Assim, a presente pesquisa insere-se nesse contexto, buscando dar lugar à reflexão sobre o ensino de Filosofia na EJA, uma vez que se figura como um território de práticas pedagógicas significativas em um município que tem demonstrado reconhecimento à importância e necessidade da presença da Filosofia na formação dos estudantes.

1.3 FONTES

Devido à aproximação do problema de pesquisa com a prática docente, vivenciada na Rede Municipal de São José, o processo de estranhamento tornou-se pertinente, sobretudo, na busca pelas fontes. Para ingresso no Mestrado, apresentei um projeto de pesquisa que tinha como proposta inicial a investigação do lugar que o cotidiano do aluno ocupava no planejamento docente, ou seja, em que medida os professores de Filosofia da EJA consideravam os saberes produzidos pelos estudantes fora da escola, suas experiências e vivências no mundo. A partir do envolvimento com as disciplinas do Mestrado e das conversas com o orientador, comecei a procura por indícios que pudessem servir como fontes para a pesquisa, tal como, planos de ensino e materiais didáticos produzidos pelos professores que tivessem sido utilizados em aula.

No entanto, ao iniciar o contato com os professores e a visita às escolas que são, ou foram em anos anteriores, polos da

⁸

EJA no município, percebi dificuldades para tornar a proposta viável, pois nem as unidades de ensino procuradas, bem como os professores contatados mantiveram arquivados os planejamentos de ensino ou os materiais didáticos utilizados nas aulas de Filosofia ministradas. Em relação às escolas, na maioria delas, a resposta encontrada foi que os planos de ensino da EJA não ficavam arquivados por falta de espaço, pois os documentos e materiais relativos às turmas diurnas ocupavam o pouco espaço destinado ao arquivo. Outro ponto a ser considerado é a carência de profissionais contratados para trabalhar na EJA. Em alguns casos, as muitas atividades da secretaria ficam sob responsabilidade de apenas um profissional⁹.

A dificuldade inicial em encontrar as fontes preestabelecidas levou a outros materiais, como os documentos oficiais¹⁰ que orientam o ensino de Filosofia e das demais disciplinas na EJA de São José. A partir disso, passei a reformular as questões e o próprio projeto de pesquisa. Dentre esses materiais, três mereceram maior atenção: a proposta

⁹Em relação aos prazos de guarda dos documentos referentes ao Ensino Fundamental e Médio (inclusive da EJA), o Conselho Nacional de Arquivos – CONARQ orienta que os documentos relativos a “Disciplinas: programas didáticos” e “Planejamento da atividade escolar” devem ter guarda permanente e “Registro de conteúdo programático ministrado, rendimento e frequência” devem ser eliminados depois de dez anos. Informações podem ser encontradas no endereço <http://www.siga.arquivonacional.gov.br/media/ifes_codigo_e_tabela_temporalidade/portaria_n0922011_tabela_de_temporalidade_e_destinao.pdf> Acesso em 10/10/15

¹⁰Considerando o contexto da pesquisa, entendemos que documentos oficiais são todos aqueles, de qualquer espécie e em qualquer suporte, produzidos e recebidos pelos Órgãos dos Poderes Executivo, Judiciário e Legislativo, inclusive os da administração indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios

curricular da Rede de Ensino publicada no ano 2000, o Caderno Pedagógico de Filosofia e o Caderno Pedagógico da EJA publicados em 2008¹¹. Os três documentos dão indícios do processo de implantação da disciplina de Filosofia no currículo da Rede Municipal e contemplam o conceito de emancipação como um dos constituintes do processo formativo. De acordo com os documentos e com o fato da Filosofia ser um componente curricular, cabe a ela contribuir para o funcionamento desse processo a fim de atingir o objetivo final, isto é, formar sujeitos emancipados.

A busca pelas fontes que fundamentam o estudo aconteceu de forma presencial em locais¹² como na Secretaria Municipal de Educação, no Conselho Municipal de Educação e em escolas polos da EJA de São José, no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)- localizados em São José¹³; no Conselho Estadual de Educação, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, Biblioteca Pública de Santa Catarina, Biblioteca da Assembleia Legislativa de Santa Catarina - localizados em Florianópolis¹⁴. Além dos lugares mencionados,

¹¹ Durante a minha experiência como professora da rede municipal, conheci apenas a proposta curricular do município que está disponível on-line. Somente por meio da busca pelas fontes da pesquisa é que tive acesso ao caderno pedagógico da EJA depois de uma solicitação feita à coordenação do núcleo de EJA da Secretaria de Educação. A informação da coordenadora do núcleo foi de que quando publicada, foi repassada para cada polo da EJA um exemplar do documento e que cabe as unidades de ensino fazer com que ele chegue até os professores.

¹² Optou-se aqui por citar apenas alguns locais da pesquisa presencial, bem como da busca feita na internet.

¹³ Em São José a busca nestes lugares foi concentrada em documentos normativos e da legislação relacionada à educação e ao ensino na rede municipal.

¹⁴ Nestes lugares a busca foi concentrada em documentos como leis, pareceres, decretos que servissem como indícios da inserção da Filosofia no currículo da rede estadual de ensino e do funcionamento da EJA no estado de Santa Catarina.

a busca também foi realizada por meio da Internet em portais como Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina¹⁵, Ministério da Educação¹⁶; Câmara dos Deputados¹⁷; Palácio do Planalto¹⁸, entre outros.

Como resultado da busca foi selecionado o material que compõe as fontes documentais da pesquisa, com alguns documentos normativos, por vezes parte da legislação educacional, em outras, perpassado por ela. Os principais documentos analisados são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Parecer 11/2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos)¹⁹, Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (2000)²⁰, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006)²¹, Proposta Curricular de Santa Catarina (2014)²², Proposta Curricular de São José (2000)²³, Caderno Pedagógico

¹⁵ Endereço eletrônico: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/>. Acesso em: 10 out 2015.

¹⁶ Endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 out 2015.

¹⁷ Endereço eletrônico: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 out 2015.

¹⁸ Endereço eletrônico: <http://www2.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 out 2015.

¹⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 12 fev 2016.

²⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 20 jan 2015.

²¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 03 jan 2015.

²² Disponível em: http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf. Acesso em: 25 mar 2015.

²³ Disponível em: <http://www.saojose.sc.gov.br/images/uploads/publicacoes/Proposta-Curricular-de-Sao-Jose.pdf>. Acesso em: 10 ago 2014.

de Filosofia (2008) e Caderno Pedagógico da EJA de São José (2008).

1.4 ESTADO DO CONHECIMENTO

A partir da busca pelas fontes e das leituras sobre o tema de pesquisa que se delineava, houve a necessidade de examinar produções acadêmicas sobre o ensino de Filosofia. Para isso, foi feito um levantamento dos trabalhos desenvolvidos em nível de pós-graduação, assim como artigos publicados em periódicos da área de educação.

O levantamento foi dividido em três partes, visando encontrar um maior número de trabalhos que contribuíssem, em alguma medida, com a pesquisa. A primeira parte foi concentrada em duas bases de dados que foram Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Teses da Capes²⁴ e foi dividida em dois momentos em função do uso dos descritores. Primeiro buscou-se por ensino de Filosofia e ensino médio; educação de jovens e adultos no ensino médio. Nessa análise foram selecionados nove trabalhos. No segundo momento, buscou-se por: ensino de Filosofia na educação de jovens e adultos, ensino de Filosofia na EJA, ensino de Filosofia no ensino supletivo, ensino de Filosofia no ensino noturno, Filosofia na educação de jovens e adultos, Filosofia e ensino noturno; Filosofia no ensino supletivo. Nessa etapa não foi encontrado nenhum trabalho que indicasse pelo título afinidade com os descritores utilizados.

É importante considerar que inicialmente os trabalhos foram selecionados pelo título e pelo resumo e somente serão

²⁴É preciso ressaltar que no momento em que o levantamento foi realizado, o banco de teses da CAPES estava disponibilizando apenas trabalhos defendidos em 2011 e 2012.

apontados aqueles trabalhos que estão disponibilizados na íntegra. Durante a pesquisa não foi delimitado recorte temporal, pois procuramos alcançar o maior número possível de estudos sobre o tema para que em um momento posterior fosse possível a seleção de acordo com o recorte temático da pesquisa²⁵. Com base nisso, chegou-se ao seguinte resultado:

Quadro 1- Descritores, bases utilizadas e títulos e autores dos trabalhos selecionados (continua)

| Descritores | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | Títulos/autores |
|------------------------------------|--|---|
| Ensino de Filosofia e ensino médio | Total de trabalhos: 323 Selecionados: 03 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Sentido da Filosofia no ensino médio: contribuição para formação do jovem na ótica do professor- Luiz Carlos Nunes de Santana 2. Filosofia no ensino médio: luta histórica, didática e conteúdos para a sala de aula- João Antônio Rocha 3. Filosofia no ensino médio e o problema da formação política: uma discussão sob a perspectiva da teoria crítica- Wanderley José Deina |
| Educação de jovens e adultos no | | <ol style="list-style-type: none"> 1. O ensino de arte na educação de jovens e adultos em escolas públicas de ensino médio de João Pessoa-PB - |

²⁵ A seleção foi feita considerando que do total de trabalhos que aparecem como resultado da busca poucos tem de fato relação com o tema de pesquisa, pois o uso da palavra “filosofia” nos descritores remete a um grande número de trabalhos ligados a programas de pós graduação ou centros de ensino de universidades que trazem essa palavra em seu nome, sendo que na maioria das vezes o conteúdo do trabalho não tem relação com o ensino de Filosofia.

| | | |
|--|---|--|
| ensino médio | Total de trabalhos: 190 Selecionados: 03 | 2007-2012 2. A cartografia escolar na educação de jovens e adultos: uma experiência com a prática docente em geografia- Caroline Geraldini Ferreira Rezende 3. Formação Cidadã, Juventude e Trabalho: A Geografia na Educação de Jovens E Adultos (EJA)-Reuvia de Oliveira Ribeiro |
| Descritores | Banco de Teses da Capes | Títulos/autores |
| Ensino de Filosofia e ensino médio | Total de trabalhos: 43 Selecionados: 02 | 1. A Filosofia no currículo do ensino médio: aspectos discursivos nos documentos oficiais- Daniel Santini Rodrigues 2. O ensino da Filosofia em Santa Catarina: análise do uso de tecnologias- Lauro Roberto Lostada |
| Educação de jovens e adultos no ensino médio | Total de trabalhos: 47 Selecionados: 01 | 1. A educação de jovens e adultos nos contextos de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias- Elisabete Carlos do Vale |

Fonte: Produção da própria autora a partir da sistematização de dados localizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses da Capes. Elaboração da autora. (2015)

A segunda parte do levantamento foi direcionada para os estudos disponíveis nos sites e repositórios digitais de sessenta e quatro universidades federais brasileiras. Dessa vez, os descritores utilizados foram: ensino de Filosofia na educação de jovens e adultos e ensino de Filosofia na EJA. Inicialmente, nessa etapa, o olhar ficou concentrado nos títulos para depois ser feita uma triagem pelos resumos. Como

resultado, foram apontados alguns trabalhos, porém nenhum título indicou a relação com os descritores utilizados.

A terceira parte do levantamento foi direcionada para a busca de artigos publicados em periódicos da área de educação, com o propósito de encontrar possíveis reflexões sobre o ensino de Filosofia na EJA. Por tratar-se de trabalhos que não se encontram reunidos em um único banco de dados, foi feita uma busca na internet sobre o tema e algumas revistas de educação foram se revelando como possíveis locais de publicação sobre o ensino de Filosofia. Em razão da brevidade do trabalho de levantamento e da impossibilidade de dar conta de um trabalho mais longo, a investigação concentrou-se nos sites de doze revistas da área de educação. Nessa etapa, os descritores utilizados foram ensino de Filosofia e adultos, Filosofia e adultos, ensino de Filosofia, ensino de Filosofia na educação de jovens e adultos, ensino de Filosofia na EJA.

Quadro 2- Revistas pesquisadas, seus respectivos endereços eletrônicos e número de trabalhos encontrados. (continua)

| Revistas | Endereços eletrônicos | Número de trabalhos |
|--|---|----------------------------|
| Cadernos de pesquisa– Fundação Carlos Chagas | http://www.fcc.org.br/biblioteca/acervo.php?area=acervo | 0 |
| Revista brasileira de estudos pedagógicos | http://rbep.inep.gov.br/ | 0 |
| Revista Intersaberes | http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/index | 1 |
| Revista Educação e Pesquisa Faculdade de | http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/ | 0 |

| | | |
|--|---|---|
| Educação- USP | | |
| Revista conjectura: Filosofia e educação | http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura | 1 |
| Revista Educação & Sociedade | http://www.cedes.unicamp.br/rev_exemplares.htm | 0 |
| Revista Educação e realidade | http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/archiv e | 0 |
| Educação em Revista | http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista | 1 |
| Revista brasileira de educação | http://www.anped.org.br/rbe/edicoes/numeros-anteriores | 0 |
| Em aberto | http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/index | 0 |
| Revista HOLOS | http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS | 1 |
| Revista do NESEF - Filosofia e Ensino | http://www.nesef.ufpr.br/revista/edicoes.php | 1 |

Fonte: Produção da própria autora a partir da sistematização de dados localizados nos sites das revistas. (2015)

O resultado atingido nesse período acusou a existência de cinco artigos. Devido à diminuição no número de trabalhos encontrados, optou-se pela leitura na íntegra.

Quadro 3- Artigos sobre o tema “Ensino de Filosofia na EJA” encontrados nas revistas pesquisadas (continua)

| Título do trabalho | Nome do autor(a) | Local de publicação | Ano |
|---|---|----------------------------|------------|
| Ensino de Filosofia e EJA: contextualização histórica e desafios da | Luiz dos Santos Patrícia de M. Chagas | Revista HOLOS | 2011 |

| | | | |
|--|-------------------------------|--|------|
| contemporaneidade | | | |
| Filosofia como exercício espiritual na educação de jovens e adultos | Walter Kohan Jason Wozniak | Educação em Revista | 2011 |
| Atividade filosófica na EJA: um relato de práticas interdisciplinares | Wanderley da Silva | Revista CONJECTURA: Filosofia e educação | 2014 |
| O ensino de Filosofia na modalidade EJA para alunos em privação de liberdade | Fernando Bozatski | Revista do NESEF - Filosofia e Ensino | 2014 |
| Considerações sobre o ensino de Filosofia em EJA | Selson Garruti | Revista Intersaberes | 2014 |

Fonte: Produção da própria autora a partir da sistematização a partir dos dados localizados nos sites das revistas. (2015)

A análise dos artigos permitiu-nos perceber que quatro deles trazem relatos de experiência e apenas um traz apontamentos sobre orientações e concepções de ensino. Desta forma temos:

- O artigo intitulado *Filosofia como exercício espiritual na educação de jovens e adultos* relata a experiência de um projeto de ensino de Filosofia com uma turma de alfabetização da EJA em Duque de Caxias-RJ, o qual adotou a concepção de Filosofia como um “modo de vida”, como uma prática de exame de si próprio e dos outros;
- O trabalho intitulado *Ensino de Filosofia e EJA: contextualização histórica e desafios da contemporaneidade* traz, implicitamente, uma

concepção de Filosofia apoiada na ideia de que ela tem a prerrogativa de “impactar os sujeitos”, usando a sua capacidade racional. Aborda, também, o processo histórico da EJA no Brasil, além de trazer a análise de uma pesquisa que teve como objetivo avaliar a percepção dos alunos sobre a disciplina de Filosofia;

- O trabalho intitulado *Atividade filosófica na EJA: um relato de práticas interdisciplinares* apresenta marcadores históricos da EJA e do ensino de Filosofia no Brasil e defende o caráter interdisciplinar da Filosofia a partir do relato de uma atividade filosófica em escolas públicas de EJA, em um município da Baixada Fluminense/RJ;
- O texto nomeado *O ensino de Filosofia na modalidade EJA para alunos em privação de liberdade* expõe o relato de uma experiência de ensino na Penitenciária Estadual de Ponta Grossa-PR e aborda, principalmente, a especificidade do trabalho com os temas ética e Filosofia política.
- O artigo intitulado *Considerações sobre o ensino de Filosofia em EJA* focaliza as concepções que norteiam as práticas na EJA. Dessa forma, o autor entende a Filosofia como uma ação crítica- reflexiva e que o trabalho com essa disciplina na EJA deve se pautar na criação de conceitos que deem conta de discutir problemas. Além disso, discorre sobre a importância da adoção de uma concepção de ensino de Filosofia.

É importante ressaltar que o levantamento de trabalhos sobre o ensino de Filosofia na EJA não teve a pretensão de abarcar a totalidade dos trabalhos produzidos sobre a temática. Porém, a busca se fez fundamental para demonstrarmos a necessidade da reflexão sobre o ensino de Filosofia em todos os espaços ocupados por esse componente curricular, inclusive, na Educação de Jovens e Adultos. Em relação aos textos

encontrados, consideramos que este estudo apresenta seu diferencial ao buscar um ponto de encontro entre a EJA e a disciplina de Filosofia que se manifestou através da análise da legislação educacional e das orientações curriculares.

1.5 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

“Não existe caminho, o caminho se faz ao caminhar”²⁶. Este verso de Antônio Machado dá o tom do processo de pesquisa no qual este estudo insere-se. O caminho foi sendo construído a partir das perguntas e revelou como o problema poderia ser melhor visualizado.

No entanto, compreende-se a inegável necessidade de um método que direcionasse o olhar durante o processo. Nesse caso, a análise conduziu-se pelo caráter metodológico da pesquisa qualitativa que abarcou os seguintes procedimentos:

- Estudo bibliográfico, aqui entendido como a atenção dada à produção sobre a temática pesquisada, como também, àquelas que podem proporcionar uma inter-relação entre o ensino de Filosofia e a EJA;
- A pesquisa documental, compreendida como o método de investigação, buscou a análise de documentos legais com vínculo com a EJA e com a disciplina de Filosofia que teve como objetivo assimilar, por meio de suas estruturas teóricas, os objetivos da educação na Rede Municipal de Ensino de São José.

Tradicionalmente no campo da história e historiografia da educação, os estudos geralmente se colocam de duas formas: de um lado as análises sobre a organização escolar e de

²⁶ “Caminante no hay camino, se hace camino al andar” do poema Proverbios y cantares, de Antonio Machado.

outro os enunciados sobre o pensamento pedagógico (CORSETTI, 2006). Nesse caso, a pesquisa aqui apresentada aproxima-se mais da primeira forma, na medida em que propõe pensar sobre como se situa uma disciplina em uma modalidade de ensino, ou seja, na organização curricular.

A análise documental contemplou a localização, verificação, seleção e interrogação das fontes e deu-se a partir da atenção ao contexto de produção e circulação dos documentos. Esse processo ajudou a configurar uma relação entre o presente, lugar em que os documentos são avaliados, e o passado, lugar em que os documentos foram elaborados e obtiveram significados. Por meio da análise de conteúdo, amplamente utilizada na pesquisa documental, procurou-se decompor o discurso presente nos documentos normativos a fim de identificar os principais conceitos e perspectivas incorporadas ao texto. A partir disso, buscou-se reconstruir significados, tendo sempre o problema de pesquisa como parâmetro.

Nessa parte do trabalho, o enfoque metodológico direcionado às fontes ocorreu no sentido de estabelecer um processo de relação e associação entre os documentos oficiais nos níveis federal, estadual e municipal. As linhas que entrelaçam esses três níveis são de fundamental importância para o entendimento das possibilidades do ensino de Filosofia na escola pública e mais, especificamente, na EJA.

Buscando amparar teoricamente este estudo, o exercício de escrita foi acompanhado de um grupo autores que não foram selecionados previamente em razão de uma linha teórica, mas foram surgindo ao longo do estudo para contribuir com a análise das questões que emergiram. Nesse sentido, os primeiros passos foram dados na direção do estudo de alguns documentos e tornou-se válido para o trabalho a leitura do texto de Luciano Mendes de Faria Filho intitulado *A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma*

tentativa de interpretação que compõe o livro *Educação, Modernidade e Civilização* (1998). No texto mencionado, o autor discorre sobre a importância e as especificidades do trabalho com a legislação, sugerindo que ela deve ser considerada em suas várias dimensões, não apenas de seu caráter impositivo, mas de sua dinamicidade e possibilidades de relações com o fazer pedagógico.

Ao considerar o ensino de Filosofia, o estudo suscita a reflexão sobre a condição de disciplina e, por consequência, reforça o questionamento sobre as finalidades do ensino escolar, especialmente ao considerar como lugar a EJA. Conforme lembra Ronai Pires da Rocha (2008), o Parecer CNE/CEB 38/2006²⁷ aprovado pela Câmara de Educação Básica, que tratou da inclusão da Filosofia no currículo do ensino médio entende a disciplina “como recortes de áreas de conhecimento, sistematizados e distribuídos em aulas ao longo de um ou mais períodos escolares, com cargas horárias estabelecidas em calendário, sob a responsabilidade de docentes específicos” (BRASIL, 2006, p. 7).

Já para o historiador francês André Chervel (1990, p. 188) é necessário considerar a escola como uma instituição carregada de objetivos e finalidades que atribuem a ela a função educativa, sendo que o objetivo das disciplinas é colocar a instrução a serviço da educação. Para o autor,

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes de aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e os fenômenos de aculturação

²⁷ Disponível em: <file:///C:/Users/lu/Downloads/leg%20mdio%2026.pdf>. Acesso em: 20 fev 2015.

de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante [...] (CHERVEL 1990, p. 184)

Nessa perspectiva, uma das questões que se sobressaem é que, ao longo da história, a Filosofia foi reconhecida pelo seu espírito crítico. No entanto, quando nos deslocamos para o âmbito escolar e consideramos suas especificidades enquanto disciplina, podemos questionar se o ensino de Filosofia consegue se manter sempre crítico ou quais seriam as condições que se colocam para que uma aula de Filosofia provoque o pensamento crítico. Esses questionamentos surgiram a partir do estudo da Proposta Curricular e dos Cadernos Pedagógicos, que se apresentam como textos orientadores para o ensino na Rede Municipal de São José. Nesse material, a emancipação surge como propósito formativo das práticas educativas e do ensino de Filosofia na EJA com base no referencial teórico de Theodor Adorno.

O filósofo alemão que questionou os fundamentos da modernidade e sua constituição histórica foi tomado como referência nos documentos normativos analisados aqui, na busca pela possibilidade de reflexão sobre a educação, que para ele, estava atrelada ao forte poder de resistência a tudo que se torna consequência do processo desenfreado de desenvolvimento da sociedade. Na obra *Educação e Emancipação* (1995) foram reunidas palestras e escritos, em que Adorno propõe que a educação deve procurar evitar a barbárie, buscando a emancipação humana. Nessa obra o autor considera que

A educação seria impotente se ignorasse a adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém seria questionável igualmente se ficasse nisto, produzindo nada

além de well adjusted people, em consequência do que a situação existente se impõe no que tem de pior. (ADORNO, 1995, p. 143)

O discernimento acerca dos limites do processo de adaptação remete-nos à emancipação que deve ser o objetivo da educação. Para Adorno (1995.p.143), “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. A realidade sempre é, simultaneamente, uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação”. A educação não pode ignorar a necessidade de adaptação, no entanto, ela deve se guiar para a crítica da realidade. Para Adorno (1995), a função social do ensino está vinculada à crítica à sociedade burguesa e tudo aquilo que ela representa. Sendo assim, a educação deveria proporcionar ao indivíduo condições de libertação da massificação e das formas sociais de dominação e opressão.

Nesse contexto, a discussão sobre as expectativas que são direcionadas para o ensino de Filosofia na escola e especificamente na EJA tornam-se relevante. O filósofo grego Epicuro, que nasceu em 341 a.C., na sua *Carta sobre a felicidade* (p.21) indicou “que ninguém hesite em se dedicar à Filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito” (EPICURO, 2002, p.21). Dessa forma, considera-se que a Educação de Jovens e Adultos pode ser um lugar de criação e reflexão filosófica.

Como Alejandro Cerletti propõe no livro *O ensino de Filosofia como problema filosófico* (2009), o ensino de Filosofia não deve ser entendido apenas na sua dimensão pedagógica, mas sim, como um problema filosófico. Nessa

obra, o autor aborda além da temática do ensino de Filosofia, a importância da formação do professor e a relação do ensino com as instituições educativas. Para o autor, a Filosofia é uma atividade e, como tal, implica que o ensinar e o aprender nunca devem ser separados do fazer filosófico, pois

[...]ensinar Filosofia supõe basicamente ensinar a filosofar e caracterizamos o filosofar –mais do que pela aquisição de certos conhecimentos ou pelo manejo de alguns procedimentos- por um traço distintivo: a intenção e a atitude insistente do perguntar, do problematizar e de acordo com isso, de buscar respostas[...] (CERLETTI, 2009, p. 29)

Ao considerar a questão do ensino de Filosofia e do filosofar, outra contribuição é o livro *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar* (2009) em que Walter Kohan expõe sobre a relação entre o aprender e o ensinar na disciplina de Filosofia. O autor propõe que não existe um método filosófico e, sim, uma pluralidade de metodologias e que a relação pedagógica não deve estar fundamentada na lógica da transmissão, pois inviabilizaria a possibilidade do pensamento crítico.

As opções metodológicas avaliadas pelo professor devem sempre levar em consideração o perfil dos alunos que estarão envolvidos no trabalho, que no caso da EJA é bem diversificado. Em seu texto *Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública* (2011) Miguel Arroyo compromete-se a pensar a formação docente, bem como o perfil dos alunos da modalidade, dando atenção aos aspectos políticos e sociais que envolvem a EJA. Para o autor

Na história da EJA, encontraremos uma constante: partir dessas formas de existência populares, dos limites de opressão e exclusão em que são forçados a ter de fazer suas escolhas

entre estudar ou sobreviver, articular o tempo rígido de escola com o tempo imprevisível da sobrevivência. Essa sensibilidade para essa concretude das formas de sobreviver e esses limites a suas escolhas merecem ser aprendidos pelo sistema escolar se pretende ser mais público. Avançando nessas direções, o diálogo entre EJA e sistema escolar poderá ser mutuamente fecundo. Um diálogo eminentemente político, guiado por opções políticas, por garantias de direitos de sujeitos concretos. Não por direitos abstratos de sujeitos abstratos (ARROYO, 2011, p. 49).

Nesse sentido, a análise que foi feita sobre a EJA teve como foco situá-la como um lugar de possibilidades para o ensino filosófico. Entende-se que a EJA deve ser percebida e respeitada em suas particularidades, as quais indicam que as práticas pedagógicas devem levar em consideração as reais necessidades dos educandos.

Buscando a averiguação das questões apresentadas, o texto foi estruturado em quatro capítulos. Dessa forma, o segundo capítulo intitulado *Filosofia e EJA: apontamentos sobre legislação educacional* tem como objetivo apontar como a disciplina de Filosofia e a Educação de Jovens e Adultos configuram-se no âmbito da legislação educacional desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. O propósito foi o exame de documentos que além de contribuir para traçar o perfil da Filosofia e da EJA, em nível nacional e estadual, também disciplinam e orientam as práticas pedagógicas e servem de parâmetro para pensarmos as ações em nível municipal. Essa busca justifica-se pela necessidade de problematizar o ensino de Filosofia em uma modalidade com especificidades próprias e de identificar como configuram-se,

legalmente, os espaços direcionados a ela como disciplina curricular.

No terceiro capítulo, *A configuração da EJA no âmbito municipal* é visualizada com a intenção de compreender o processo de inserção da EJA no município de São José por meio da relação com os determinantes econômicos e políticos. A idealização e implantação da EJA foi configurada a partir de princípios pedagógicos delineados na proposta curricular do município, o qual considera a emancipação como o objetivo final da educação.

O quarto capítulo, *A Filosofia na rede municipal de ensino de São José* é tomada em sua trajetória histórica com a intenção de compreender os objetivos da inserção da Filosofia, primeiro como um projeto no ensino fundamental e, posteriormente, como disciplina, alcançando também a EJA. O objetivo, neste trabalho, foi o de considerar as concepções que permeiam as prescrições para o ensino, possibilitando uma reflexão sobre as possibilidades e desafios encontrados no ensino de Filosofia na EJA. Para isso, foram analisadas as Orientações Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Caderno Pedagógico de Filosofia e o Caderno Pedagógico da EJA de São José.

2 FILOSOFIA E EJA: APONTAMENTOS SOBRE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Fica claro portanto que a legislação deve regular a educação e que esta deve ser obra da cidade. Não se deve deixar no esquecimento qual deve ser a educação e como se há de educar. Nos tempos modernos as opiniões sobre este tema diferem. Não há acordo sobre o que os jovens devem aprender, nem no que se refere à virtude nem quanto ao necessário para uma vida melhor. (Aristóteles, Política, VIII, 1 e 2, apud, PCNEM, 2000, p. 48).

As páginas que seguem têm como intuito apontar de que maneira a Filosofia e a Educação de Jovens e Adultos foram configuradas a partir da leitura de alguns documentos que compõem a legislação educacional, tomando como parâmetro o contexto de elaboração da atual LDB. A necessidade de tal investimento surgiu a partir do trabalho de levantamento das fontes documentais e pelo entendimento de que, em geral, as práticas educativas não estão desvinculadas das prescrições na legislação.

As primeiras tentativas de institucionalização do ensino marcam a tensa relação entre educação e legislação. Desse modo, o uso da legislação educacional como fonte mostra-se extremamente significativo, porém deve ser dada a devida atenção ao contexto de elaboração e ao de interpretação, pois

A letra da lei pode ser interpretada de diversas formas se retirada de seu contexto ou se for desvinculada das intenções de seus formuladores. Não há como pensar que pode dela ser abstraído um único significado, de modo que sua análise pode ser descritiva, já que seu texto pode ser interpretado em outros contextos sob outras perspectivas. A dinâmica

social cria novos problemas que exigem soluções e a lei pode ser readequada e reinterpretada para atender a essa dinâmica. Tal posicionamento torna necessário que a compreensão do significado e a importância da legislação, no caso, a educacional, recolocá-la no cenário de sua formulação para ampliar o conhecimento sobre as disputas e os processos que regulamentaram a constituição da educação (GOMES MACHADO; JAMIL CURY, 2014, p. 200)

A partir de tal ressalva, buscamos, aqui, a compreensão de concepções vigentes sobre o ensino de Filosofia e a EJA em textos da legislação de nível nacional e estadual, bem como de outros textos que mesmo não tendo força de lei tornam-se auxiliares para o alcance de tal objetivo. O contexto legal analisado, em nível macro, nos permitirá, no decorrer do trabalho, reconhecer o seu reflexo nas ações de nível municipal, que é o foco do estudo. Nesse sentido, reconhecemos que no contexto educacional “importa recorrer à legislação enquanto a expressão oficial de leis e normas que lhe são específicas sem, no entanto, deixarmos de considerá-la em sua relação com as demais leis e no contexto social mais amplo” (MIGUEL, 2006, p.5). Sendo assim, recorreremos também a outros documentos oficiais como pareceres e propostas curriculares que mantêm intrínseca relação com a legislação a fim de viabilizarmos nossa proposta.

Ao refletirmos sobre o ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos é possível encontrar muitas questões que permeiam essa relação e que seriam passíveis de análise, no entanto, este trabalho concentra-se no exame não das práticas pedagógicas, mas das prescrições que tem como intuito orientar o trabalho docente. Neste sentido, considera-se de

fundamental importância que o contexto social, histórico e legal em que as prescrições aparecem seja evidenciado. Desta forma, tendo a legislação educacional como pano de fundo as análises apresentadas nesta seção se concentram em dois pontos: a maneira como o ensino de Filosofia foi sendo tecido através da presença ou ausência no currículo oficial por meio da legislação e de como a EJA foi ao longo dos anos sendo representada nos documentos oficiais enfatizando os traços que contribuíram para configurar sua identidade como modalidade de ensino.

O intuito não é a confrontação entre documentos, mas o exame de prescrições e representações buscando identificar e compreender como se configuram legalmente os espaços direcionados a Filosofia como disciplina curricular. É preciso destacar que neste momento do texto apenas o contexto nacional e estadual será analisado para situar o contexto no qual o nível municipal está vinculado. Não se trata de uma separação, pois reconhecemos a os vínculos inerentes e compreendemos as micro e macro relações que se desenham entre essas três esferas, porém a fim de dar ênfase ao espaço municipal que é o foco do estudo optou-se por trazê-lo posteriormente.

A seleção dos documentos que serão investigados nos levou a considerar que a história recente da educação no Brasil que encontra seus princípios expressos no texto da Constituição Federal de 1988²⁸. Texto esse baseado em proposições acerca do funcionamento das redes de educação e dos sistemas de ensino e que foi o suporte máximo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação publicada em 20 de dezembro de 1996²⁹. A

²⁸Disponível em:
file:///C:/Users/lu/Downloads/constituicao_federal_35ed%20(1).pdf.
Acesso em: 23 maio 2015.

²⁹ Em relação à EJA, o ano de 1996 também foi marcado pela realização do primeiro Fórum de Educação de Jovens e Adultos que aconteceu no Rio de

escolha desse documento para marcar temporalmente nosso estudo tem sua razão no fato de ser a lei que rege os sistemas de ensino atualmente, além de ser um marco na história recente da EJA e do ensino de Filosofia no Brasil³⁰.

O processo de elaboração e aprovação do texto da LDB/96 foi marcado por disputas políticas e ideológicas que se firmaram após a promulgação da Constituição Federal, travando um debate entre os defensores do ensino público e aqueles que apoiavam o ensino com caráter privatista. Inicialmente, foi apresentada uma proposta pelo deputado Octavio Elísio à Câmara Federal, a qual havia sido elaborada de forma democrática visando à defesa da escola pública. Segundo Dalton José Alves (2002,p. 57)

[...] o modo como e a partir de quem é deflagrado o processo de construção da LDB, em 1988, é algo original na história das reformas educacionais brasileiras. Pela primeira vez, e diferentemente de nossa tradição, tem-se um projeto educacional que é uma iniciativa do Legislativo e gestado no interior da comunidade educacional, com ampla participação de organizações populares, e não como iniciativa do Poder Executivo.

Ao longo do processo de tramitação, o texto original foi somado a outros projetos, conhecidos como substitutivos Jorge

Janeiro e deu início à constituição de um espaço de formação, socialização de informações e de fortalecimento das discussões sobre o campo da Educação de Jovens e Adultos. Essa mobilização impulsionou a organização dos fóruns regionais e estaduais que propiciaram a articulação dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs).

³⁰ Anteriormente à LDB/96 a Constituição Federal de 1988 estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, reconhecendo o direito à educação.

Hage. No entanto, com as mudanças no Congresso Nacional após as eleições de 1990, percebeu-se a necessidade de submeter a proposta inicial a reformulações visando conciliar interesses com os novos integrantes das duas casas. Concomitantemente, surgiu no Senado uma nova proposta de texto para a LDB, sendo apresentada em 1992 com autoria do senador Darcy Ribeiro que para a elaboração contou com a ajuda de técnicos vinculados ao governo (SAVIANI,2006).

Após o projeto da Câmara ser enviado ao Senado e receber parecer favorável, o Senador Darcy Ribeiro declarou o parecer inconstitucional. Isso garantiu que o seu projeto passasse a tramitar no Senado e receber aprovação mais tarde. No dia 20 de dezembro de 1996 resultou na promulgação da Lei Federal nº 9.394, atual LDB.

2.1 ENSINO DE FILOSOFIA: TESSITURAS DA LEGISLAÇÃO PÓS LDB/96 NO CONTEXTO NACIONAL E CATARINENSE

A trajetória da disciplina de Filosofia no Brasil foi marcada pela falta de reconhecimento de sua importância para a formação do aluno, sendo algumas vezes considerada facultativa e, em outras, desnecessária ao currículo do ensino médio. Em razão dessa instabilidade, a Filosofia ficou por algumas décadas ausentes das salas de aula de grande parte das instituições de ensino, o que mobilizou professores pelo retorno da disciplina. Sua história tornou-se lacunar na medida em que foi sendo dispensada da seleção de saberes considerados necessários à formação dos estudantes, condição agravada durante o período da ditadura militar, momento em que os currículos passaram a privilegiar a formação de cunho profissionalizante, adquirindo, assim, um caráter mais técnico. Em razão dessa instabilidade, a Filosofia ficou por algumas

décadas ausente das salas de aula de grande parte das instituições de ensino, o que mobilizou professores pelo retorno da disciplina.

No contexto das lutas travadas pelo retorno da Filosofia ao currículo, a aprovação da LDB/96 foi um momento marcante, pois a expectativa dos profissionais da área era a de que o texto garantisse a obrigatoriedade dessa disciplina no ensino médio. Embora a obrigatoriedade não tenha sido anunciada, é importante destacar que em seu artigo 26, a LDB/96 anuncia que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (BRASIL, 1996, p.11). A menção a uma parte diversificada do currículo remete à necessidade de dar lugar às especificidades locais e regionais, um reconhecimento que vai ao encontro das indicações das teorias mais atuais, que sugerem a não adoção de currículos idênticos para todo o país por negligenciarem as particularidades existentes em cada região.

No texto, compondo a base nacional comum está o estudo do mundo físico e natural e da realidade social e política com ênfase no contexto brasileiro da língua portuguesa, da matemática, da educação artística, da educação física, da história, de uma língua estrangeira moderna (BRASIL, 1996, s/p). A Filosofia só vai aparecer no artigo 36 que é a parte do texto que trata do currículo, das metodologias de ensino e dos conteúdos programáticos. No texto encontramos,

§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.[...] (BRASIL, 1996, p. 14)

A indicação da importância da Filosofia não foi realizada da maneira aguardada pelos profissionais da área, pois trouxe apenas a orientação de que os conhecimentos filosóficos deveriam estar presentes na formação dos estudantes. A situação criada com a ausência de clareza do texto em relação à maneira como esses conhecimentos seriam trabalhados permitiu que as instituições de ensino deixassem essa indicação aos cuidados de um professor com formação em outra área ou de todos os professores, o que de qualquer modo era perigoso pela falta de especificidade. Nota-se que no texto, é atribuída certa importância aos conhecimentos de Filosofia, porém sem especificar que conhecimentos seriam estes e sem que estivessem concentrados em uma disciplina, onde certamente teriam maior destaque. Dessa forma, a Filosofia se fazia presente nas intenções educacionais expostas na lei, porém ainda ocupando um lugar oculto sem status de disciplina.

Este lugar vai sendo evidenciado ao longo do texto da LDB/96 com a menção a conceitos caros a Filosofia. Nota-se a indicação a uma educação que deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania devendo pautar-se em seu aprimoramento como pessoa humana, “incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a preparação para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p.15).

A referência a elementos como liberdade, solidariedade, cidadania, ética, pensamento crítico, nos permitem o levantamento da questão: se os conhecimentos filosóficos são

necessários para o exercício da cidadania, como aponta a LDB/96, por que a disciplina Filosofia não era necessária como disciplina curricular? A quantidade de disciplinas poderia ser uma explicação, uma vez que, tradicionalmente, aquelas que não interessam ao projeto educativo vigente (principalmente o neoliberal) são retiradas do currículo ou deixadas à margem. De fato, o que temos no texto é a instrumentalização da Filosofia que está colocada como uma ferramenta a favor de uma proposta educativa, a saber: a educação para a cidadania. As ambiguidades não permitem que o texto deixe explícito o que entende por cidadania e nem quais seriam os conhecimentos filosóficos capazes de contribuir com tal objetivo. Como alertou Alves (2002, p. 131),

Se por um lado a necessidade da Filosofia no currículo do ensino médio está *presente no discurso* oficial da atualidade [...] de outro, ao nos depararmos com a legislação educacional vigente, percebemos que não é possível afirmar como deverá ser concretizada sua inclusão no currículo.[...]a história de sua trajetória no ensino escolar brasileiro demonstra que toda a vez que a sua inclusão no currículo da educação básica constou de forma “dúbia” na lei, as controvérsias geradas a partir disso frequentemente resultaram em prejuízo para a Filosofia, no sentido de causar uma considerável diluição de sua presença no currículo.

Esse prejuízo traduziu-se, algumas vezes, numa redução gradativa da oferta da disciplina no currículo (lei n. 4.024/61); outras vezes, na sua ausência definida (lei n. 5.692/71), ou numa presença controlada (lei. 7.044/82). E atualmente temos uma lei (n. 9.394/96) que contempla na “letra” a presença da Filosofia no

ensino médio, mas inviabiliza na prática sua presença efetiva e substancial, devido à existência de uma ambiguidade em seus termos, quanto à forma como ela deverá estar presente no ensino médio. (grifo do autor)

Nesse panorama, percebe-se que o quadro criado com a publicação da LDB/96 foi de instabilidade, pois ficou a critério das secretarias de educação e dos gestores das unidades de ensino a seleção do conteúdo e pela forma como os conhecimentos filosóficos seriam trabalhados (ALVES, 2002, p. 130). O aspecto positivo fica por conta do fato de que, as considerações feitas na lei sobre a Filosofia deram maior visibilidade à questão em nível nacional, garantindo mais fôlego na luta pela obrigatoriedade da disciplina.

Dois anos após a promulgação da LDB/96, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CEB nº 3/98 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), naquele momento alvo de muitas críticas por apresentar um discurso demasiadamente preocupado com as exigências do mundo do trabalho, este tendo seu sentido mais próximo de empregabilidade. Ao retomar as considerações sobre a Filosofia, o texto indicou em seu artigo 10, parágrafo segundo

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
 - b) Conhecimentos de Filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.
- (BRASIL, 1998, p. 4)

Apresenta-se aqui novamente a Filosofia como desprovida de caráter disciplinar, mas como “conjunto de

conhecimentos” que se apresentam necessários e ainda sem especificar quais conhecimentos seriam estes. Dirige-se para a escola a decisão de como eles devem ser abordados, a saber, de forma interdisciplinar e contextualizada. Em relação aos conteúdos, imagina-se que não poderia tratar-se de todo o conhecimento acumulado pela longa tradição da Filosofia que contempla mais de dois mil e quinhentos anos de história. Inserindo-a em um contexto interdisciplinar, o texto da resolução consegue dissipar seus conteúdos entre todas as disciplinas e, nesse sentido, os conhecimentos filosóficos tornam-se responsabilidade *de todos e de ninguém* concomitantemente. No dizer de Renato José Oliveira (2004, p.47)

Tudo o que é sólido desmancha no ar. É assim que vemos a Filosofia reduzir-se a um dos seus conteúdos e o papel do professor de Filosofia diluir-se entre todos os demais – a natureza interdisciplinar da Filosofia parece mesmo ter sido um bom argumento para um discurso que justifica sua presença em todo e em nenhum lugar, reservando a ela um estilo onipresente. Como um Deus, ela está no meio de nós – mas não podemos vê-la em lado nenhum.

Nesse contexto, em 2005, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação um ofício que reunia uma série de razões que justificavam a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e sociologia no currículo do ensino médio, contrapondo-se à Resolução nº 3/98³¹ e ao caráter interdisciplinar proposto. Como parte do movimento de discussão, a Câmara de Educação Básica iniciou um processo

³¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 24 jun 2015.

de escuta de entidades, professores de Filosofia e sociologia, estudantes e demais interessados para discutir a necessidade de alteração das diretrizes apresentadas. Esse movimento resultou na aprovação pela Câmara, do Parecer CNE/CEB 38/2006 que tratava da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e sociologia no currículo do ensino médio. Pelo texto do Parecer ficou determinado que “no caso de escolas que adotarem organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e sociologia”. Acrescentou que

referente à Filosofia e à Sociologia, não há dúvida de que, qualquer que seja o tratamento dado a esses componentes, as escolas devem oferecer condições reais para sua efetivação, com professores habilitados em licenciaturas que concedam direito de docência desses componentes, além de outras condições, como, notadamente, acervo pertinente nas suas bibliotecas. (BRASIL,2006,p.9)

A aprovação do documento marcou um novo momento na história do ensino de Filosofia e foi comemorada pelos professores da área, pois, finalmente, existia uma determinação legal incluindo a disciplina no currículo do ensino médio. Em relação ao termo “disciplina” encontramos no próprio texto

A maioria das escolas mantém a concepção curricular mais comum, estruturada em disciplinas, entendidas estas, na prática, como recortes de áreas de conhecimento, sistematizados e distribuídos em aulas ao longo de um ou mais períodos escolares, com cargas horárias estabelecidas em calendário, sob a responsabilidade de docentes específicos e devidamente habilitados para cada uma delas. (BRASIL, 2006, p.7)

Porém, mesmo tendo sido tão importante naquele momento, o Parecer CNE/CEB 38/2006 falhava em não especificar em qual série do ensino médio a Filosofia deveria estar presente, o que gerou muitas dúvidas e conseqüentemente o não cumprimento da determinação. Diante disso, somente em 2008, tivemos a aprovação, pelo então vice-presidente da república José Alencar Gomes da Silva, da Lei nº 11.684, que ao alterar o art. 36 da LDB/96, incluiu a Filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

Cabe ressaltar que a aprovação da lei em 2008 não garantia o cumprimento imediato, apesar do texto afirmar que a mesma entrava em vigor no momento de sua publicação. Porém, a lei não estipulava um prazo para sua implementação o que foi acrescentado pelo Parecer 22/2008³² que estipulava que os sistemas de ensino tinham até 2011 para prosseguir com a inclusão para os cursos de ensino médio com duração de três anos e até 2012 para os cursos com duração de quatro anos. Esse prazo também contribuiu para que fossem direcionados investimentos em cursos de formação de professores de Filosofia e sociologia³³ buscando contemplar a exigência³⁴ de que as disciplinas sejam ministradas por professores habilitados.

³²Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf>. Acesso em 17 jun 2015.

³³Segundo o Jornal do Senado em edição de 19 de maio de 2008, no momento de aprovação da lei, havia cerca de 100 cursos de Ciências Sociais e 200 de Filosofia no país e a necessidade de contratação de pelo menos 30 mil professores para atender cerca de 8,9 milhões de estudantes secundaristas.

³⁴Exigência esta já feita anteriormente no Parecer CNE/CEB nº 38/2006.

A partir dessa preocupação e do panorama legal que compõe a trajetória histórica da disciplina de Filosofia, em nível nacional, importa conhecer como as ações foram tomadas no cenário estadual. No momento em que o Parecer CNE/CEB n. 38/2006³⁵ foi publicado, o MEC reconhecia que dezessete estados da federação já haviam incluído a Filosofia e a sociologia no currículo, sendo optativa em dois deles, além do grande número de escolas particulares que seguiam na mesma direção. É necessário considerar que essa inclusão não foi motivada por força da legislação federal, mas foi realizada pelos sistemas estaduais e destinada às redes públicas por motivação própria ou mediante indicação da legislação estadual. (BRASIL, 2006, p.7)

Esse foi o caso do Estado de Santa Catarina, que incluiu a Filosofia no currículo obrigatório do ensino médio dez anos antes da obrigatoriedade da lei federal. Em 1998 foi aprovada a Lei complementar nº 170³⁶, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação e que em seu capítulo V versa sobre o ensino médio, artigo 41, considerando a Filosofia e a sociologia como *conteúdos* obrigatórios no currículo. No artigo seguinte expressou

Art. 42. A organização dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação deverá propiciar ao aluno ao final do ensino médio:
I - o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e de suas conseqüências culturais e sociais para a humanidade;

³⁵Disponível em: <
file:///C:/Users/lu/Downloads/leg%20mdio%2026%20(1).pdf> Acesso em:
12 jul 2015.

³⁶Disponível em: <
http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/legislacao/legislacao-
basica/947-947/file>. Acesso em: 24 ago 2015.

- II - o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III - conhecimentos de política, Filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. (SANTA CATARINA, 1998,p.13)

Percebemos um aspecto de espelhamento da lei estadual diante da lei federal, pois da mesma maneira que a LDB/96 a prescrição em Santa Catarina também relacionava os conhecimentos de Filosofia com o exercício da cidadania e de igual forma não garantia caráter disciplinar à Filosofia apenas considerava a importância dos *conteúdos* filosóficos. A partir disso, no mesmo ano, um projeto de lei proposto pelo então deputado Pedro Uczai³⁷ resultou na aprovação da Lei Complementar nº 173³⁸ que alterou a redação do artigo 41 da lei anterior e determinou que a partir daquele momento a Filosofia e a sociologia constituiriam *disciplinas* obrigatórias do currículo do ensino médio.

No entanto, apesar da expressa obrigatoriedade, na prática mesmo após alguns anos muitas escolas continuavam sem ofertar a disciplina. Como lembrou Carminati (2006, p. 142)

[...] até o momento o caráter de obrigatoriedade da lei não garantiu a reintrodução da Filosofia nos currículos, porém este é um passo importante. O desafio está agora em transforma-la em presença viva nos diversos cursos de ensino médio. E isso dependerá tanto da organização dos professores que lecionam

³⁷Pedro Uczai é graduado em Filosofia pelo Instituto de Filosofia da Arquidiocese de São Paulo, IFSP, Brasil.

³⁸Disponível em: <
<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/legislacao/legislacao-basica/13-13/file>>. Acesso em: 14 set 2015.

nas escolas, dos alunos de graduação, dos professores que fazem a formação inicial nas universidades, quanto da vontade política governamental. Eis então o maior desafio: o de não deixar que essa emenda se torne lei morta.

Em relação a esse ponto, no ano de 2008 acompanhando a legislação federal, o Conselho Estadual de Educação publicou a Resolução 157 que definiu que a Filosofia e a Sociologia sendo disciplinas obrigatórias deveriam ser ensinadas em todas as séries do ensino médio, cabendo a secretaria de Estado da Educação a definição da carga horária³⁹ e conteúdos a serem desenvolvidos em cada série de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2008).

A preocupação com a carga horária e com os conteúdos a serem ensinados nos indica a relação entre legislação educacional e currículo, pois a presença/ausência da Filosofia na legislação definiu também a forma como ela foi pensada nas propostas curriculares de Santa Catarina. A legislação educacional tem por função determinar formas de organização do sistema escolar ou de uma parte, em específico, e relaciona-se com as demais leis em sua totalidade. Uma proposta curricular pode ser entendida como um documento que traz orientações das secretarias de educação (estaduais ou

³⁹Em relação à carga horária, o cenário descrito por Carminati (2006, p. 140) era o de que no ano de 2006 as escolas pertencentes a 1º GEREI de Florianópolis contemplava duas grades curriculares. Na Secretaria de Estado, da Educação, Ciência e Tecnologia foi adotada uma grade curricular que contemplava os conteúdos de Filosofia nas duas primeiras fases do ensino médio com duas aulas semanais em cada fase. Já em outras unidades de ensino foi adotada uma outra grade com aprovação do Conselho Estadual de Educação, com a Filosofia presente em todas as etapas do ensino médio com carga horária variável.

municipais) que determinam, em alguma medida, as práticas pedagógicas. São documentos que marcam um discurso considerado oficial e, apesar de não se constituírem como leis, são influenciadas por elas.

Ainda no ano de 1998, pautada na necessidade de atualização da primeira Proposta Curricular de Santa Catarina de 1991, foi publicada a segunda Proposta Curricular que inclui a Filosofia no terceiro volume intitulado *Formação docente para a Educação Infantil e Séries Iniciais*, no capítulo *Filosofia e Filosofia da Educação*. A primeira parte problematiza a Filosofia no ensino médio e a segunda considera a importância da Filosofia da Educação na formação docente nos cursos de magistério. A análise deste documento torna-se bastante interessante na medida em que consideramos que “é preciso perguntar: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta função, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (FISCHER, 2001, p. 205)

Logo no início do capítulo da proposta, é dado destaque para o fato que a escola pública deve estar voltada para uma população que em sua maioria, apesar de contribuir para o desenvolvimento econômico do país, não se beneficia com ele. Com isso, o documento entende que o educando tem o direito a uma educação de qualidade e acesso ao conhecimento, reconhecendo que “o desafio permanente é o de pensar que presença marcará a Filosofia na formação dos adolescentes, dos jovens e adultos que frequentam o ensino médio” (SANTA CATARINA, 1998, p. 39). A Proposta Curricular traz à tona o histórico de rejeição que caracteriza o ensino de Filosofia no Brasil e considera que

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em Dezembro de 1996, mesmo não tendo sido a defendida pela maioria

dos educadores que lutavam pela aprovação de outro projeto, contempla a Filosofia como conhecimento necessário à formação da cidadania. Mas, é preciso que se diga, que em nosso Estado, já antes disto se reconheceu a importância e o lugar da Filosofia na formação da consciência crítica dos nossos educandos, na superação da alienação, e, já vinha compondo o currículo do ensino médio (SANTA CATARINA, 1998, p.. 40)

De fato, em muitos lugares do país os estudantes não foram contemplados com os estudos filosóficos durante o ensino médio e isso criou uma situação de desigualdade em relação à formação e aos objetivos que deveriam ser alcançados nesta etapa da educação básica. Ao reconhecer o seu caráter disciplinar, o documento recupera a concepção de Filosofia exposta na primeira proposta curricular em que a disciplina é considerada como “um processo de reflexão e elaboração crítica de uma concepção de mundo enquanto totalidade e o compromisso com a sua realização prática” (SANTA CATARINA, 1991, p. 40).

Sendo caracterizada, sobretudo pelo seu teor crítico, a Filosofia, assim como todas as outras disciplinas, necessita de uma metodologia apropriada para o seu ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o texto da proposta curricular de 1998 propõe que o trajeto inicie pela problematização do concebido/vivido pelo educando, oportunize a aproximação dos estudantes com os textos-autores clássicos (considerando aqui a história da Filosofia) e da mesma maneira considere o estudo dos textos-autores contemporâneos promovendo a ampliação da visão de mundo dos estudantes. A Filosofia também deve proporcionar uma ressignificação daquilo que foi considerado no início da caminhada tomando como base os autores e textos trabalhados que caracterizam o processo de reflexão sobre o próprio

conhecimento. Isso sem esquecer da avaliação que não deve ser entendida como autoritária, no entanto diagnóstica com um caráter participativo.

Dando sequência às proposições curriculares, no ano de 2001 foi publicado o documento *Diretrizes para a organização da prática escolar na Educação Básica 3: Conceitos Científicos Essenciais, Competências e Habilidades* com o objetivo de fundamentar a organização curricular da educação básica na rede estadual de Santa Catarina e servir como base para a elaboração dos projetos político-pedagógicos nas unidades de ensino. O texto foi elaborado por educadores da rede estadual com o apoio das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)⁴⁰ e traz um capítulo com a organização curricular específica do ensino médio em que a Filosofia é inserida com a apresentação de um mapa conceitual com seis conceitos: homem, conhecimento, mundo, ser, ética e estética. Segundo o texto, esses conceitos devem fundamentar o trabalho do professor e para cada conceito deve ser dada maior ou menor ênfase dependendo da fase em que o aluno se encontra. Com base nesses conceitos, os professores devem buscar determinadas competências e habilidades sugeridas no documento e que devem ser consideradas mediante a interdisciplinaridade dos conceitos.

Em 2005, foi publicada uma nova versão da Proposta Curricular denominada de Estudos Temáticos que foi orientada para a discussão sobre temáticas que se faziam necessárias naquele momento e que poderiam servir como referencial teórico e metodológico para a prática pedagógica, a saber: Alfabetização com Letramento; Educação e Infância Educação de Jovens; Educação de Trabalhadores; Educação e Trabalho; Ensino Noturno. Essa versão da Proposta Curricular, por estar

⁴⁰ Atualmente denominadas Gerências Regionais de Educação (GEREDs)

envolta em temáticas específicas, não aborda diretamente o ensino das disciplinas curriculares, contudo, no período de 2004 a 2007 aconteceram cursos de formação continuada que reuniram professores, gestores e outros profissionais da educação que refletiram sobre propostas para a prática pedagógica. A partir dessas discussões foram elaborados cadernos pedagógicos publicados em 2012 que contemplaram os componentes curriculares de Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Matemática, Química, Biologia, Física, além do ensino médio Integrado à Educação Profissional – EMIEP e um caderno sobre Interdisciplinaridade.

O caderno dedicado à Filosofia apresenta oito unidades: Introdução à Filosofia, Cosmologia, Antropologia, Ética e Política, Epistemologia e Linguagem, Lógica e Informação, Ontologia e Estética. A opção por uma estruturação temática no ensino de Filosofia tornou-se objeto de crítica por alguns especialistas que acreditam que esse formato apresentava algumas limitações e que a Filosofia deveria ser apresentada aos alunos a partir de problemas que são analisados e relacionados com o cotidiano dos estudantes, tornando-se problemas filosóficos. No entanto, considerando-se as escolhas feitas, a proposta do caderno mostra-se consistente na medida em que apresenta, além dos temas, sugestões de textos, filmes, sites para pesquisa, propostas de atividades, ou seja, revela-se válida por ser a possibilidade de um referencial para a prática pedagógica em sala de aula.

Recentemente a Proposta Curricular de Santa Catarina passou por um processo de atualização, que resultou em uma nova versão lançada no final de 2014 e que aos poucos começa a ser implantada nas escolas. O documento se propõe a orientar as práticas educativas, levando em consideração os novos temas que permeiam o ensino para que, assim, também possa servir de base para a reelaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas da Rede Estadual catarinense. Nesse

sentido, a proposta inclui temas como diversidade sexual, questões étnico-raciais, educação ambiental, entre outros, e assume a diversidade como princípio formativo. A área das Ciências Humanas foi objeto de um dos capítulos da proposta, representada pelas disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso que contribuem para o processo formativo das crianças, jovens, adultos e idosos que se encontram nas etapas e modalidades da Educação Básica. No texto, a área é caracterizada pelo trabalho com conceitos e metodologias que buscam

ao longo do processo formativo da Educação Básica, o papel de contribuir para que os estudantes elaborem conceitos sobre o ser humano e suas relações, tecidas consigo, com o outro, com o ambiente e com o transcendente (BETTO, 2013), problematizando-as, para que ele se situe e se reconheça como ser histórico-cultural e socioambiental. (SANTA CATARINA, 2014, p. 139)

O documento propõe a superação das fronteiras existentes entre as áreas do conhecimento e entre os componentes curriculares que compõem as áreas e dirige para as Ciências Humanas a responsabilidade pela manutenção do diálogo nos espaços educativos. Em relação à Filosofia, é destacado o seu papel como promotora de uma postura crítica que possibilita ao estudante uma nova maneira de ver e de se posicionar no mundo. Portanto, por meio da reflexão filosófica que o estudante adquire ferramentas para compreender as situações que vivencia e para exercitar a alteridade.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MARCO LEGAL E CONCEPÇÕES NO CONTEXTO NACIONAL E CATARINENSE

Historicamente a educação de adultos no Brasil foi marcada por políticas públicas de curto prazo que se alteravam ou eram extintas de acordo com mudanças ou novas prioridades governamentais. Isso contribuiu para a criação de um cenário fragmentado, marcado pela descontinuidade de ações que se apresentaram como sendo políticas de governo e não de Estado, ficando sempre à espera de reconhecimento e valorização por parte dos responsáveis. Esse lugar secundário expressa-se, atualmente, na insuficiente destinação de recursos financeiros⁴¹, materiais didáticos específicos e investimento em contratação e formação inicial e continuada para professores e gestores. Nas universidades, a maioria dos cursos de licenciatura não possui no currículo disciplinas que privilegiem a formação para o trabalho na EJA. A exceção são os cursos de Pedagogia que em geral, trazem em sua grade curricular uma ou mais disciplinas relacionadas às práticas pedagógicas na EJA. Entretanto, os profissionais formados atendem somente as etapas referentes às séries iniciais do ensino fundamental ou etapas de alfabetização. Desta forma, os futuros professores que irão trabalhar com o segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio da EJA não recebem formação adequada para o trabalho com este público.

Esta negligencia parece ter como fundamento a falsa ideia de que se o professor estiver preparado para lidar com crianças ou adolescentes consequentemente também estará para

⁴¹ A responsabilidade constitucional pelo financiamento da EJA é de estados e municípios.[...] De acordo com a legislação, o papel do governo federal é, principalmente, de orientador e indutor de políticas, visando a corrigir desigualdades com garantia de um padrão mínimo de qualidade de ensino. (BRASIL, p.19-20)

trabalhar com adultos. A desconsideração pelas especificidades do público que compõem a EJA pode ter origem na própria história da educação de adultos⁴². Ao longo dos anos muitos foram os olhares e concepções a respeito das pessoas não escolarizadas. Essas diferentes imagens justificaram diferentes ações adotadas tendo como foco principalmente a alfabetização de adultos.

Por muito tempo, os analfabetos foram considerados uma população pobre, carente e débil que manchava a imagem do Brasil diante dos países mais desenvolvidos ou, então, como mão de obra desqualificada que atrasava o avanço econômico do país. No início do século XX com as mudanças ocasionadas pela primeira Guerra mundial, o nacionalismo surge com força no Brasil e com ele a vergonha pelas nossas mazelas, entre elas, o analfabetismo que passa a ser combatido como se fosse uma praga nacional. A partir da década de 1940, aconteceu a extensão do chamado ensino elementar aos adultos e o início da Campanha de Educação de Adultos, coordenada por Lourenço Filho, que tinha como objetivo primordial a diminuição do número de adultos analfabetos. Nesse momento, os analfabetos eram vistos como pessoas sem cultura, improdutivos, atrasados e, por isso, incapazes de contribuir com o crescimento do país. Segundo Vanilda Paiva (1973), o médico Miguel Couto, integrante da Associação Brasileira de Educação (ABE), foi o grande responsável pela fixação da visão preconceituosa do analfabeto por considerar que

[...] o analfabetismo não é só um fator considerável na etiologia geral das doenças,

⁴² Para um estudo mais aprofundado da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil recomenda-se a leitura do artigo “Escarlarização de jovens e adultos” de Sergio Haddad e Maria Clara Di Pierro.

senão uma verdadeira doença, e das mais graves. Vencido na luta pela vida, nem necessidades nem ambições, o analfabeto contrapõe o peso morto de sua indolência ou o peso vivo de sua rebelião a toda idéia de progresso, entrevendo sempre, na prosperidade dos que vencem pela inteligência cultivada, um roubo, uma extorsão, uma injustiça. Tal a saúde da alma, assim a do corpo; sofre e faz sofrer; pela incúria contrai doenças e pelo abandono as contágia e perpetua [...] (PAIVA, 1973, p. 109).

Para a autora, o médico defendia a ideia de que a ignorância era a pior de todas as doenças, reduzindo o homem a meio homem e assumindo proporções de calamidade pública em nosso país, já que na década de 1940, o analfabetismo atingia cerca de 56% da população brasileira⁴³. Apesar da distância temporal, essa visão ainda persiste em alguma medida, como no discurso de que é preciso estudar para “ser gente” ou “ser alguém na vida” e que foi aceito, de tal forma, que muitas vezes os próprios alunos da EJA sentem-se culpados pela falta ou pouca escolaridade⁴⁴ e acabam desistindo de estudar. Temos, desse modo, a legitimação de preconceitos que acabam por aumentar as desigualdades sociais.

A campanha de alfabetização de adultos sofreu muitas críticas relacionadas, sobretudo, com a forma infantilizada como o aluno era tratado, como se ele pudesse ser alfabetizado de qualquer maneira e de forma mais rápida, porque sendo adulto, esperava-se que ele aprendesse de forma mais rápida

⁴³Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940/2010.

⁴⁴Sobre esse tema recomenda-se a leitura do artigo “A educação de jovens e adultos no olhar de seus alunos e professores” de autoria de Medeiros e Jovino. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1548-8.pdf> Acesso em: 24 out 2015.

que uma criança. A necessidade de problematizar essa concepção de aluno e de ensino fez com que se instaurasse, na década de 1960, um movimento de reflexão sobre as ações tomadas no campo da educação de adultos. O principal expoente desse movimento foi Paulo Freire, que contribuiu muito para que a individualidade e as capacidades dos alunos fossem reconhecidas no processo de ensino. Para o educador era preciso

ir ao encontro desse povo imerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção (FREIRE, 1967, p.57).

Na busca pela erradicação do analfabetismo, Freire defendia a valorização dos saberes e o diálogo como elementos constituintes de uma educação que deveria visar a libertação do educando. Ao sistematizar um método de alfabetização de adultos que reconhecia os educandos como seres ativos e produtores de conhecimento, Paulo Freire contribuiu em grande medida para a diminuição do número de adultos analfabetos. Com as propostas do educador, instaura-se uma nova concepção pedagógica para a educação de adultos, pois o

objetivo não era apenas ensinar a leitura e a escrita, mas, principalmente, preparar politicamente os indivíduos para, conscientemente, serem capazes de transformar a realidade na qual estavam inseridos.

A partir disso, com o decorrer do tempo, o discurso estigmatizante e discriminador fundamentado na divisão de classes, no preconceito racial e de gênero foi aos poucos cedendo lugar a uma visão mais positiva do aluno que passou a ser considerado portador de um direito⁴⁵ e credor de uma dívida histórica e social. Essa mudança de postura pode ser percebida nos documentos oficiais e na produção teórica desenvolvida a respeito da EJA. Segundo Miguel Arroyo (2011, p. 26)

A EJA sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante se mudar o olhar sobre os jovens - adultos e os ver com seu protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado. Aí poderá se configurar como política pública, como dever de Estado. As possibilidades de reconfigurar esse direito à educação passam por aí: por avançarmos em uma visão positiva dos jovens e adultos populares, por reconhecê-los como sujeitos de direitos. Consequentemente por criar uma nova cultura política: que o Estado reconheça seu dever na garantia desse direito.

Ao analisarmos a trajetória dos alunos da EJA, parece haver uma constante: muitos precisaram deixar a escola para trabalhar e depois retornaram em busca de qualificação.

⁴⁵A Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, constituem um marco legal ao reconhecerem a Educação de Jovens e Adultos como um direito, elemento para a construção de uma cidadania plena.

Observa-se a existência de uma espécie de porta giratória entre a escola e o mercado de trabalho. Quando existe a necessidade precoce de trabalhar, na maioria dos casos, a escola é deixada para trás. Contudo, depois de algum tempo, o trabalhador percebe que precisa retornar para a escola para se manter no mercado de trabalho. Nos dois sentidos, tanto no que leva para o interior da escola quanto o que mostra o mundo do trabalho, o indivíduo carrega consigo as experiências vividas e adquiridas de um lado para o outro.

No entanto, um dos maiores desafios da docência na EJA é conhecer e reelaborar essas experiências no momento em que o aluno retorna aos bancos escolares, pois negá-las ou omiti-las podem tornar-se entraves para o ensino. Ao desconsiderar os saberes do aluno e concebê-lo como carente de conhecimento, muitos docentes adotam mecanismos de proteção, subestimando sua capacidade cognitiva e infantilizando o ensino. Dessa forma, a EJA, também, pode tornar-se um lugar de exclusão. A sociedade e a escola estão permeadas por um jogo de exclusão que coloca para fora todos aqueles que não cumprem as regras ou resistem a elas e não se adaptam às mudanças ou exigências, sendo desconsiderados, até mesmo nos lugares que pretensamente serviriam para acolhê-los em suas necessidades e potencialidades.

A educação de adultos tem como marco recente, no campo da legislação, a Constituição Federal de 1988 que, ao considerar a educação como um direito, deu força aos movimentos sociais que reivindicavam uma educação pública de qualidade, a qual abrangesse a inclusão de crianças, jovens e adultos (BRASIL, p.13). A Constituição, elaborada no contexto político marcado pelo processo de redemocratização e pelo fim da ditadura militar, deu impulso para as discussões sobre a

proposta da LDB⁴⁶ que reafirmou o direito à educação para todos e deixou clara a necessidade de abandono de qualquer tentativa de concepção da educação como “favor”. Diante disso a LDB/96 trata em seu texto

Art 4. 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[...]

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1. 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.

§ 2. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996. p. 2 e 15)

Este discurso do direito a educação, tanto a Constituição Federal quanto a LDB/96 traziam como pano de fundo um projeto de nação pautado na concepção de que a formação escolar seria o alicerce para o exercício da cidadania e para a promoção de direitos sociais. O maior desafio neste cenário era o de assegurar os anunciados princípios e

⁴⁶Podemos citar como resultantes das discussões propostas no contexto de elaboração da LDB/96, os eventos preparatórios à V CONFINTEA e a fundação do Fórum de EJA do Rio de Janeiro, em 1996.

finalidades expostos como o “direito inalienável de cada brasileiro conquistar uma formação sustentada na continuidade de estudos, ou seja, como temporalização de aprendizagens que complexifiquem a experiência de comungar sentidos que dão significado à convivência.” (BRASIL, 2013. p. 19)

Em relação a educação de adultos a atual LDB/1996 trouxe poucas, porém significativas mudanças em comparação a legislação anterior, expressa pela LDB/71⁴⁷. Na lei anterior, usava-se a expressão “ensino supletivo” que carregava a ideia de suplência da “escolarização perdida” de algo faltante. O novo texto adotou a expressão Educação de Jovens e Adultos, além de atribuir status de modalidade de ensino. A alteração no nome não representa apenas um detalhe burocrático, mas um avanço pedagógico. A mudança de ensino para educação garante maior amplitude às ações do campo e os termos “jovens” e “adultos” dão visibilidade ao público ao qual a EJA direciona-se, não só exprime a faixa etária, mas anuncia que a diversidade é uma marca que se faz presente, já que a EJA contempla um público de mulheres, homens, adolescentes, jovens, adultos, idosos, entre outros.

Isso implica em enfrentamentos resultantes de diferentes formas de ser, pensar, agir, comunicar, que contribuem para a formação de uma identidade da EJA. Nesse sentido, atentamos que a palavra modalidade tem origem no latim *modalis* e refere-se a modos ou maneiras de ser. Na medida em que o próprio nome anuncia que o ensino é destinado ao público jovem ou adulto, a definição como modalidade exige um modo próprio de ser e de ensinar para um público diversificado. Além disso, a LDB/96 alterou as idades

⁴⁷ Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 set 2015.

mínimas para ingresso e exames supletivos, que antes era de 18 e 21 anos e passou a ser de 15 e 18, respectivamente, para o ensino fundamental e ensino médio.

Tratamos, aqui, de uma lei que se refere aos sistemas de ensino e aquilo que é considerado ensino formal, por conseguinte, a LDB não regula nenhuma outra forma de educação. Porém, no texto da LDB encontramos a afirmação de que a educação, que é dever da família e do Estado, deriva de processos formativos que se desenvolvem na vida em sociedade, incluindo os acontecimentos no âmbito familiar e do trabalho, bem como nas instituições escolares. Com isso, a LDB reconhece que a educação não é apenas o que acontece dentro da escola e também não estabelece uma limitação etária, pois durante toda a vida, os indivíduos envolvem-se em processos interativos que resultam na sua educação. Todavia, se por um lado o trabalho é reconhecido como uma matriz formadora, por outro, é visto como uma finalidade para a qual o aluno deve estar preparado quando sair da escola já “formado”.

Ao considerarmos o binômio educação e mundo do trabalho, temos o anúncio de uma educação que está vinculada aos preceitos da modernidade e do que ela representa. No artigo 2 da LDB/96 encontramos que

Art. 2. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 1)

Ao vincular a educação ao trabalho (ou ao trabalhador e ao “seu mundo”) o que também acontece no artigo 3º, a LDB relaciona as finalidades da educação à formação do cidadão e

do trabalhador. Tendo isso em vista, está posto que as regras da economia e da produtividade também contribuirão para a formação dos alunos.

Outro documento importante no campo da EJA é o Parecer nº 11/2000⁴⁸ aprovado pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e que trouxe importantes apontamentos sobre o público ao qual a EJA dirige-se. Após a aprovação dos pareceres CEB nº4 de 29 de janeiro de 1998⁴⁹ e CEB nº15 de 1º de junho de 1998⁵⁰ que trataram, respectivamente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, algumas considerações precisaram ser feitas a respeito da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, o Ministério da Educação solicitou a CEB que fossem realizadas audiências públicas a fim de responder questões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e, como resultado, o Parecer foi aprovado sob a coordenação do relator Carlos Roberto Jamil Cury. No texto do parecer 11/2000 encontramos

[...] muitas dúvidas assolavam os muitos interessados no assunto. Os sistemas, por exemplo, que sempre se houeram com o antigo ensino supletivo, passaram a solicitar

⁴⁸Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso 19 out 2015.

⁴⁹Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf>. Acesso em: 13 nov 2015.

⁵⁰Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em 28 jun 2015.

esclarecimentos específicos junto ao Conselho Nacional de Educação. Do mesmo modo, associações, organizações e entidades o fizeram. [...] A partir daí a CEB, estudando colegiadamente a matéria, passou a ouvir a comunidade educacional brasileira. (BRASIL, 2000, p.2)

Como podemos observar na citação acima, o Parecer surge na tentativa de responder a alguns questionamentos acerca da EJA e tem sua importância firmada, também, na medida em que traz considerações sobre o perfil do educando. O Parecer 11/2000 reitera a imagem do aluno presente no Parecer CNE/CEB nº 15/98 e a direciona também para o ensino fundamental

[...] são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub – representados nessa etapa da escolaridade. (BRASIL,2000, p.9)

Como evidencia o fragmento acima, o aluno é representado a partir do ponto de vista econômico como pertencente a uma camada mais pobre da população e, do ponto de vista social, como pessoas que estão ou desejam estar vinculadas ao mundo do trabalho. Aqueles que já exercem alguma atividade, precisam estudar para conseguir um emprego melhor ou simplesmente para garantirem sua permanência no mercado de trabalho. Outros são estudantes que procuram na EJA a flexibilidade de horários e a conclusão das etapas em tempo reduzido que podem facilitar na hora de conseguir um

emprego. Essa imagem do aluno pobre e trabalhador pode ser entendida como uma representação, na medida em que traz à tona algo ausente e cuja apreensão da realidade sublinha características econômicas dos alunos da EJA.

Dessa maneira, a Educação de Jovens e Adultos não nos remete somente a uma questão etária, mas, principalmente, a uma questão de especificidade cultural e social. Esse adulto é geralmente filho de trabalhadores com baixo nível de instrução escolar, ele próprio teve uma curta passagem pela escola e busca na EJA a oportunidade de concluir seus estudos para garantir um lugar no mercado de trabalho. Marta Kohl de Oliveira (1999) aponta que o jovem, na maioria das vezes, teve passagem pela escola com histórico de repetência e/ou desistência. Esse jovem é bem mais ligado ao mundo contemporâneo, urbano, tecnológico e desempenha no trabalho tarefas mais relacionadas com a sociedade letrada e escolarizada. Esses alunos carregam consigo, portanto, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos sociais.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA também aponta as finalidades e funções específicas da EJA. A primeira função é a reparadora, pois conforme o documento a EJA “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela” (BRASIL, 2000, p.5). Assim sendo, essa função procura reconhecer o direito que todo cidadão possui de ter condições de acesso e permanência à escola pública de qualidade. Visa, portanto restaurar um direito negado e constatar a igualdade compreendendo e valorizando os saberes e potencialidades daqueles sujeitos que buscam a EJA.

No entanto, o documento esclarece que a função reparadora não objetiva suprir a escolaridade faltante, no

sentido de preencher ou compensar algo que o indivíduo tenha perdido. Deve-se entender que o tempo que importa é aquele que o aluno está vivenciando, o seu presente e suas necessidades naquela etapa da sua vida.

A função equalizadora da EJA busca contribuir com a diminuição das desigualdades por meio da “reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas” (BRASIL, 2000, p.9). Por meio da função equalizadora a EJA deve equilibrar a formação dos indivíduos que, a partir da entrada na modalidade, buscam reestabelecer sua posição na sociedade, seja por meio do trabalho ou das muitas formas de participação social. Ao permitir a conclusão da escolarização básica a EJA possibilita o nivelamento das oportunidades dentro da sociedade.

Por fim, a função qualificadora expressa o sentido da EJA quando se propõe a buscar o desenvolvimento das pessoas de diferentes idades, trata-se de uma qualificação de vida e de saberes necessários para a vida nas sociedades modernas. Conforme as diretrizes,

Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles. (BRASIL, 2000, p. 11)

A função qualificadora não se refere diretamente a qualificação profissional, pois leva em consideração a incompletude do ser humano que precisa buscar desenvolver-se

permanentemente através das relações sociais e da troca de saberes. Trata-se da constatação de que educar jovens e adultos significa reconhecer que é possível aprender em qualquer idade e fase da vida.

A análise dos aspectos legais no âmbito nacional revela-se bastante interessante na medida em que percebemos como essas ações se refletiram em nível estadual. O estado de Santa Catarina tem duzentos e noventa e cinco municípios e uma estimativa populacional de 6.819.190 habitantes⁵¹. No ano de 2014, a Rede Estadual de Ensino teve um total de 75.629 matrículas na EJA⁵², o que demonstra que existe demanda de público e corrobora a necessidade de oferta da modalidade no Estado⁵³. Esse número expressivo de matrículas demonstra que o acesso está sendo possibilitado, ainda que não atinja a totalidade de jovens e adultos⁵⁴ que desejam e necessitam de escolarização.

O sistema estadual de educação de Santa Catarina é orientado pela Lei Complementar Estadual nº 170/98. A lei

⁵¹ Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), publicados no Diário Oficial da União a partir de estimativas de população feitas com base no dia 1º de julho de 2015. Disponível em <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=98&data=28/08/2015> Acesso em 04 set 2015.

⁵² Fonte Censo Escolar/INEP 2014

⁵³ Em relatório apresentado pelo FIESC sobre as taxas analfabetismo entre pessoas com mais de quinze anos tomando por base o ano de 2013, Santa Catarina apresentava a taxa de 3,5. Este foi o segundo menor índice ficando atrás apenas do Distrito Federal, enquanto no Brasil, de modo geral, a taxa registrada foi de 8,5. Disponível em: <http://fiesc.com.br/sites/default/files/medias/25_set_sc_dados_2014_em_baixa_para_site.pdf>. Acesso em 25 out 2015.

⁵⁴ A idade mínima para matrícula na EJA é de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio conforme as Resoluções nº 3/2010/CEB/CNE e nº 074/2010/CEE/SC

determina em seu artigo 4º que “a educação escolar [...] tem por fim o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, a convivência social, seu engajamento nos movimentos da sociedade e sua qualificação para o trabalho.” Além disso, estabelece a garantia de “oferta de ensino fundamental e médio, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Ao referir-se à EJA, o documento legal aponta que “a educação de jovens e adultos, gratuita na rede pública, será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”⁵⁵(SANTA CATARINA, 1988, p.13)

Na Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998, no volume intitulado *Temas disciplinares* foi elaborado um capítulo problematizando o ensino na Educação de Jovens e Adultos. Esse texto traz uma definição de EJA que merece atenção, possibilitando entender a

Educação de Jovens e Adultos como a busca de um espaço apropriado para quem já não se encontra na faixa etária mais ou menos correspondente ao ensino fundamental, mas que não recebeu nenhuma formação sistemática, ou que, por algum motivo, se afastou dos estudos, e a eles está retornando (SANTA CATARINA,1998, p. 39)

De acordo com o exposto, é possível perceber que apenas a etapa do ensino fundamental da EJA é visualizada marcando sua importância e a necessidade comprometimento

⁵⁵Apesar da definição em lei do período de escolarização, e da real necessidade de garantia de acesso e permanência das crianças na escola, considera-se aqui que não existe uma idade limite ou própria para a aprendizagem. O elevado número de idosos que concluem os estudos na EJA nos mostra que apesar das dificuldades que podem ser encontradas, o sucesso escolar não depende exclusivamente do fator etário.

do Estado com investimentos para a modalidade. No entanto, o texto do documento negligencia as especificidades do ensino médio e de seus alunos, se apoiando no caráter de provisoriedade característico das propostas curriculares que tendem a serem revistas de tempos em tempos e justifica-se propondo que os estudos intensifiquem-se para que, no futuro, outras questões possam ser pensadas. No entanto, reconhecer que não é possível tratar da totalidade das questões que envolvem o currículo não significa que essas questões possam ser desconsideradas ou colocadas em segundo plano, afinal, uma proposta curricular ainda que não tenha expressamente um caráter normativo representa um importante instrumento de apoio para o trabalho dos professores.

Em relação à oferta de vagas, em Santa Catarina, os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) passaram a ser instituídos em 1992 a partir de mudanças ocorridas nos Núcleos de Ensino Modularizados (NEMOs) e dos Centros de Educação de Adultos (CEAs). Naquele momento, a organização pedagógica estava fundamentada em metodologias do ensino por oficinas, telessalas (ofertados a distância) e ensino presencial⁵⁶, contudo, a partir de 2010 a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina passou a fazer a adequação para as metodologias de ensino presencial e/ou ensino a distância (EAD)⁵⁷.

⁵⁶Parecer 370/2009/CEE – Autoriza o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos – ensino fundamental e ensino médio na modalidade presencial, nos Centros de Educação de Jovens e Adultos/CEJAs, da Rede Pública Estadual de Ensino.

⁵⁷Para mais informações sobre o assunto, consultar Orientações para organização e funcionamento das unidades escolares de educação básica e profissional da rede pública estadual – 2011. Disponível em: [file:///c:/users/lu/downloads/diretrizes_dieb_2011%20\(1\).pdf](file:///c:/users/lu/downloads/diretrizes_dieb_2011%20(1).pdf) Acesso em 25 out 2015.

A matriz curricular da EJA na Rede Rstadual abrange o Ensino Fundamental – 1º Segmento (fase de alfabetização e nivelamento) e 2º segmento (6ª a 9ª séries), além do ensino médio. Atualmente, a grade curricular do ensino médio é composta por 12 disciplinas mais Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho- CCTT que é parte do currículo escolar, portanto, obrigatória, presencial e avaliativa. Para concluir o ensino médio, o aluno deverá cursar e concluir todos os blocos de todas as disciplinas da grade curricular abaixo.

Quadro 4- Grade curricular do ensino médio EJA presencial por disciplinas. (continua)

| ÁREA | DISCIPLINA | Encontros Semanais | Carga Horária Total | Duração |
|--|---------------------------------------|--------------------|---------------------|-------------|
| Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. | Língua Portuguesa e Literatura + CCTT | 2x por semana | 160h | 01 semestre |
| | Língua Estrangeira (Inglês) + CCTT | 1x por semana | 80h | 01 semestre |
| | Artes + CCTT | 1x por semana | 80h | 01 semestre |
| | Educação Física + CCTT | 1x por semana | 80h | 01 semestre |
| Matemática e suas Tecnologias. | Matemática + CCTT | 2x por semana | 160h | 01 semestre |
| Ciências da Natureza e suas Tecnologias. | Química + CCTT | 1x por semana | 80h | 01 semestre |
| | Física + CCTT | 1x por semana | 80h | 01 semestre |
| | Biologia + CCTT | 2x por semana | 160h | 01 semestre |
| Ciências Humanas e suas Tecnologias. | História + CCTT | 1x por semana | 80h | 01 semestre |
| | Geografia + CCTT | 1x por semana | 80h | 01 semestre |
| | Filosofia + CCTT | 1x por semana | 80h | 01 semestre |

| | | | | |
|--|------------------------------|---------------|-----|-------------|
| | Sociologia + CCTT | 1x por semana | 80h | 01 semestre |
| | Carga Horária total do curso | 1200 horas | | |

Fonte: CEJA Tubarão⁵⁸. Disponível em <http://cejatubarao.blogspot.com.br/p/ensino-medio-idade-minima-para.html>

Esse quadro expressa a organização das disciplinas na EJA e podemos notar o destaque dado a categoria trabalho. Na versão da Proposta Curricular do estado publicada em 2005, no capítulo relacionado à Educação de trabalhadores podemos fazer uma relação com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos na medida que consideramos que muitos alunos da EJA vivencia, de alguma forma, o mundo do trabalho. O documento propõe-se a refletir a condição do aluno que, também, é trabalhador para ponderar em que ponto o trabalho influencia a condição de ser aluno. Diante disso, a constatação é a de que o trabalho se coloca, muitas vezes, como um obstáculo a ser superado pelo aluno e apresenta-se como um dos possíveis motivos para o afastamento da escola. Nesse sentido, podemos entender a EJA como um instrumento de superação, como uma possibilidade para que aqueles que trabalham possam estudar, na medida em que LDB/96 indica como dever do Estado a oferta de educação escolar com características adequadas às necessidades dos alunos.

Na atual Proposta Curricular publicada em 2014, temos o reconhecimento dos alunos adultos e idosos como pertencentes ao ambiente escolar. Ao referir-se à função social da escola, o documento aponta como justificativa

⁵⁸ É possível encontrar esses mesmos dados em sites de vários CEJAs do estado, porém para demonstrar aqui foi consultado o endereço eletrônico apontado apenas para recorte da informação.

o compromisso com a educação sistematizada, com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico e do ato criador. Assim, as atividades organizadas nesse espaço são direcionadas a um determinado objetivo, o que implica estabelecer relações conscientes com/a partir de dada atividade. Isso, além de exigir a mediação de parceiros mais experientes, demanda, por parte dos responsáveis pelo processo, a organização de uma proposta curricular com vistas ao ensino, assegurando a singularidade de cada sujeito, sejam eles bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos. (SANTA CATARINA, 2014, p. 34)

Ao se referir à intencionalidade da produção de conhecimento no ambiente escolar, o texto também reconhece a necessidade de “compreender como se produz e se reproduz o conhecimento na escola (áreas, disciplinas, temáticas etc.) e como crianças, jovens, adultos e idosos apropriam-se ou não desses conhecimentos.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 44). Dessa maneira, a EJA não é visualizada no documento de forma explícita, porém é possível perceber a sua presença através de seus sujeitos.

A partir do que foi exposto, compreende-se que, de uma maneira geral, os documentos legais são elaborados a fim de tornarem-se referenciais para a prática docente e para a elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas. Na prática, revelam-se como ancoradouros de conceitos e definições difíceis de serem operacionalizados fora do contexto em que foram pensados. No entanto, a legislação educacional tem sua importância ao revelar como a educação escolar é pensada em determinado momento histórico. Nesse sentido, os documentos mencionados contribuíram para a compreensão da maneira como a Filosofia e a Educação de Jovens e Adultos foram concebidas ao longo das últimas décadas nas esferas

federal e estadual e nos ajudam a entender o cenário municipal que abordaremos a seguir.

3 A CONFIGURAÇÃO DA EJA NO ÂMBITO MUNICIPAL

Em uma perspectiva ampla, a problemática desta pesquisa refere-se ao estudo de uma proposta de ensino de Filosofia na Educação de Jovens e Adultos no contexto de uma rede pública de ensino. Ao delimitar o problema aos contornos possíveis de uma pesquisa, cabe-nos o exame da legislação, em parte já feita aqui, dos percursos históricos e, em grande parte, do currículo e de seus componentes norteadores, a saber, as diretrizes e princípios pedagógicos fundamentais para compreendermos os conceitos que podem ou não legitimar práticas de ensino.

Em linhas mais específicas, neste capítulo, trataremos de apresentar o traçado que caracteriza o programa de Educação de Jovens e Adultos implantado na rede municipal de ensino de São José-SC. Inicialmente, ressaltando aspectos de ordem política que, em nossa análise, possibilitaram tal empreendimento. Em um segundo momento, deteremos-nos em ressaltar o movimento de implantação do programa. Em seguida, passamos ao exame dos princípios e diretrizes que orientam o ensino na rede, tomando como fonte de investigação os enunciados que compõem os discursos presentes nas páginas da proposta curricular da rede municipal.

O município de São José, localizado na região da Grande Florianópolis, é o quarto mais antigo de Santa Catarina. Sua fundação ocorreu no ano de 1750 por portugueses e recebeu em 1829 o primeiro núcleo de colonização alemã do estado⁵⁹. Nas décadas de 1970 e 1980, o local passou a receber

⁵⁹Existem indícios de que os primeiros habitantes da região teriam sido índios Carijós e Guaranis. O nome *São José*, originou-se do padroeiro da primeira capela levantada no Município. Outra hipótese seria a de que a

muitos imigrantes atraídos pela proximidade com a capital, eram pessoas que buscavam trabalho em Florianópolis e moradia nas cidades do entorno.

Com o passar dos anos, São José tornou-se um importante centro industrial e de prestação de serviços, garantindo oportunidades de trabalho e oferecendo atrativos turísticos. Dessa forma, a população adquiriu traços mistos na atualidade, pois a cidade conta hoje com muitos habitantes oriundos do interior do Estado e mesmo de lugares mais distantes. Para além do enriquecimento cultural, essa configuração comporta uma camada populacional, que migra de outras regiões e instalam-se nas regiões periféricas do município, onde, muitas vezes, não existe infraestrutura adequada. Além disso, a falta ou a pouca escolaridade torna mais árdua a busca por emprego e melhores condições de vida.

Segundo dados do Censo Escolar 2014, elaborado e divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de São José tem uma população residente de 209.804 pessoas, entre elas, 189.183 pessoas são consideradas alfabetizadas⁶⁰. No entanto, apesar desta proporção ser considerada positiva, muitas vezes os mesmos motivos que atraem a população para as regiões mais desenvolvidas e urbanizadas, exigem delas maior nível de instrução e formação especializada para que consigam lidar com a competitividade e exigências do mercado de trabalho. Isso afeta diretamente o desenvolvimento econômico e social

escolha do nome se deva a provável data da chegada dos primeiros enviados portugueses que teria ocorrido em 19 de março, dia comemorativo do santo.

⁶⁰Pontuamos que o IBGE considera analfabeta a pessoa que não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoedevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>> Acesso em: 14 jan 2016.

da cidade. Da mesma forma, ainda que haja um percentual pequeno da população sem escolarização, essa parcela merece atenção do poder público no campo das políticas educacionais.

3.1 O PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO DA EJA

A rede municipal de ensino de São José é tomada aqui como o cenário de nosso estudo, particularmente no referente às políticas públicas educacionais entendidas em sua determinação de reconhecimento da educação como um direito, objetivando garantir acesso e permanência na educação básica. Apesar de sua autonomia, enquanto município, garantida pelo artigo 18 da Constituição Federal de 1988, é preciso considerar algumas ações em seu contexto político nacional e até mesmo internacional. O processo de municipalização do ensino é demasiadamente complexo para que nosso estudo contemplasse em poucas páginas, porém a sua importância não nos permite negar essa tarefa. Para tanto, analisaremos algumas ações de nível nacional que permitiram e provocaram deslocamentos municipais visando à oferta de vagas para a Educação de Jovens e Adultos.

Considerando que, em São José, os primeiros esforços para garantir o direito ao acesso a educação para jovens e adultos foram efetivados no final da década de 1990, podemos entender este quadro através dos traços que desenhavam a política educacional neste período. No plano político em 1995, tivemos a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que definiu um conjunto de mudanças e marcou um processo de redefinição do papel do Estado⁶¹. Entre

⁶¹Para saber mais sobre esse tema indicamos a leitura do artigo *O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90* de autoria de Vera Maria Vidal Peroni disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_05_07.pdf>

essas mudanças estavam o ajuste fiscal, redução de recursos, profissionalização do funcionalismo público. Segundo o documento, o Estado “deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p.12). Na prática, a racionalização de recursos provocada pelo mal momento financeiro que marcava o país, naquele período, provocou o deslocamento da responsabilidade das funções estatais nos seus níveis federal, estadual e municipal referentes às políticas sociais. Nesse contexto, a descentralização das demandas educacionais surge como uma alternativa. O Plano diretor buscava

[...] o fortalecimento das funções de regulação e de coordenação do Estado, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, das funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infra-estrutura. (BRASIL, 1995, p.13).

O redirecionamento do papel do Estado objetivava dar conta das exigências econômicas do mercado. Desse modo, as reformas educacionais elaboradas nesse período seguiram na direção de atrelar ainda mais a educação ao desenvolvimento econômico do país. Acerca das reformas educacionais elaboradas nos governos neoliberais, a partir da década de 1990, Gentili (1996, p. 24) complementa

As reformas implantadas pelos governos neoliberais se articulam por um lado, pela necessidade de estabelecer mecanismos de

controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (na ampla esfera dos sistemas e, de maneira específica, no interior das próprias instituições escolares); e, por outro lado, pela necessidade de articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho.

Nesse estudo, não atentamos para o conteúdo das reformas e suas nuances, mas consideramos seus reflexos no campo das ações da administração municipal acerca da educação. No campo da educação de adultos, o Brasil esteve presente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrido em Jontiem, em 1990, organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que reafirmava a máxima, muito antes constatada, de que “toda pessoa tem direito à educação”. De forma contraditória, no encontro também foi afirmado que naquele momento “mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais” (UNESCO, 1990, p.2). Diante disso, nosso país assumiu compromissos fixados que propunham, principalmente, medidas para erradicar o analfabetismo, corroborando que

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. [...]

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, p.4).

Neste sentido, o processo de descentralização das políticas sociais fizeram com que os municípios tivessem um papel central diante de compromissos assumidos pelo país no cenário internacional e buscasse medidas para solucionar problemas que tinham contornos muito mais abrangentes do que apenas os de contexto municipal. Por outro lado, conforme esclarece Reinaldo Dias (2013), o governo, sendo formado pelo legislativo e pelo executivo, constitui um dos elementos essenciais de um município com a função de articular os interesses coletivos existentes naquele território. Para o autor,

É no âmbito municipal que se percebem mais claramente as necessidades da população, que em sua maioria não são atendidas pelas políticas sociais emanadas do governo federal. O governo municipal, pela proximidade física com os cidadãos, sempre recebeu maior pressão destes para a solução de muitos problemas que não eram de sua alçada. (DIAS, 2013, p.285)

Estando mais próximo das demandas da população, fica mais fácil para o município propor soluções que considerem as características regionais que configuram os problemas

educacionais desde que existam condições financeiras para tal. Contudo, destinar aos municípios a responsabilidade pela criação de políticas públicas gera uma polarização de medidas que na maioria das vezes não garante a solução do problema a nível nacional. No cenário educacional, a Educação de Jovens e Adultos foi alvo de uma série de programas marcados pela descontinuidade e alimentados de acordo com os interesses dos diferentes governos à frente dessas ações. A partir desse cenário, Leôncio Soares (2001, p. 206-207) questiona

Há, na verdade, a ausência de uma política nacional articulada para a EJA? Como essa política se expressa? Esta é a crítica mais recorrente que se vem fazendo ao governo federal. O que existem são ações fragmentadas e desarticuladas, que surgem, desenvolvem-se, e muitas vezes, extinguem-se, sem que resultem efetivamente em políticas de EJA.

[...] Caberia também perguntarmos se existe uma política dos estados para a EJA? Não. Existem políticas diversas em vários estados. O fato de não existir uma política indutora da União, exercendo uma ação convocatória, faz com que os estados respondam de maneira própria, às demandas existentes para a EJA. [...] Existe uma política dos municípios para a EJA? Não. Existe uma diversidade de políticas para EJA, em muitos municípios.

Para o autor, esse descomprometimento com a EJA produziu uma educação frágil e de segunda ordem para aqueles jovens e adultos que dependem do olhar do Estado. Apesar disso, muitos municípios tentam solucionar o problema do analfabetismo e do grande número de jovens e adultos que não concluíram a educação básica como o caso de São José com a implantação da EJA.

3.2 A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE EJA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ-SC

Conforme postulado pela Lei de Diretrizes e Bases em seu art. 4º, inciso VII, o Estado tem o dever de ofertar “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”. Dessa forma, os governos de nível federal, estadual e municipal tem o dever de desenvolver ações que promovam a educação escolar, inclusive, para jovens e adultos.

No município de São José, a implantação do programa de Educação de Jovens e Adultos aconteceu em 1998. Porém, o objetivo inicial não era contemplar os “jovens” ao qual a nomenclatura faz menção. O público visado era o de adultos pouco ou não escolarizados. O projeto começou a ser idealizado a partir de outro programa do Governo Federal chamado “Toda criança na escola”⁶², que provocou a Secretaria Municipal de Educação a perceber que, se haviam crianças fora da escola, possivelmente os pais também tivessem passado pela mesma situação e não teriam concluído seus estudos. Tal constatação levou a equipe pedagógica a buscar possibilidades de conscientizar os pais e responsáveis da importância e da necessidade de matricular e acompanhar o desempenho das crianças na escola, bem como da possibilidade de eles próprios

⁶²O Programa ‘Toda Criança na Escola’ foi criado em 1997 no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso visando assegurar vagas a escola para todas as crianças na faixa da escolarização obrigatória. Para tanto, eram identificadas as principais situações de exclusão bem como estratégias para eliminar suas causas. Também foram criados mecanismos de apoio aos sistemas estaduais e municipais de ensino. Para mais informações acesse <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000686.pdf>>

iniciarem ou retomarem os estudos. Com isso, muitos demonstraram interesse em estudar e isso provocou a Secretaria de Educação a pensar estratégias para atender as necessidades educacionais dessa parcela da população.

Dessa forma, a partir de uma articulação entre Secretaria Municipal de Educação e o Ministério da Educação, foi possível concretizar o Projeto de Alfabetização de Adultos que passou a ser oferecido de forma presencial.⁶³ Inicialmente, matricularam-se, aproximadamente, quatrocentos alunos que formaram dezessete turmas distribuídas em onze polos⁶⁴, conforme a demanda dos bairros. Desse primeiro grupo, trezentos e nove alunos concluíram a fase de alfabetização correspondente às séries iniciais.

Tendo os jovens e adultos direito à educação, conforme exposto pela LDB/96, as políticas públicas direcionadas para a EJA devem garantir não só o acesso, mas a permanência e a continuidade da escolarização para este público. Sendo assim, com o expressivo número de alunos concluintes, a Secretaria de Educação precisou articular ações para garantir a possibilidade de sequência dos estudos para os alunos interessados. Desse modo, foram ofertadas a partir de 1999 as etapas do segundo segmento do ensino fundamental, correspondente à formação de 6^a a 8^a série. Sendo importante ressaltar que o município precisou responsabilizar-se pelos

⁶³A título de comparação a cidade de Florianópolis investiu muito antes de sua vizinha São José na alfabetização de adultos, como sintetiza SOUTO a educação de jovens e adultos “[...] no município de Florianópolis, nos primeiros dias de setembro de 1970, foi assinado o primeiro convênio entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis, o Governo do Estado de Santa Catarina e a Fundação MOBREAL, com o objetivo de atender os jovens e adultos da capital do Estado catarinense, com idade acima de 12 anos, em turmas de alfabetização. (SOUTO, Regina. 2009.p, 32-33)

⁶⁴Os polos de EJA utilizavam espaços físicos de escolas públicas municipais, estaduais e o prédio de um centro comunitário.

recursos financeiros do projeto⁶⁵ que não recebeu incentivo dessa ordem do governo federal.

Com a expansão da oferta de matrículas, houve a necessidade do estabelecimento de algumas diretrizes. Nessa direção, o Conselho Municipal de Educação propôs por meio da Resolução nº 004/99 normas para a criação, autorização e credenciamento de cursos e exames que visavam à EJA. No documento foi definido que ficaria a critério das unidades escolares que mantinham as turmas de EJA a proposta de “formas e currículos alternativos correspondendo ao Ensino Fundamental, com estrutura e duração apropriadas a esse nível e grau de aprendizagem, respeitada, sempre, a idade mínima de 14 (quatorze)⁶⁶ anos completos da clientela para o respectivo ingresso”. (São José, 1999, p.7)

Ao destinar a possibilidade de criação de currículos aos professores e gestores que estavam atuando diretamente nas escolas fica evidente a necessidade de questionamento sobre o nível de formação desses profissionais para o trabalho com a EJA. Em vista disso, foi constatada por parte da Secretaria de Educação, a necessidade de investimento em formação

⁶⁵O programa de EJA permaneceu ao longo dos anos sem apoio financeiro do governo federal, contando apenas com recursos municipais e apoio de universidades da região, principalmente no que tange a capacitação de professores.

⁶⁶ Em relação à idade mínima para matrícula na EJA na rede municipal existe uma contradição entre o exposto na Resolução nº 004/99, de 09 de dezembro de 1999 aprovada pelo Conselho Municipal de Educação e a Lei nº 3.472 de 16 de dezembro de 1999 aprovada pelo então prefeito Dario Elias Berger que dispõe sobre o sistema municipal de ensino de São José que estabelece que a idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos. Posteriormente a Resolução nº 48/2013 em conformidade com a legislação nacional (Resolução CNE/CEB nº 03/2010), instituiu que a idade mínima para matrícula no ensino fundamental era de 15 anos e no ensino médio da EJA era de 18 anos.

continuada para os educadores da EJA. No primeiro ano haviam sido contratados mediante processo seletivo vinte professores com formação inicial em magistério⁶⁷. Esses professores já faziam parte do grupo de educadores da Secretaria de Educação, porém estavam vinculados ao ensino fundamental (séries iniciais) por isso todos participaram de um curso de formação continuada para se adequarem as especificidades do trabalho docente na modalidade.

No ano seguinte, foi organizado um curso de formação continuada com um total de oitenta horas-aula divididos entre as temáticas: concepção de EJA, reflexões sobre a autoestima dos alunos, discussão sobre possibilidades pedagógicas e processos de aquisição de alfabetização de adultos. Sobre a qualificação de profissionais através da formação continuada o Parecer CEB nº 11/2000, que prescreve que os docentes devem se “qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas [...] a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação” (BRASIL, 2000, p.57).

Posteriormente as formações para as professores continuaram e a EJA, que inicialmente tinha como objetivo a alfabetização de adultos, teve o foco ampliado também para o público de alunos jovens e adolescentes. Sendo que, no ano 2000 a EJA também foi contemplada com turmas de ensino médio. Neste momento, o ensino noturno da rede municipal⁶⁸ sofria com algumas dificuldades, entre elas o alto índice de

⁶⁷Em relação à formação dos profissionais da educação é importante destacar que a Lei nº 3.472 que dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino que prevê em seu art. 58 que o município deve desenvolver “programas de apoio para os profissionais da educação sem habilitação, em exercício na rede pública, com vistas a sua profissionalização”.

⁶⁸ Desde o ano de 1999, O Colégio Municipal Maria Luiza de Melo, possui turmas de ensino médio de responsabilidade do município e no ano de 2014 atendeu a 96 alunos matriculados em três turmas.

desistência e a EJA passou a atender aproximadamente noventa por cento dos alunos do período noturno. Para Santos⁶⁹ (2006, p. 61),

Os motivos para se ter curso de Ensino Médio para jovens e adultos são diversos, entre eles, podemos citar: possibilitar aos jovens e aos adultos, a quem ainda não haviam sido oferecidas as condições adequadas para o estudo, o direito de viverem integrados na era do conhecimento, atender as necessidades do mercado de trabalho que exige um profissional qualificado, além de oferecer condições e acesso igualitário em todos os níveis de ensino.

Em complementação ao exposto, Santos (2006) ressalta que o objetivo principal da EJA é contribuir para a formação crítica dos estudantes e para a busca de sua autonomia, possibilitando a consciência de seus direitos, potencialidades para que eles possam retribuir para a sociedade através de uma maior consciência coletiva. É preciso considerar que, naquele momento, a EJA, na Rede Municipal, constituiu-se com alunos mais velhos compondo as turmas de ensino fundamental e alunos mais jovens caracterizando as turmas do ensino médio. Isso é interessante porque caracteriza o início de um processo educacional que vai sofrendo modificações na medida em que os alunos vão avançando e cumprindo etapas e na própria constituição da educação na rede municipal que a partir daquele momento percebe uma estratégia para corrigir a

⁶⁹ Simone Warmiling dos Santos era orientadora educacional na Prefeitura de São José e em 1998 foi incumbida de elaborar o projeto de EJA. No ano de 2006, defendeu sua dissertação de mestrado na qual descreve o processo de implantação do programa. Atualmente é coordenadora da EJA na Rede Municipal.

distorção idade-série dos alunos adolescentes. Como reflexo da realidade nacional⁷⁰. Ao longo dos anos, verificamos que foi um aumento significativo no número de jovens na EJA.

Muitos alunos adolescentes que estavam no ensino fundamental e eram rotulados como frutos do “fracasso escolar” passaram a fazer parte do público destinado à EJA. Uma das causas mais apontadas pelos especialistas para o grande número de jovens nessa modalidade escolar, atualmente, é a distorção idade-série. Os alunos que acumulam reprovações acabam sentindo-se alheios ao ambiente criado na sala de aula e se desmotivam, o que pode gerar mais reprovações. Assim, há orientação, em muitos casos, da própria escola para que esse aluno seja matriculado na EJA no momento em que atingir a idade mínima. No quadro abaixo temos os dados mais recentes da proporção de alunos com atraso escolar de dois anos ou mais nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio da Rede Pública de Ensino de São José no ano de 2013.

Quadro 5 : Relação etapa da escola básica com a distorção idade-série. (continua)

| Anos finais (6º ao 9º ano) | Distorção |
|-----------------------------------|------------------|
| 6º ano | 38% |
| 7º ano | 37% |
| 8º ano | 27% |

⁷⁰ Conforme dados do Censo Escolar de 2014, o Brasil conta com cerca de 3,5 milhões de alunos matriculadas na EJA. Desses estudantes, cerca de 1 milhão ainda estão em idade escolar: 30% das matrículas de EJA do Brasil são de jovens com idades entre 15 e 19 anos. Em 2007, eles somavam 26% dos estudantes da modalidade. Para ter mais informações acesse < <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33801/30-dos-alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-tem-entre-15-e-19-anos-no-brasil/> >

| | |
|------------------------------------|------------------|
| 9º ano | 23% |
| Total: 32% | |
| Ensino médio (1º ao 3º ano) | Distorção |
| 1º ano | 24% |
| 2º ano | 18% |
| 3º ano | 20% |
| Total: 22% | |

Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Inep, 2014. disponível em < http://www.qedu.org.br/cidade/607-sao-jose/distorcao-idade-serie?dependence=5&localization=1&stageId=initial_years&year=2014>

Considera-se que a distorção idade-série é um dos principais fatores que leva o aluno a procurar a EJA, muitas vezes, motivado pela vergonha em relação aos colegas mais novos. Porém, em muitas situações, não são os alunos que decidem ir para a EJA. Quando o aluno é repetente e apresenta dificuldades de aprendizagem, muitas vezes ele acaba sendo visto pelos próprios professores, como alguém que atrapalha o restante da turma, pois ele necessita de uma maior atenção. Nestes casos, quando o aluno já tem idade para o ingresso na EJA não raramente, é a própria escola que orienta a mudança para a EJA.

A noção de fracasso escolar ou fracasso *na* escola dirige ao aluno toda a responsabilidade pelo seu ajustamento às regras, horários, conteúdos, metodologias. Quando ele não se ajusta ao perfil em que a sociedade e a escola desejam, torna-se um problema. No ideário de gestores, professores e, muitas vezes, dos próprios alunos sobrevive a crença de que as deficiências, as limitações, os atrasos em relação à aprendizagem são reflexo apenas das condições

socioeconômicas em que o “aluno fraco” está submerso. Esse discurso presente culpabiliza o aluno, sua família, a sociedade injusta, mas não reconhece que a escola é parte ativa desta sociedade e, assim, contribui para a manutenção e legitimação das desigualdades. Para Miguel Arroyo (2000, p. 34)

O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos [...]

Em uma análise mais ampla, a noção de fracasso escolar também deveria pensar o quanto os professores fracassam ao não perceber e considerar as necessidades e especificidades de seus alunos. O quanto o Estado fracassa ao não reconhecer e investir em formação para os professores e infraestrutura adequada para as escolas. O quanto os gestores fracassam ao desconsiderar as reais necessidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem em nome de exigências para a manutenção da burocracia.

Nesse jogo de papéis em que a escola tem dificuldades em mudar e o aluno não se adapta, a EJA surge como o ponto neutro, como a solução para o problema. Porém, outra evidência desconsiderada é a de que a EJA, também, faz parte daquilo que chamamos escola. Trata-se de uma modalidade que reafirma sua regularidade cada vez que recebe os alunos oriundos do processo de marginalização a que foram submetidos por aquela outra parte da escola feita apenas para os “bons alunos”.

Nesse caso, percebemos que muitas vezes a EJA acaba sendo considerada, pelos próprios educadores e gestores, como uma solução para os problemas provenientes da relação ensino-aprendizagem. É a última alternativa que pode ser dada aos alunos que fracassaram, é a última chance que o Estado oferece para que ele ajuste-se às regras sociais de concluir a escolarização básica e às regras econômicas de ter a formação mínima para ser um trabalhador competente. É a permanência da velha seleção dos aptos e dos inaptos, dos capazes e dos incapazes. Se o aluno tem dificuldade de aprendizagem ou demonstra não estar motivado, a escola tem o dever de buscar soluções concretas para o problema e não, apenas, desistir desse aluno encaminhando-o para outra modalidade, acreditando que irá livrar-se do problema. Desta forma, a escola incorpora a exclusão social e a seletividade que “não é um pesadelo nem uma fruta temporã, não amadurecida, que podemos amadurecer em tempos de [...] Soluções pontuais para problemas estruturais.” (Arroyo, 2000, p. 34).

Na prática, a EJA é percebida por muitos como um “setor” da escola responsável por resolver problemas que, na maioria das vezes, são oriundos da própria escolarização e não da falta dela. Se o aluno “não quer” aprender, se o aluno “atrapalha” a aula, se não faz as atividades, se desrespeita os professores, se a aluna adolescente engravida, se o aluno tem necessidades especiais e os professores não têm formação adequada, a única solução vislumbrada parece ser sempre a EJA.

Por outro lado, a EJA recebe a todos aqueles que precisam e/ou desejam estudar, muitas vezes, sem questionar suas origens, seus deslocamentos anteriores, os porquês de estarem ali. A EJA tornou-se o “coração de mãe” da escola pública, ou seja, o lugar onde sempre cabe mais um, em que todos são recebidos, acolhidos, porém muitas vezes, sem

estrutura, sem investimentos suficientes. Além da ameaça constante, que existe em todo país, de fechamento dos polos que persiste em fazer parte da história dessa modalidade.

Em São José, no ano de 2014, a Secretaria de Educação anunciou, na metade do ano letivo, o fechamento de seis dos dezesseis polos em funcionamento naquele momento. O fato trouxe à tona o medo por parte dos gestores e professores que ficariam desempregados e dos alunos que seriam realocados em outros polos distantes de suas residências, o eu poderia impossibilitar a continuidade dos estudos. No entanto, o pavor de terem suas escolas fechadas, provocou uma grande mobilização social⁷¹ no município, que resultou na decisão da Secretaria de Educação de manter os polos funcionando até o final daquele ano⁷².

Podemos notar a forte necessidade de manutenção dos polos no município⁷³ pelo número de matrículas na EJA, na

⁷¹ Os sentimentos dos alunos da EJA diante da possibilidade de fechamento dos polos foram registrados em um vídeo intitulado “EDUQUE-ME - Um manifesto em prol da EJA”, produzido por uma professora da EJA da rede municipal de São José que está disponível no endereço <<https://www.youtube.com/watch?v=5A2R3eqqnFk&feature=share>>

⁷² No ano de 2016 a EJA São José manteve dez polos: Colégio Municipal Maria Luiza de Melo Kobrasol; Escola Básica Municipal Altino Flores – Procasa; Escola Básica Municipal Albertina Krummel Maciel – Fazenda Santo Antônio; Escola Básica Municipal Antônio Francisco Machado Forquilha; Centro Educacional Municipal Vilson Kleinübing – Loteamento Lisboa; Centro Educacional Municipal Maria Iracema de Andrade – Ipiranga; Centro Educacional Municipal Araucária – Loteamento Jardim Araucária; Colégio Marista – Jardim Zanellato; Centro Educacional Municipal Ceniro Martins – Forquilhas; Centro Educacional Municipal Renascer – Real Parque

⁷³ Conforme informações divulgadas no site da Prefeitura de São José, a rede de ensino municipal atendeu no ano de 2015, cerca de 10.930 alunos de ensino fundamental, em 23 Centros Educacionais e 1.843 alunos de EJA em 10 pólos e com aulas na modalidade a distância no Centro de Referência localizado no bairro Kobrasol.

Rede Pública, realizadas no ano de 2014, conforme aponta o quadro abaixo.

Quadro 6- Relação entre matrículas em cada período da escolarização básica com o número de estudantes

| Matrículas | Estudantes |
|---------------------------|-------------------|
| Matrículas em creches | 2.504 |
| Matrículas em pré-escolas | 3.226 |
| Matrículas anos iniciais | 9.829 |
| Matrículas anos finais | 7.675 |
| Matrículas ensino médio | 6.052 |
| Matrículas EJA | 3.170 |

Fonte: Censo Escolar/INEP 2014 http://www.qedu.org.br/cidade/607-sao-jose/censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education_stage=0&it em=

Se considerarmos somente as matrículas na EJA, em escolas públicas do município de São José, o quadro abaixo demonstra um recorte de cinco anos.

Quadro 7- Relação entre ano e número de matrículas na EJA de São José (continua)

| Ano | Matrículas EJA |
|------------|-----------------------|
| 2010 | 2.578 |
| 2011 | 4.041 |
| 2012 | 3.745 |

| | |
|------|-------|
| 2013 | 3.467 |
| 2014 | 3.170 |

Fonte: Censo Escolar/INEP http://www.qedu.org.br/cidade/607-sao-jose/censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=matriculas

Nesse caso, percebemos que apesar de ainda termos um número elevado de matrículas na EJA em comparação ao total de alunos da Rede Pública, como acentua o primeiro quadro. Os dados mostram que nos últimos anos as matrículas vêm diminuindo na Rede Municipal, fato que reflete uma situação nacional de redução na procura por matrículas na EJA. Em sinal de otimismo, poderíamos acreditar que essa situação indica o bom funcionamento da escola, que o sistema de ensino “regular” deixou de excluir alunos e que o número de adultos analfabetos, conseqüentemente, diminuiu. Porém, o mais provável é que esses números signifiquem que jovens e adultos que não concluíram a escolarização básica estão fora da escola e os motivos para isso podem ser de diversas ordens, como por exemplo: a localização das escolas que podem estar longe dos locais com maior demanda, aulas pouco atrativas e professores despreparados para compreender as particularidades dos alunos da EJA.

Nesse sentido, percebemos que o fato da EJA ser uma modalidade de ensino, por si só, não garante que na prática as ações acontecerão de outro modo. Para Santos (2006, p. 14 e 15), é necessário fazer com que o ensino na EJA seja “realmente comprometido com a emancipação social do sujeito, impregnado de conhecimentos e cultura própria, valorizando, acima de tudo, a importância disso para a construção de sua autonomia”. De fato, é preciso que exista uma proposta pedagógica amparada em princípios que

valorizem os saberes e as identidades dos alunos de acordo com os pilares da EJA.

3.3 ANCORAGENS PEDAGÓGICAS: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DA PROPOSTA CURRICULAR DE SÃO JOSÉ

Buscando compreender os suportes teórico-pedagógicos que orientam as práticas educativas na Rede Municipal de ensino de São José passamos a analisar o discurso presente na proposta curricular. É necessário compreender que, temporalmente, nosso olhar enfrenta um distanciamento de dezoito anos a partir dos primeiros esforços para a implantação do projeto de educação de adultos na Rede Municipal e para a elaboração do texto do documento. Nessa perspectiva, o que propomos é lançar um olhar sobre o passado buscando compreender o presente. Nova (2008) salienta que o passado não pode ser apreendido em sua totalidade e neste sentido buscamos, a partir da mobilização de alguns conceitos, recompor parte de uma história com base no discurso presente nos escritos, tentando preencher as lacunas entre o dito e o não dito.

A partir do ano 1998, a Secretaria de Educação de São José passou a investir nos cursos de formação continuada um dos objetivos apontados era o de elaborar uma proposta curricular que sintetizasse as concepções que orientavam o ensino no município, inclusive na EJA. Por dois anos aconteceram encontros que tinham como prioridade discutir temas ligados à educação e sobre as diretrizes de cada disciplina. Após esse período de estudo, um grupo de

professores representantes juntamente com coordenadores⁷⁴, foi reunido para elaboração da proposta curricular. Um documento que se estendeu ao longo de 100 horas de trabalho e foi publicado no ano 2000.

A Secretaria de Educação afirma que, após a publicação do documento foram distribuídas mil cópias para as unidades de ensino a fim de socializar a produção, que foi objeto de discussão em encontros de formação continuada posteriores. Esses encontros visavam requalificar os professores já atuantes na Rede de Ensino e também situar os novos professores, já que a EJA não contava com professores efetivos e a rotatividade de profissionais, nessa modalidade, era e continua sendo constante.

O documento em análise é composto de trezentas e dezessete páginas que abordam pontos como: o histórico da educação de jovens e adultos no município, os sujeitos, o currículo, seus saberes e significados, a organização por áreas do conhecimento, avaliação e possibilidades pedagógicas. É necessário compreender que no contexto do documento o currículo é aquilo que

[...] organiza o conhecimento convertido em saber escolar e suas formas de socialização – apropriação, considerando seus vários elementos constituídos – os conteúdos, os métodos, a relação pedagógica, as formas de avaliação, entre outros. Ver, então, que uma PROPOSTA CURRICULAR muito mais que um texto, uma peça, um artefato, um

⁷⁴O grupo de profissionais responsável pela coordenação e elaboração da Proposta Curricular era formado por: Alzira Isabel da Rosa Pereira, Evelise Furtado Koerich, Ilona Patrícia Freire Rech, Lilian Sandin Boeing, Maria de Fátima H. Lemos, Maria Solange Coelho Borges, Neuza Bernadete Philippi, Simone Warmling dos Santos, além da consultoria de Doroti Martins.

instrumento, é um elemento do processo – trabalho educativo. Muito mais que um rol de disciplinas e suas especificidades quanto a conteúdos, métodos, formas de avaliação. É um documento, uma promessa que expressa um compromisso teórico-prático com uma visão do mundo, de homem, de sociedade, de educação, de escola, de cultura – conhecimento, de aprendizagem e desenvolvimento [...] (SÃO JOSÉ, 2000, p. 21)

O processo de elaboração de um texto que compõe uma proposta curricular pode ser compreendido como um espaço que propicia o aparecimento de tensões e disputas. O caráter coletivo da elaboração das propostas faz florescer as querelas e interesses divergentes, por isso nunca é uma produção desinteressada. Uma proposta curricular nunca é neutra, ela mobiliza conceitos, evidencia concepções, estabelece objetivos, seleciona conhecimentos que ao serem tomados como verdades, produzem sentidos e fabricam subjetividades. Uma proposta de currículo é sempre carregada de uma demarcação de vontades. Para Silva (1996, p.23)

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Para o autor, o currículo objetiva sempre modificar as pessoas, a partir do momento que compreendemos que a produção de um currículo sempre encobre a pergunta: que tipo

de ser humano desejamos para a sociedade neste momento? (SILVA, 2013, p.15). Desta forma as necessidades da sociedade são transformadas em concepções educativas que passam a servir como parâmetros para a formação dos educandos que uma vez pertencentes ao sistema de ensino passam a receber o “investimento” do Estado na sua instrução. Ao final do processo, a sociedade recebe o indivíduo ajustado às suas demandas, seja de cidadãos adaptados ou de indivíduos disciplinados, organizados e competitivos ou pessoas críticas preocupadas com as desigualdades sociais.

Se recorrermos para o significado da palavra “currículo”, veremos que, sendo originária do latim *curriculum*, significa ‘trajetória’, “caminho”, “jornada”. Nas mãos de educadores, uma proposta curricular pode assumir o papel de guia. Pode apontar um caminho, uma direção que pode ser tomada ou desprezada. Mas, ainda que haja recusa, essa negação vai ser em relação ao que foi proposto, ou seja, vai ter como fundamento de uma forma ou de outra aquilo que foi apresentado. Isso torna uma proposta curricular algo extremamente importante para pensarmos no modo como a Educação de Jovens e Adultos apresenta-se na Rede Municipal de Ensino de São José. Conforme o texto da proposta curricular,

Deve-se buscar o conhecimento que prepare o homem para o seu tempo, ampliando a sua capacidade de agir na construção do novo, compreendendo e criticando o que vem sendo produzido. Os conteúdos do currículo de EJA deverão trazer as temáticas sociais para a sala de aula, como conteúdos sistematizados, capazes de favorecer a visão interdisciplinar que permita a compreensão da totalidade concreta. O currículo será organizado e selecionará conteúdos que possam portanto, desvendar o papel que os conhecimentos das

várias áreas, a ciência e a tecnologia cumprem na sociedade. (SÃO JOSÉ, 2000, p. 102)

No documento uma proposta curricular é definida como um dos componentes de um projeto político-pedagógico que deve ser tomada como “uma referência a uma prática pedagógica que contribua para a transformação da realidade” (SÃO JOSÉ, 2000, p.6). A realidade a ser transformada, nesse caso, era condizente com o momento histórico em que a sistematização da proposta estava inserida, a saber: o início do século XXI. Esse foi um momento para considerações e reflexões sobre tudo o que havia acontecido no âmbito econômico, político, cultural e social no século anterior e que havia ficado de herança. Por exemplo, a necessidade de acumulação, de consumo excessivo, desperdício de alimentos e descuido com o meio ambiente que para os autores do texto sublinhava um cenário de miséria humana que precisava ser modificado. Tornava-se necessário, então, pensar sobre os impactos e as responsabilidades de educar em um momento como aquele.

As consequências de um sistema econômico que provoca um abismo entre ricos e pobres somadas à incapacidade de viabilizar soluções para os problemas emergentes que tiveram uma grave consequência no campo educacional: um número alarmante de crianças, jovens e adultos fora da escola⁷⁵, muitos desempregados e sem a instrução exigida para ingressarem ou retornarem para o mercado de trabalho e, com isso, contribuírem no sustento das

⁷⁵Como dado complementar, apontamos que no início da primeira década deste século, o Brasil tinha cerca de 14,6 milhões de pessoas analfabetas, segundo dados do IBGE (Síntese de Indicadores Sociais 2000). Dado disponível em < <http://teen.ibge.gov.br/biblioteca/274-teen/mao-na-roda/1721-educacao-no-brasil>>

suas famílias. O novo século trazia a esperança de que os erros do passado não fossem repetidos e que os já anunciados erros do futuro pudessem ser evitados.

Por outro lado, a escola pública passou a receber alunos mais conscientes de seus direitos e mais atentos às novidades que o mundo digital pode oferecer. O acesso facilitado às novas tecnologias e a internet criou um público mais exigente, por mais que alguns insistam em dizer que os alunos não têm interesse em aprender, dirigindo-se aos altos índices de repetência e evasão. O fato é que os alunos têm sempre algum tipo de interesse. A grande dificuldade talvez resida na descoberta do que atrai os estudantes e o modo como, em sala de aula, o professor pode conciliar esse interesse com o que propõem o currículo oficial.

Em meio à crise, há quem diga que os olhares devem estar direcionados para os objetivos da escola e, conseqüentemente, para o ensino oferecido. Se perguntarmos pelo principal propósito da escola, uma provável resposta seria a formação dos sujeitos, que a escola serve para torná-los aptos para contribuir com o desenvolvimento da sociedade na qual estão inseridos. Essa formação aparece, quase sempre, vinculada ao conceito de trabalho e a posição do trabalhador na sociedade ou à ideia de autonomia e emancipação dos sujeitos.

No caso de São José, a Proposta Curricular se ampara no conceito de emancipação como sendo o pilar da educação que deveria ser ofertada naquele momento. O documento enfatiza a ideia de que a sociedade precisa de indivíduos capazes de pensar, tomar decisões e principalmente de entender e respeitar os preceitos estabelecidos e se apoia no propósito de “emancipação como horizonte”, que é a base fundamental da construção do texto curricular. Já nas primeiras páginas do documento encontramos um poema que aponta a direção formativa que orientava os autores da proposta.

A EMANCIPAÇÃO COMO HORIZONTE
COMEÇANDO A FUNDAMENTAR
POETICAMENTE

POR QUE NÃO?

Poderíamos ser sisudos, carrancudos
sérios, prolixos, herméticos.
Ousados, desafiamos a regra,
escrevemos a educação poeticamente.
Quem sabe assim
chamamos à atenção,
provocamos à reflexão,
pra clarear pra nós mesmos
educadores e a quem mais possa interessar
quem somos homens e mulheres
do nosso tempo
vivemos a epocalidade do ano 2000
com ela estamos comprometidos
e precisamos decifrá-la.
Uma decifração que é urgente e exigente.
Este nosso tempo nos solicita esclarecidos
e só armados de Filosofia
de muita teoria
que tendo a práxis por fundamento
será capaz de nos ajudar a elucidar
a materialidade
a historicidade
a dialeticidade
das nossas vidas e do mundo.
Nossa epocalidade nos convoca
a denunciar o velho
a anunciar o novo
contraditoriamente desentranhar o futuro
do que já está maduro.
Nosso tempo nos obriga a reconhecer
que a hegemonia vigente
com sua implacável lógica da acumulação
deixa atrás de si
a cada dia-tempo

em cada lugar-espaco
o rastro da destruico
do mundo-natureza
a morte-negao
da vida e do homem.
Temos ciência e técnica
pra garantir dignidade a todos
mas nosso humanismo e nossa tica
não são radicais o suficiente
pra conceber e realizar
um novo projeto histórico
que tenha como horizonte
a humanidade emancipada
a história enfim
como superao
de todas as formas
de explorao e alienao.
Ai plenamente então
a contar e dançar e celebrar (cantar)
o mundo a vida.
Eduquemos nossas crianças
nossos adolescentes, jovens e adultos
todos os que estão conosco
em nossas escolas,
tendo por horizonte,
o bom – a tica e a política
o belo – a estética e a ludicidade
o verdadeiro – a ontologia / totalidade e a
epistemologia / conhecimento da verdade
(SÃO JOSÉ, 2000, p.20)

O poema, apresentado no início do documento, anuncia uma proposta de currículo que sistematiza a finalidade da educao na Rede Municipal de São José naquela época. Ao não apontar autoria específica, indica uma construo coletiva, com marcas bem delineadas da Filosofia, que como um projeto dava os primeiros passos na Rede Municipal, mas que como área do conhecimento, sempre permitiu-se pensar a educao.

Nas primeiras linhas, o poema indica a necessidade de fazer surgir uma nova maneira de educar e de ser educador a partir das provocações do momento histórico que exige que sejamos todos esclarecidos. O caminho descrito é a Filosofia e a teoria, orientados pela práxis, pela ação que nos levaria a elucidar o mundo. Os enunciados apontam a urgência de conhecermos e denunciarmos o que já aconteceu para provocarmos o nascimento do novo. Criticam o modelo econômico que destrói a vida e o homem e constata que o conhecimento tecnológico não nos garante a ética e o humanismo necessário para realizar um projeto que possibilite a formação de uma humanidade emancipada. A conclusão do poema nos aponta o intuito de superar a exploração e a alienação por meio da educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Nas páginas seguintes, o documento aponta uma visão de educação como prática social, cuja intenção é garantir a formação necessária aos sujeitos a partir das necessidades de cada momento histórico social. Dessa forma, o propósito da educação apontado no documento é o de

compreender que cada homem se humaniza na medida em que se apropria do patrimônio histórico-cultural acumulado. A partir deste olhar, entendemos que ela pode contraditoriamente servir à reprodução – alienação – ou servir à transformação – emancipação individual e coletiva. Ver, então, que ela pode fazer nascer em cada sujeito o homem que ele pode ser. (SÃO JOSÉ, 2000, p.20)

A concepção exposta nos revela o entendimento de que o homem não nasce homem, pois torna-se humanizado em

consequência de um processo educacional. Nesse sentido, a educação escolar é de fundamental importância, afinal, a ela compete a função humanizadora em que os indivíduos apropriam-se do conhecimento acumulado para que a partir disso haja compreensão da realidade e possibilidade de transformação social. Em decorrência disso, a escola é o espaço de humanização do homem, o lugar onde o conhecimento já produzido deve ser reelaborado para que lhe seja atribuído novos sentidos.

Essa visão de educação é apoiada pelo referencial metodológico presente na Proposta. A Filosofia da práxis que considera a sociedade, o homem e a cultura como totalidade. Do ponto de vista pedagógico, a escolha teórica foi a abordagem histórico-crítica que ajuda a compreender o trabalho educativo e as possibilidades de transformação. Tendo ainda como teoria da aprendizagem e do desenvolvimento o apoio da psicologia histórico-cultural visando dar suporte para as questões referentes à formação dos sujeitos. Encontramos no documento uma visão de aprendizagem e desenvolvimento que

os enxerga como processos que são dialeticamente articulados e se dão nas relações – interações sociais – impulsionados, mediados dialogicamente. A partir deste olhar, entendemos como os processos que devem ser intencionalmente desencadeados – organizados pelos sujeitos mais experientes (educadores) para que os menos experientes (educandos) se apropriem da Cultura (conhecimentos históricos e socialmente produzidos, acumulados e sistematizados). Ver que o trabalho educativo é o processo de ensinar-aprender que torna o desenvolvimento humano possível. Entender, então, que é na interação com os outros homens, apropriando-se e resignificando o patrimônio histórico-cultural da humanidade

que o sujeito se faz homem. (SÃO JOSÉ, 2000, p.21)

Na interpretação da teoria histórico-cultural existe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, as interações sociais contribuem para que o indivíduo desenvolva suas capacidades. Nesse sentido, a educação escolar tem como seu intuito o desenvolvimento das funções psíquicas dos estudantes, valorizando o conhecimento científico sobre o conhecimento espontâneo. Na escola, o conhecimento já produzido é selecionado e organizado sendo expressos pelo currículo e incorporados por meio de práticas de ensino. Dessa forma, ao apropriar-se de ferramentas culturais, os indivíduos humanizam-se. Para os autores da proposta, a escola é “o lugar que histórico e socialmente foi concebido para, privilegiadamente, intencional e organizadamente garantir a socialização – apropriação do conhecimento universal acumulado e sistematizado” (SÃO JOSÉ, 2000, p. 20).

A socialização e apropriação de conhecimentos aparece de forma clara como sendo o objetivo maior da educação escolar. Dessa maneira, o currículo torna-se um artefato, um instrumento que legitima a concepção vigente de que aqueles que não participam da escola, aqueles que estão alheios a ela, não estão de acordo com a sociedade. Aqueles que não tiveram o saber escolar no seu currículo de vida, estão em falta com a sociedade e com os planos que ela e, conseqüentemente, a escola fazem para os indivíduos.

3.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PROPOSTA CURRICULAR DE SÃO JOSÉ

O cenário em que o programa de EJA foi idealizado no município de São José é marcado, também, por importantes

ações no âmbito internacional, nacional e catarinense. A UNESCO considerou o ano de 1990 como o ano internacional da alfabetização e convocou, naquele momento, a Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Jontien-Tailândia. Nesse encontro foi reafirmado que “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.” (UNESCO, 1990,p. 4). O reconhecimento da educação de adultos como um direito encontrou eco no Brasil, pois foi o momento posterior à promulgação da Constituição de 1988 e o que precedeu a elaboração da LDB/96, que foi marcado por discussões no campo da educação de adultos por todo o país, inclusive em Santa Catarina.

O período da redemocratização do Brasil pós-ditadura militar deflagrou um movimento de discussões sobre os rumos da educação, o que motivou muitos Estados a pensarem suas propostas curriculares. Em Santa Catarina, no ano de 1991, foi publicada a primeira versão da Proposta Curricular, que trazia uma perspectiva mais democrática de educação. Nesse mesmo período começaram a acontecer encontros de educadores buscando a construção de uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos, publicada na segunda versão da Proposta Curricular catarinense em 1998.

Nesse mesmo ano, foram dados em São José os primeiros passos em direção à EJA. No texto da proposta curricular, a modalidade é representada apenas pela etapa de alfabetização de adultos, o que encontra justificativa no fato de que, no momento em que se iniciou o processo de estudo e elaboração do documento, o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio da EJA ainda estavam em processo de implantação na Rede Municipal. A EJA é visualizada na Proposta como uma política pública de educação que deve contemplar: acesso, permanência e sucesso, gestão

democrática do sistema de ensino e qualidade de ensino. Ao se referir ao momento da elaboração da Proposta Curricular de São José, SANTOS (2006, p. 14) afirma

No município de São José a história da EJA é recente e carente ainda de uma série de ajustes e alternativas que possibilitem ações mais apropriadas ao público que frequenta o programa. Diante desse fato, tornou-se necessário um aprofundamento das questões teóricas que norteavam os trabalhos pedagógicos nas Unidades Escolares e a elaboração de uma proposta de trabalho que estivesse vinculada a realidade e as expectativas dessa população, apresentando aos educadores possíveis encaminhamentos para o desenvolvimento de suas propostas de trabalho.

O cenário descrito é o do início de uma caminhada que reconhecia a necessidade de muito trabalho pela frente. Em São José, no início da década de 1990, havia sido registrado um percentual de 7,5% de pessoas acima de quatorze anos consideradas iletradas⁷⁶, por isso a necessidade urgente de investimentos na área. Com o início das primeiras turmas de alfabetização, ficou nítido que as peculiaridades de aluno e turma precisavam ser respeitadas.

Dessa forma, cada polo tinha autonomia para adequar seu horário de funcionamento de acordo com as necessidades da comunidade onde estava inserido. Assim, os alunos podiam conciliar trabalho e os compromissos com a família. Os professores reuniam-se periodicamente para estudar e discutir propostas de ensino. No momento em que a Proposta foi

⁷⁶Dado retirado do próprio texto da proposta curricular (p. 96) referente a pesquisa do IBGE.

publicada, cerca de trezentos e cinquenta alunos estudavam em oito turmas, distribuídas em quatro polos, envolvendo aproximadamente trinta profissionais. Também era possível ter acesso ao ensino médio por meio de exames supletivos, que eram realizados anualmente.

Inicialmente, os sujeitos que procuravam fazer parte das turmas de alfabetização eram pessoas já envolvidas com o mercado de trabalho de maneira formal ou informal e que buscavam melhorar seu desempenho em suas atividades rotineiras, como contar dinheiro, ler contratos, atender clientes. O texto da Proposta Curricular contém depoimentos de alunos que demonstram isso

“...eu já não sou muito jovem mas eu quero ir fundo nos meus estudos.” (Aluna Josefa Pereira Faria- 50 anos)

“Comecei no projeto este ano. O meu desejo é saber ler e escrever. Quando comecei só sabia matemática. Agora já sei mais um pouco ler e escrever. Quero ler e escrever para trabalhar e ter dinheiro.” (Aluno Maicon- 17 anos)

"Tenho uma loja de materiais de construção e quando uma pessoa vinha comprar várias unidades do mesmo produto eu somava uma a uma. Agora, é mais fácil e mais rápido, pois eu já sei que posso multiplicar." (Aluno Raulino Hammes) (SÃO JOSÉ, 2000, p.97)

Percebemos, nos depoimentos, a vinculação que os alunos fazem da aprendizagem escolar com a melhora de desempenho nas atividades laborais. Muitas vezes, o adulto não alfabetizado encontra maneiras próprias de resolver alguma situação cotidiana para a qual normalmente é utilizado o saber escolarizado, como alguns conteúdos matemáticos, como por exemplo, determinar medidas, somar, calcular porcentagem etc. A vivência em sociedade traz experiências por meio da

mediação com o ambiente e com os outros. Isso comprova que a escola não é a única detentora do saber.

As histórias de vida dos alunos da EJA mostram-nos que a aprendizagem, também, acontece fora dos muros escolares. Vivendo em uma sociedade altamente excludente, os indivíduos precisam elaborar mecanismos para se adaptarem e sobreviverem. É comum encontrarmos pessoas pouco ou não escolarizadas relatando que aprenderam a reconhecer as notas de dinheiro pela cor da cédula, a identificar a linha de ônibus que precisam usar pelo tamanho da palavra escrita no letreiro do veículo, reconhecer os produtos no supermercado pela embalagem etc. Essas estratégias, diante do desconhecido, revelam o quanto é difícil para essas pessoas viverem em uma sociedade letrada e excludente. Lourival José Martins Filho (2014, p.8) enfatiza que a necessidade do domínio da leitura e da escrita “continua se impondo uma vez que vivemos numa sociedade, complexa em sua diversidade cultural. Na atualidade a exigência da alfabetização e da leitura torna-se quase um fator de sobrevivência”.

Em boa medida, esse problema, que já tinha contornos graves, foi sublinhado pelos avanços tecnológicos de nosso século. Se antes aqueles que não dominavam a escrita e a leitura já eram excluídos, agora, além dessas competências, a sociedade cobra que todos sejamos exímios usuários das tecnologias digitais tão solicitadas pelo mercado de trabalho⁷⁷. Na EJA de São José

⁷⁷Sobre a relação entre sujeitos pouco escolarizados e cultura digital recomenda-se a leitura do artigo “Estudantes adultos e idosos pouco escolarizados e cultura digital: algumas provocações” de Deisi Cordi e Sonia Maria Martins de Melo disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616312015118>.

Esses elementos fazem-se presentes em muitos dos nossos alunos, sendo que os sujeitos ao viverem num mundo que exige conhecimentos sistematizados para a sua inserção no mundo do trabalho, como necessidade básica de produção do próprio sustento, acabam tendo menos condições para o acesso ao mundo que valoriza o letramento, o conhecimento sistematizado e a tecnologia.

Muito embora, nem sempre dominem a lógica do mundo letrado, essas pessoas trazem consigo uma grande bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo da história de suas vidas. Possuem também alguns conhecimentos sobre o mundo letrado que se apropriaram em passagens pela escolarização ou na realização de suas atividades cotidianas. Outra questão que não podemos desconsiderar é o fato de que muitos de nossos alunos se apropriam de conhecimentos nas suas atividades profissionais. (SÃO JOSÉ, 2000, p.98)

Esse cuidado no reconhecimento dos saberes que os sujeitos da EJA carregam é parte fundamental no trabalho pedagógico com essa modalidade. É o momento em que o saber escolarizado e o saber popular entrelaçam-se e enriquecem a relação aluno-escola, elemento que, em muitos casos, não foi encontrado nas passagens anteriores que o aluno da EJA já teve pela escola, pois

Muitas vezes o aluno de EJA já esteve inserido no ambiente escolar, no qual se deparava com situações que não favoreciam o processo de seu aprendizado. Alguns desses aspectos caracterizam-se por um modo de funcionamento escolar, em que há uma organização linear do conhecimento, cujos

conteúdos são apresentados de forma fragmentada o que não os torna significativos. Esses conteúdos, ao serem trabalhados de forma descontextualizada, tornam a prática pedagógica não atrativa e dificultam a apropriação do conhecimento. Isso contribui para aumentar a baixa estima. Outro aspecto refere-se à supervalorização de algumas áreas do conhecimento e a práticas avaliativas que focalizam o que o aluno não faz e não domina e, não o que ele sabe fazer e já consegue realizar. (SÃO JOSÉ, 2000, p.98)

Repensar e recriar as práticas pedagógicas e a própria escola devem ser parte integrante e significativa de um projeto de EJA, pois está pautada pela premissa da necessidade de ser um outro modo de ensino. É preciso compreender que “Nenhuma ação educativa se dá sobre o vazio. Para ensinar são necessários conteúdos, que não dispensam a forma como devem ser trabalhados. (SÃO JOSÉ, 2000, p.102)”. Forma e conteúdo ganham contornos com base nas particularidades dos educandos e no tempo histórico em que vivem.

Desta forma, a indicação presente na Proposta Curricular é a de que a EJA não deve ser entendida como um lugar em que as pessoas recebem conteúdos de forma superficial, buscando recuperar a escolaridade perdida. A EJA deve ser um espaço caracterizado pela reflexão que visa à compreensão e, por consequência, à transformação da realidade. Um espaço de promoção de respeito às diferenças e especificidades de cada educando, suas vivências e experiências de vida.

4 A FILOSOFIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ

“Acho que na sociedade atual nos falta Filosofia. Filosofia como espaço, lugar, método de reflexão, que pode não ter um objetivo determinado, como a ciência, que avança para satisfazer objetivos. Falta-nos reflexão, pensar, precisamos do trabalho de pensar, e parece-me que, sem ideias, não vamos à parte nenhuma”.

José Saramago (2008)

Este capítulo propõe a reflexão sobre a experiência do ensino de Filosofia na Rede Municipal de São José no que diz respeito ao seu ingresso no ensino fundamental com destaque para a sua permanência na EJA. Entende-se que o ensino de Filosofia, como temática para um campo de pesquisa, constituiu-se de elementos que podem ser analisados em partes isoladas para que no final possamos vislumbrar o todo. É o que propomos aqui, a análise de uma experiência em uma rede pública municipal, com base nas prescrições para o ensino de Filosofia para jovens e adultos tomando como principal fonte o Caderno Pedagógico de Filosofia e o Caderno Pedagógico da EJA.

Para atingir tal objetivo, o texto foi dividido em partes em que iniciaremos com as propostas que guiam o ensino de Filosofia a nível nacional considerando que, neste contexto, em razão de sua obrigatoriedade existem prescrições apenas para o ensino médio. Em seguida, iremos situar o caminho percorrido pela Filosofia na rede municipal de ensino de São José e na sequência apresentaremos a proposta de ensino na EJA. Por fim, a reflexão sobre os sentidos que permitem que a Filosofia permaneça necessária à formação dos estudantes jovens, adultos e idosos da modalidade.

Tomamos a necessidade da Filosofia como algo questionável, não no sentido de menosprezá-la, mas sim, para fazermos uso da possibilidade de indagação que a própria Filosofia nos permite e nos exige. Ao apontar que essa disciplina é uma espécie de “lugar de pensamento”, Saramago demonstra a necessidade da Filosofia para a vida. Sem ideias, não partimos e não chegamos. Entretanto, não basta ter as ideias, é preciso entendê-las. Esse entendimento encontra abrigo na Filosofia.

Na Grécia antiga, o mestre Sócrates já apontava a emergência de termos um método de reflexão que provocasse em nós uma espécie de movimento em direção a um lugar desconfortável, um lugar de dúvida e incertezas que para ele nos tornaria mais sábios. A Filosofia como um “lugar de pensamento” teria o papel de nos tornar mais próximos de nós mesmos, o autoconhecimento que permitiria a abertura para compreensão do mundo que nos cerca.

Tanto tempo depois, ainda constatamos a premente necessidade de conhecermos o que nos rodeia, aquilo que nos dá limite. Precisamos conhecer o lugar que as coisas ocupam para compreendermos o espaço que nos pertence, por direito ou por imposição. Nesse momento, faz-se necessário buscar o lugar que a Filosofia ocupa em nossa sociedade. Com Sócrates, ela ganhou traços populares, de coisa pública. O filósofo indagava a todos sem distinção de posição social ou instrução e, talvez, por essa razão tenha sido incompreendido, julgado e condenado à morte. O lugar da Filosofia era onde as pessoas estivessem e, nesse sentido, era uma proposta filosófica de vida. Hoje, reconhecemos que o lugar social atribuído à Filosofia é a escola, evidenciada como uma disciplina. É nos limites dos muros escolares e pela via de uma determinação do Estado que os estudantes, como parte da sociedade, conhecem-na. Importa compreender que o caminho idealizado seria o da

libertação, da saída da Filosofia da escola levada pelas ideias e pela reflexão dos estudantes que a devolveriam para a rua, para o lugar público. Afinal, compreendemos a visão filosófica não como um conjunto estático de conhecimentos, mas como uma atividade, como um exercício de pensamento e reflexão que não se restringe a um lugar específico para acontecer. Pois

Desde Sócrates, essa vontade filosófica se expressou através do constante perguntar e perguntar-se. Tal atividade é, justamente, o filosofar, com o que a tarefa de ensinar- e aprender- Filosofia não poderia estar nunca desligada do *fazer* Filosofia. Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o do ensino de Filosofia. (CERLETTI, 2009, p.19. (Grifos do autor)

Se Sócrates buscava não limitar a Filosofia a grupos restritos de pessoas, podemos questionar quem são aqueles que hoje tem acesso a este saber e de que forma isso acontece. Se nos debruçarmos sobre a literatura sobre o ensino de Filosofia, veremos que são os adolescentes o principal público considerado nesses escritos. No entanto, a realidade mostra-nos que a escola é mais ampla e plural.

A Educação de Jovens e Adultos traz uma diversidade etária, cultural e social para a escola que amplia as possibilidades para o ensino de Filosofia. Porém, existe uma dificuldade muito grande dos professores da área em compreender as especificidades do trabalho educativo na EJA. No início deste estudo, apontamos alguns poucos textos que demonstravam o esforço em refletir e problematizar o ensino filosófico na EJA. Nesses textos é evidente o esforço dos educadores em tornar pública suas experiências de docência nessa modalidade de ensino, contudo é notório que na escrita existe uma separação entre EJA e a Filosofia. Apesar de, no

campo da legislação estar assegurado o lugar dela como disciplina do ensino médio, inclusive na EJA, e de na prática ser ensinada nas escolas, as pesquisas no campo do ensino de Filosofia mostram-nos que a relação entre essa disciplina e a EJA ainda permanece encoberta.

Em um artigo produzido por Santos e Chagas (2011), que surge como um dos primeiros relatos de experiência publicados sobre ensino de Filosofia na EJA, os dois professores abordam a questão da dificuldade de entrecruzar esses dois campos. Para os autores

apesar da proximidade entre as anseios envolvidos na proposta da disciplina de Filosofia no ensino médio, junto as aspirações presentes na Educação de Jovens e Adultos – EJA – não havia trabalhos que relacionassem esses dois campos. As demandas próprias da sociedade contemporânea, no que se refere a educação como mola propulsora da cidadania, são diversas e bastantes díspares. Se exige que a educação perpassse aspectos tais como o trabalho, a técnica, a cultura, a ciência. Consentindo que o educando participe ativamente da sociedade na qual está inserido. Logo, o papel da Filosofia é bastante discutido quanto a sua conveniência ou não, na medida em que se espera que funcione como ferramenta de inserção social. (SANTOS e CHAGAS, 2011, p. 2)

O cenário descrito é de algo que está acontecendo, que é real, a saber, o ensino de Filosofia na EJA, mas que não está sendo problematizado na devida proporção. Considerando que a Filosofia tornou-se componente curricular obrigatório em todo ensino médio somente em 2008, como já aludido anteriormente, e que a EJA carrega o estigma de ocupar um

lugar secundário, temos a descrição de um cenário que não parecia atrativo para os estudiosos em Educação.

A inserção de uma disciplina no currículo acarreta em investimentos em pesquisa e formação de professores para que estes estejam aptos a ensinar e atender as demandas dos estudantes que terão contato com aquele conjunto de conhecimentos. No caso da Filosofia, a sua reinserção foi marcada por uma forte necessidade de pesquisas sobre seu ensino que, no entanto, foi atendido apenas parcialmente, já que os estudiosos da área⁷⁸ concentraram-se somente no público adolescente do ensino médio e, posteriormente, nas crianças do ensino fundamental, lugar que a Filosofia ocupa, em alguns contextos, não sendo obrigatório seu ensino a nível nacional nessa etapa. Sendo assim, o trabalho da Filosofia com os jovens e adultos da EJA permanece desassistido no que diz respeito a pesquisas, o que tem seu reflexo, também, na pouca oferta de material didático específico da disciplina para essa modalidade.

Mesmo tendo uma longa trajetória na história da Educação no Brasil, a Filosofia e a educação de adultos foram considerados secundários por um longo período em função de razão históricas e econômicas. Em outro artigo encontrado sobre a temática, Wanderlei da Silva (2014) chama a atenção para o fato de historicamente as ações para o campo da

⁷⁸ Aqui nos referimos a textos bastante conhecidos na área como, por exemplo: ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. Ensinar Filosofia: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009. CEPPAS, Filipe; OIVEIRA, Paula Ramos; SARDI, Sérgio A. (Org.) Ensino de Filosofia, formação e emancipação. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. (Org.) Um olhar sobre o ensino de Filosofia. Unijuí: Editora UNIJUÍ, 2002 GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Org.). Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

educação de adultos terem sido direcionadas para a população de trabalhadores e de baixa renda, enquanto o ensino de Filosofia deu seus primeiros passos no Brasil e permaneceu durante muito tempo voltado para o público mais abastado das elites econômicas. Na mesma direção, ao refletir sobre o aporte da Filosofia para a EJA, Garruti (2014.p. 7) aponta que a

Filosofia no ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA) só tem sentido se constituir uma ação de reflexão crítica de problemas que se constituem a partir de necessidades e exigências de um dado momento histórico, propondo possibilidades diferenciadas de interpelação, transformação e resolução das questões atuais.

Nessa perspectiva, percebemos que a Filosofia tem uma trajetória e um caminho que podem contribuir e muito para a Educação de Jovens e Adultos, porém faz-se necessário incorporar seu ensino a uma constante reflexão sobre as premissas que lhe dão sustentação. Não basta acreditar que o mesmo discurso pensado e direcionado para as crianças e adolescentes sirva para os jovens, adultos e idosos como se fossem peças de um jogo de encaixe. No entanto, o discurso existente sobre ensino de Filosofia pode nos dar impulso para projetar encaminhamentos para o trabalho filosófico na EJA.

4.1 O LUGAR DA FILOSOFIA NO ATUAL CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: OBJETIVOS E DIRETRIZES

Na EJA da rede municipal de São José, a Filosofia está situada como disciplina no segundo segmento do ensino fundamental (5º a 8º ano) e no ensino médio. Contudo, a nível nacional a obrigatoriedade da Filosofia não inclui o ensino fundamental e existe a carência de prescrições curriculares

específicas para a disciplina na EJA. Portanto, consideramos oportuno identificar as prescrições para a Filosofia no ensino médio a nível nacional a fim de caracterizá-la para que possamos compreender o seu lugar na EJA de São José.

Desta forma, ao considerarmos a presença da Filosofia no currículo do ensino médio, importa-nos discutir, com base em alguns documentos normativos, qual Filosofia está sendo proposta e qual o seu objetivo educacional. Afinal, quais são os sentidos possíveis para o ensino de Filosofia? É latente a lembrança de que a obrigatoriedade de seu ensino faz com a Filosofia não esteja, de forma espontânea, à disposição dos sujeitos, pois sua presença está, essencialmente, a serviço do Estado. Se na Grécia antiga Sócrates foi condenado a deixar de filosofar justamente por tentar tornar a Filosofia coisa pública, hoje é pelas mãos do Estado que essa matéria se difunde.

Os conflitos decorrentes dessa imposição são expressos, principalmente, nas proposições curriculares. Ao pensarmos as bases que propõem dar sustentação ao ensino de Filosofia, no ensino médio, deparamo-nos com alguns documentos produzidos, sobretudo, na primeira década deste século e fortemente marcados pelas políticas educacionais em pauta na América Latina, influenciadas pelas proposições de agências financeiras internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

A política de orientação educacional proposta por essas agências difundia a necessidade de formação de pessoas mais flexíveis que se ajustassem facilmente às necessidades do mercado de trabalho e estivessem dispostas a aprender novas habilidades e cooperar para o bom funcionamento da engrenagem social. Nesse ideário, a cidadania é vista como uma forma de inserir aqueles que estão excluídos da sociedade e a educação escolar é tomada como um meio de difundir o conhecimento técnico-científico considerado necessário para a

formação de indivíduos capazes de contribuir com o crescimento econômico do país.

Neste cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional considerou os “conhecimentos filosóficos como necessários ao exercício da cidadania” (artigo 36), ou seja, a Filosofia foi vinculada a um objetivo específico. Porém, não foi atribuído a ela status de disciplina, apenas a incluíram como um dos temas transversais no ensino médio, que no mesmo documento, adquiriu nova identidade sendo definido como a etapa final da educação básica⁷⁹. Em seu artigo 35 a LDB/96 estabelece que o ensino médio tem por fim

I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

É possível notar que a LDB/96 vincula diretamente o ensino médio com o mundo do trabalho e a prática social por meio do exercício da cidadania. Além disso, temos a

⁷⁹A LDB ainda prevê um mínimo de 800 horas distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar.

incorporação de um projeto de educação tecnológica que tinha como intenção o entendimento dos processos de produção, legitimando o vínculo educação-trabalho. Esses princípios deveriam ser reiterados no ensino médio que, conforme a legislação, deverá ter duração mínima de três anos, sendo dever do Estado torná-lo, progressivamente, obrigatório e aumentando o número de vagas.

Na trilha da LDB/96, outros documentos de ordem normativa ou com caráter de proposta foram produzidos com a intencionalidade de instaurar uma ordem curricular para o ensino médio. Entre esses documentos estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) expressas no Parecer 15/98 e na Resolução CEB 03/98⁸⁰. Esta última declara que as diretrizes

se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1998, p.1)

Pelo caráter que o texto assumiu temos, de forma clara, os objetivos da educação escolar de nível médio no Brasil, a

⁸⁰Conforme a Resolução nº 3/CEB/CNE fazem parte da proposta de matriz curricular para o ensino médio na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias- Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias estão as disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática e na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias estão História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

saber, que a preparação para o exercício da cidadania está estritamente vinculada com o mundo do trabalho. Cabe atentar também para a ocorrência da palavra *preparação*, que remete a antecedência, ou seja, o aluno ainda não é trabalhador, assim como ainda não é considerado cidadão ativo e consciente.

Não encontramos uma definição unívoca para o conceito de cidadania nem mesmo em nossa Constituição Federal. O que podemos apontar é que o termo cidadão sempre esteve relacionado a direitos e deveres da vida em comunidade. Na antiguidade, Aristóteles considerava que cidadão era aquele que participava ativamente das decisões da polis. Na modernidade, cidadania passou a se referir “a condição de um indivíduo como membro de um Estado, e portador de direitos e obrigações. Em decorrência, cidadão, portanto, é a condição de um homem livre, portador de direitos e obrigações, assegurados em lei” (DIAS, 2013, p.106). No Brasil, é considerado cidadão “aquele que se identifica culturalmente como parte de um território, usufrui dos direitos e cumpre os deveres estabelecidos em lei. Ou seja, exercer a cidadania é ter consciência de suas obrigações” (BRASIL, 2013, s/p).

Dessa forma, percebemos que a cidadania está fortemente ligada aos direitos políticos e à participação democrática, isto é, o cidadão é aquele que tem o direito de por meio do voto tomar decisões políticas. No entanto, a educação escolarizada, vislumbrada no discurso das diretrizes, parece sublinhar que o indivíduo tem que ser consciente de que é pelo trabalho que ele expressa parte importante de sua cidadania e compromisso com o desenvolvimento do país.

Com algumas permanências e com um forte teor de legitimação do discurso anterior, em 2011 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer CNE/CEB nº5 que tinha como encargo estabelecer novas Diretrizes Curriculares

para o ensino médio⁸¹. As primeiras linhas do documento são dedicadas a trazer um panorama do cenário econômico em ascensão no momento e a educação é apontada como um pilar para dar sustentação e continuidade ao desenvolvimento do país. A grande preocupação, expressa no documento, era com a escassez de profissionais capacitados e com a necessidade de investimentos do país

na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro. (BRASIL, 2011, p.1)

Após demonstrar inquietação com as demandas econômicas, o Parecer rememora a tarefa da educação para com o exercício da cidadania e a conquista da autonomia intelectual já expresso nas diretrizes anteriores. Apesar disso, a novidade parece estar no reconhecimento da fragilidade estrutural do ensino médio e a ineficácia em atender as

⁸¹Para fins de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foi criada, em janeiro de 2010, pela Portaria CNE/CEB nº 1/2010, uma comissão estabelecida na Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, formada pelos Conselheiros Adeum Sauer (presidente), José Fernandes de Lima (relator), Mozart Neves Ramos, Francisco Aparecido Cordão e Rita Gomes do Nascimento. Durante o processo de aprovação do texto aconteceram audiências públicas com presença de educadores e representantes de associações como a ANPED.

demandas dos estudantes, tanto no que diz respeito à prática da cidadania como na preparação para o trabalho. Dessa forma, a conclusão evidente é a de que “da forma como está organizado na maioria das escolas, o Ensino Médio não dá conta de todas as suas atribuições definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)” (BRASIL, 2011, p.2).

Essa constatação refletia-se nas estatísticas da época que apontavam que mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não tinham chegado ao ensino médio e milhões de jovens com idade acima de 18 anos e adultos não haviam concluído a etapa final da educação básica. Esses dados demonstravam o quanto os sistemas de ensino ainda precisavam melhorar para atender com qualidade essa parcela da população e evidenciava uma correlação inevitável: com um grande número de jovens com idade para estarem no ensino médio, estando fora da escola ou ainda no ensino fundamental, esse se tornava um grupo com grandes chances de, em algum momento, buscar matrícula na EJA. Uma migração que poderia ser evitada, se fossem consideradas medidas de assistência estudantil e políticas, de permanência no ensino médio vinculadas a um amplo projeto de educação comprometido com as demandas sociais e culturais dos estudantes.

No ano 2000, como uma resposta à necessidade de se repensar as diretrizes que orientavam o ensino médio, um grupo de especialistas ligados ao MEC elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM). O documento apresentava uma proposta de referência à estruturação dos currículos escolares e de auxílio aos professores na elaboração de seus planos de aula a partir de competências que os jovens deveriam desenvolver. Do ponto de vista pedagógico, o documento propõe a contextualização dos conteúdos e a interdisciplinaridade como ferramenta para minimizar a compartimentalização das disciplinas.

A afirmação da necessidade de formulação de novos parâmetros apoiava-se, principalmente, nas transformações tecnológicas ocorridas na década de 1990, chamada de “revolução informática”. O rápido acesso e grande acúmulo de informações culminou no questionamento do papel da escola e do lugar que os saberes escolarizados ocupavam na sociedade. No discurso vigente, as transformações nas relações sociais reiteravam a urgência de transformação no modo como os cidadãos estavam sendo formados. Nesse sentido, a proposta era de que

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (BRASIL, 2000, p. 5)

Esses princípios buscavam amparo no que já havia sido preconizado pela LDB/96. A grande promessa do documento talvez tenha sido a organização do ensino pautada em competências mínimas para a formação dos indivíduos, que estavam relacionadas, fundamentalmente, com o já mencionado e almejado exercício da cidadania, que surge como um instrumento de combate às desigualdades sociais. Mas, afinal que competências são essas?

Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao

contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (BRASIL, 2000, p. 11 e 12)

O objetivo anunciado era o de garantir um aprendizado permanente e uma formação que permitisse o entendimento das transformações sociais, com base no desenvolvimento da autonomia intelectual e no pensamento crítico. Dessa forma, os parâmetros são organizados com orientações por três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa última área abriga a Filosofia, que no momento de elaboração dos parâmetros ainda não contava com a obrigatoriedade como disciplina, mas fazia parte do currículo de muitas unidades escolares e redes de ensino no país.

No que concerne à Filosofia, o documento deixa claro que apesar de ter sido considerada pela LDB/96 como um conteúdo indispensável para o exercício da cidadania, a sua identidade no ensino médio não deveria estar vinculada somente a esta finalidade, pois a Filosofia sozinha não dará conta de tamanha pretensão. Conforme o documento, em primeiro lugar, a especificidade da Filosofia em relação às outras disciplinas estaria na sua natureza reflexiva. A

concepção de Filosofia considerada é a de ela não deve ser concebida “tanto como uma investigação que tematiza diretamente este ou aquele objeto, mas, sobretudo, enquanto um exame de como os objetos podem nos ser dados no processo de conhecimento, como eles se tornam acessíveis para nós” (BRASIL, 2000, p. 47).

Essa visão é bastante tradicional e apoia-se na definição da Filosofia como uma crítica às condições de conhecimento. Assim, na leitura dos PCNs, o papel apontado para a Filosofia no ensino médio seria o de, por meio da reflexão, alcançar determinadas competências e habilidades divididas em três eixos, a saber

Representação e comunicação

- Ler textos filosóficos de modo significativo.
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

Investigação e compreensão

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

Contextualização sócio-cultural

- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (BRASIL, 2000, p. 64)

Nesse momento, a regência do discurso passa a definir, de forma direta, aquilo que os estudantes devem apresentar ao

final do ensino médio e, por consequência, delimitam a linha de trabalho do professor que deve responder às exigências. O primeiro eixo trata do modo como os alunos deverão apropriar-se de uma capacidade de representação dos problemas e de comunicação de suas análises com base em uma lista de competências e habilidades que se referem, fundamentalmente, ao texto como ferramenta de ensino.

A partir da leitura de textos filosóficos, os alunos deverão ter contato com a longa trajetória de mais de dois mil e quinhentos anos de história da Filosofia. Mais do que ter acesso às teorias, o estudante-leitor deverá apropriar-se de um modo de pensamento que busca analisar, interpretar e refletir sobre um determinado problema de uma maneira específica que deverá ser compreendida. Essa determinação dos PCNs somada à tradição existente na história da Filosofia sobre a importância do texto escrito, provocou muitos pesquisadores⁸² da área a ressaltar o lugar do texto filosófico no ensino de Filosofia. Conforme Horn e Valesse (2010, p.33) indicaram “a leitura e sistematização de textos filosóficos para além da inteligibilidade têm ainda outra função: a de permitir com que o estudante possa posicionar-se frente às polêmicas existenciais e problemas sociais e políticos que o cotidiano lhe apresenta”.

Dessa forma, a defesa do documento e dos pesquisadores dedicados a pensar a didática e a metodologia para o ensino de Filosofia é a de que aprender a ler filosoficamente, que é passo fundamental para aprender a pensar filosoficamente. A escrita é o passo posterior em que aquilo que foi pensado em relação ao diálogo estabelecido com os filósofos e seus escritos traduzem-se, ganham forma e dão ao estudante a liberdade de se expressar filosoficamente. A

⁸²HORN (2010), OLBIOLS (2002), PORTA (2002), SEVERINO (2004), ASPIS E GALLO (2009) entre outros.

partir da referência à história da Filosofia é preciso compreender que

todo procedimento filosófico encontra diante de si uma história, um passado. Não poderíamos fazer como se começássemos a filosofar sozinhos e pela primeira vez. Filosofar é, em primeiro lugar, colocar-se em presença de uma Filosofia anterior.

Entretanto, isso não significa inclinar-se diante de uma tradição, como se festejam os santos; as grandes Filosofias são algo bem diferente de obras-primas insuperáveis que suscitariam a veneração e que deveríamos visitar como um museu. Ao contrário de uma fria historiografia, a história da Filosofia deve servir para descobrir pensamentos vivos em ação, para encontrar Filosofias em ato, através das quais possamos dar a nosso próprio pensamento um suporte, um quadro para orientá-lo. Por isso a prática da Filosofia é, antes de mais nada, inseparável de uma freqüentação de textos que devemos aprender a ler, a explicar e a comentar. Por essa prática podemos esperar reconstituir escrupulosamente o trabalho do pensamento de outrem, evitando os estereótipos escolares que simplificam as obras, contornando o obstáculo das palavras e a aparência enganosa das fórmulas prontas, ao mesmo tempo em que situamos as Filosofias em itinerários, contextos, sistemas coerentes, que as liberam de todo peso histórico e as elevam à categoria de pensamento vivo e atual (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. X-XI).

Dessa forma, a leitura e a escrita desempenham um papel essencial, desde que não sejam apresentadas como uma atividade mecânica, mas como uma provocação cognitiva. O

movimento da escrita, associado à leitura, é um exercício duplo de responsabilidade de expressar o conteúdo do pensamento em uma linguagem própria que leva o aluno a avaliar o modo como ele se expressa, fazendo-o refletir sobre o próprio pensamento. A leitura e a escrita constituem, pois, instrumentos fundamentais para aprender de modo significativo, pois contribuem para o discussão e o debate porque carregam em si a possibilidade da descoberta de novas formas de pensar sobre problemas, muitas vezes, já conhecidos, porém não refletidos com a devida atenção.

Em larga medida, os outros dois eixos de habilidades e competências têm uma relação de dependência com o primeiro, pois as articulações possíveis entre os conhecimentos filosóficos e de outras áreas do conhecimento podem efetivar-se por meio do ato de ler e escrever. A leitura e a escrita, nas aulas de Filosofia, podem estar pautadas em vários elementos, como por exemplo, charges, letras de música, poesia, obras de arte. Isso tudo vinculado ao contexto histórico e cultural de produção e de estudo.

Na sequência de documentos que serviriam de base para formar o currículo do ensino médio, em 2006⁸³ foi publicado as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) que se apresentava como fruto da necessidade de discussão sobre os parâmetros apresentados anteriormente. O texto do documento, que propõe ser uma ponte que possibilitaria o diálogo entre a escola e o professor sobre a sua prática docente, também traz uma proposta de ensino de Filosofia por meio de competências e

⁸³ Mesmo ano em que o parecer CNE/CEB n. 38/2006, já mencionado aqui, tornou a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. O parecer foi homologado pelo Ministério da Educação pela Resolução n. 04 de 16 de agosto de 2006.

habilidades. Porém reconhece que tratar a Filosofia como uma disciplina do currículo do ensino médio,

[...] ao mesmo tempo em que vem ao encontro da cidadania, apresenta-se, porém, como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e humanos. (BRASIL, 2006, p.15 e 16).

De fato, a baixa carga horária e a escassez de materiais didáticos são, até hoje, problemas enfrentados pelos professores de Filosofia. Somente a presença no currículo não satisfaz a necessidade de que os conteúdos filosóficos cheguem até os estudantes e sejam trabalhados e transformados na sala de aula. Da mesma forma, a obrigatoriedade não forma professores qualificados, competentes e aptos a trabalharem com o público a que a Filosofia destina-se e, portanto, o próprio documento deixa clara a necessidade sempre premente de se problematizar as condições para o seu ensino.

Em relação à abordagem metodológica, as OCNs apontam como central o lugar da história da Filosofia no tratamento de questões filosóficas, retomando as orientações dos PCNs. Essa é uma questão bastante cara para os professores de Filosofia, pois, de maneira geral, os currículos dos cursos de licenciatura estão organizados seguindo uma ordem linear da história da Filosofia. Seguir essa mesma forma no ensino médio pode tornar o trabalho bastante extenuante para os estudantes iniciantes, visto que o objetivo desta etapa não é formar filósofos profissionais.

Sobre isso Franklin Leopoldo e Silva (1986) considera que a história da Filosofia poderá ser tomada como *centro* ou *referencial* em um trabalho filosófico. Elaborar um plano de

ensino tomando a história da Filosofia como centro significa “focalizar os sistemas e autores na ordem histórica do seu desenvolvimento, visando familiarizar os alunos com os problemas e as formas de encaminhamento das soluções”. (1986. p.156). Essa organização tem algumas vantagens, como o encadeamento de ideias, pré-requisitos e progressão das questões que podem contribuir para o aluno compreender a importância de algumas temáticas que já foram tratadas dentro da Filosofia.

De outra forma, a história da Filosofia pode ser tratada como referencial em que os “temas são tratados independentemente dos sistemas ou autores, levados em conta apenas na medida em que propiciam os indispensáveis referenciais para a discussão” (SILVA, 1986, p.159). Assim, o pensamento dos filósofos serviria como ilustração de temas que o professor deseja abordar em suas aulas, tomando-os de forma não linear, apenas como uma direção para a análise dos problemas em questão. As vantagens desta perspectiva aparecem, principalmente, como a liberdade de escolha de temas e filósofos, atualidade das questões e interesse dos estudantes, porém sempre enfatizando que a história da Filosofia pode ser de grande ajuda para a compreensão do presente.

O lugar atribuído a história da Filosofia dentro de um plano de ensino é para o professor uma questão que sempre merecerá reflexão, pois o sucesso de seu trabalho dependerá em larga medida de como a Filosofia será apresentada aos alunos. Sobre o tema Silvio Gallo e Walter Kohan (2000, p.194) apontam que

[...] a experiência de pensamento filosófica traz em si a marca da necessária remissão à História da Filosofia. Não se pensa filosoficamente sem

o recurso a uma história de mais de dois mil e quinhentos anos. Se a criação conceitual deve ser feita sobre o vivido, ela não pode deixar de lado as reflexões já produzidas sobre ele. Mas a remissão à História da Filosofia não pode significar um retorno ao mesmo: essa remissão deve ser essencialmente crítica e criativa, e é aqui que a Filosofia se faz multiplicidade. Retomar um conceito é problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro. O diálogo com a História da Filosofia é uma fonte de desvio, de pensar o novo, repensando o já dado e pensado.

Nesse sentido, ao atribuírem centralidade à história da Filosofia, as OCNs indicam ao professor um caminho a ser tomado. De todo modo, em última instância, caberá ao professor decidir, dentro das suas possibilidades, qual será a melhor maneira de organizar seu plano de ensino. Porém, sendo esta a indicação de um documento de alcance nacional, existe um impacto direto na elaboração e organização dos livros didáticos de Filosofia que estão acumulados nas salas de aula à disposição dos alunos. Caso o professor opte por outra perspectiva, terá ele a tarefa de esclarecer aos seus alunos o significado dessa escolha a fim de facilitar o entendimento para os estudantes.

Em relação ao papel da Filosofia no ensino médio, as OCNs apontam que essa disciplina “cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes, mais suscetíveis de serem afetados pela volatilidade de informações” (2006, p. 28). A orientação é para que a Filosofia não seja tratada apenas como um conjunto de opiniões, mas sim, como um tipo de conhecimento que deve servir para o aluno como um apoio para a vida. No entanto, segundo o documento, não caberia à

Filosofia preencher uma lacuna na “formação humanística” dos estudantes.

No que diz respeito a esse ponto, as OCNs consideram que existe uma contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania na formação dos estudantes desta etapa da educação básica, a saber, a competência da fala, da leitura e da escrita. Assim sendo, caberia à disciplina

a capacidade de análise, de reconstrução racional e crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 26)

Para além destes objetivos, mas não desvinculados deles, à Filosofia também caberia o trabalho de uma série de questões e conteúdos expressos nas OCNs. Com o intuito de oferecer um “roteiro de trabalho”, o documento apresenta sugestões de conteúdos baseados no currículo dos cursos de graduação em Filosofia, responsável pela formação dos professores que atuam no ensino médio. A lista a ser abordada apresenta os seguintes temas

- 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;
- 2) validade e verdade; proposição e argumento;
- 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;
- 4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;

- 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional;
- 6) Filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;
- 7) teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade;
- 8) a política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles;
- 9) a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;
- 10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;
- 11) verdade, justificação e ceticismo;
- 12) o problema dos universais; os transcendentais;
- 13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;
- 14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;
- 15) a teoria das virtudes no período medieval;
- 16) provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;
- 17) teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; ideias; causalidade; indução; método;
- 18) vontade divina e liberdade humana;
- 19) teorias do sujeito na Filosofia moderna;
- 20) o contratualismo;
- 21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;
- 22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;
- 23) idealismo alemão; Filosofias da história;
- 24) razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;
- 25) crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;
- 26) fenomenologia; existencialismo;
- 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena;
- 28) marxismo e Escola de Frankfurt;

- 29) epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica;
- 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.

Como é possível notar, os temas listados percorrem a história da Filosofia e a orientação do documento é para que o professor selecione alguns tópicos para organizar o trabalho em sala de aula, considerando que a Filosofia “é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser preservada como tal e não como um somatório de ideias que o estudante deva decorar.” (BRASIL, 2000, p. 35). Apesar de apresentar uma extensa listagem de conteúdos tendo em vista a duração do ensino médio e a baixa carga horária da Filosofia, a orientação é que esses temas sejam trabalhados e de uma forma que evite o estudo mecânico, o qual visa apenas a memorização dos conteúdos.

Cabe ressaltar que, de todos os documentos de nível nacional analisados aqui, as OCNs configuram o único que apresenta a preocupação de trazer os conteúdos para a organização de um currículo de Filosofia para o ensino médio. Todavia, se os conteúdos tomam como referência os cursos de graduação torna-se tarefa árdua buscar vínculo entre os conteúdos apresentados e as finalidades do ensino médio, etapa para a qual o documento propõe orientações.

4.2 ENSINO DE FILOSOFIA NA REDE MUNICIPAL: DAS CRIANÇAS AOS ADULTOS

A trajetória da Filosofia na Rede Municipal de Ensino de São José iniciou na década de 1990 com uma proposta de educação para crianças. O projeto “Educação para o Pensar”

teve sua implantação idealizada pelo professor Alberto Thomal com inspiração em uma proposição pedagógica que ganhava força no Brasil naquele momento.

Na década de 1960, em função do descontentamento com o sistema educacional americano, o filósofo e educador Matthew Lipman elaborou uma proposta de ensino de Filosofia para crianças. O programa “Filosofia para crianças: educação para o pensar” visava superar as dificuldades de leitura e assimilação por meio da iniciação filosófica e do aprimoramento da capacidade de pensar das crianças. O trabalho proposto por Lipman foi traduzido para vários idiomas e ganhou adeptos em vários países do mundo. No Brasil, o projeto ganhou espaço a partir de 1985 com a criação do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) em São Paulo. Ocasão em que milhares de professores participavam dos cursos de formação e levavam o projeto para outros lugares do país.

Em Santa Catarina, foi criado em 1998, o Centro de Filosofia Educação para o Pensar com o objetivo de produzir material didático adaptando o projeto original para a realidade brasileira. Porém, antes disso já aconteciam no estado palestras e cursos voltados para a reflexão sobre o ensino de Filosofia para crianças e fundamentados na proposta pedagógica de Lipman.

Em São José, o professor Alberto Thomal, que é formado em Filosofia, assumiu em 1987 a disciplina de Preparação para o Trabalho que era ministrada no ensino fundamental. Nessa disciplina, apesar do trabalho estar voltado para organização de hortas e trabalhos manuais, o professor já direcionava as aulas para a iniciação à Filosofia, ainda que de forma não oficial. Após participar de alguns cursos e demonstrar interesse na temática do ensino de Filosofia para crianças o professor, foi apresentado, oficialmente em 1991, a

primeira proposta de tornar a Filosofia uma disciplina no ensino fundamental, porém não foi aceita.

Depois de mais algumas tentativas frustradas, somente em 1998, a Secretaria de Educação aceita implantar o projeto de ensino de Filosofia para crianças na Rede Municipal, entretanto sem atribuir o caráter de disciplina. No ano 2000, o projeto Educação para o Pensar começou, efetivamente, a ser implantado no ensino fundamental da Rede Municipal. Inicialmente, contemplou as sétimas e oitavas séries do período diurno e no segundo segmento o ensino fundamental noturno. Nos primeiros anos do projeto, a Secretaria de Educação destinou para a disciplina professores de outras áreas que estavam com carga horária livre, o que demonstra que, inicialmente, apesar de valorizar o ensino de Filosofia, não havia ainda, por parte daquele órgão, o reconhecimento das especificidades dessa área do conhecimento. No ano 2000, foi criado o departamento de Filosofia vinculado à Secretaria de Educação do município, sob a coordenação de Alberto Thomal. O departamento conseguiu dar fôlego ao projeto, mantendo-o em atividade.

Progressivamente, o projeto foi sendo ampliado, alcançando o primeiro seguimento do ensino fundamental. Nessa etapa, o professor responsável pelo projeto ministrava aulas de Filosofia em parceria com o professor da turma. O número de professores no primeiro ano eram três e no segundo ano passou para quinze profissionais. Sendo que a maioria havia participado ativamente do curso de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação. O curso teve duração de quatro dias com foco na avaliação, reflexão e execução do projeto.

Com essa iniciativa em andamento, no ano de 2005, foi encaminhado à Secretaria de Educação, a proposta de inclusão da Filosofia como disciplina no currículo do ensino

fundamental da Rede Municipal. Contudo, somente em 2008 foi aprovado o Parecer nº 0039/2008 pelo Conselho Municipal de Educação que autorizou a implantação da disciplina de Filosofia na grade curricular do ensino fundamental da Rede Municipal e, com isso, ela deixou de ser apenas um projeto e ganhou a estabilidade de uma disciplina. Nesse mesmo ano, foi publicado um conjunto de Cadernos Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino destinados a apresentar algumas concepções acerca de cada disciplina e pensar o papel de cada um na formação dos estudantes josefenses.

O processo de elaboração do Caderno Pedagógico de Filosofia iniciou em 2006, dois anos antes de sua publicação e contou com a consultoria do professor Silvio Wonsovicz, presidente do Centro de Filosofia Educação para o Pensar, além da colaboração de professores da Rede Municipal, entre eles, José Emilio de Medeiros Filho, na época coordenador do departamento de Filosofia do município. O caderno é apresentado como uma resposta à necessidade de repensar a proposta curricular publicada anos antes e também como uma forma de atualizar os novos professores que estavam iniciando seus trabalhos na Rede Municipal.

Nesse Caderno, a educação é tomada como sinônimo de “ação como uma prática de intervenção social que precisa fazer as ligações concretas da nossa vida e auxiliar na instauração de forças construtivas e emancipatórias” (SÃO JOSÉ, 2008, p.14) e a disciplina de Filosofia é logo apresentada como uma forma de crítica à cultura dominante, sendo necessária a superação do seu caráter conteudista em sala de aula. Dessa forma, o seu ensino deveria acontecer a partir da apresentação de um corpo de conceitos e concepções aliados aos conteúdos filosóficos, almejando uma nova visão de mundo por meio da investigação de temas e da discussão em sala de aula. Sendo assim,

Falar do ensino da Filosofia, da sua importância, da luta pela autonomia, é pensar em mudança cultural, em mudança de visão de mundo, de paradigmas. O ensino da Filosofia requer que estejamos abertos ao novo, à experiência vivida pelas pessoas, sempre tendo presente uma tradição de pensamentos filosóficos. Afinal, “os filósofos convivem conosco”. Assim, havendo uma mudança de mentalidade, de forma de pensar, via educação teremos uma mudança política. O caminho da mudança pela educação filosófica, passa pelo esclarecimento e consolida-se pela relação íntima entre saber, poder, cultura e transformação, isto é, pela emancipação do indivíduo. (SÃO JOSÉ, 2008, p.11)

Pode-se perceber que essa disciplina é encoberta pelo estigma da mudança. O discurso deixa transparecer que sua inclusão no currículo se vincula ao objetivo educacional já apresentado na Proposta curricular do município, a saber, a emancipação dos sujeitos. Por acreditarem na relevância do pensamento de autores vinculados a Teoria Crítica⁸⁴, a emancipação é trazida como perspectiva para o ensino no contexto da rede municipal, como reflexo das linhas que estruturam o pensamento pedagógico contemporâneo. Diante disso, cabe-nos questionar, então, o sentido do termo “emancipação” no texto e perguntar se é de fato possível tornar o sujeito, que vive no interior de uma sociedade capitalista, emancipado por meio da educação escolarizada? Para os autores, a resposta é afirmativa, pois é reiterado que “educar e

⁸⁴Como explica Rita Vilela (2006) “O termo Teoria Crítica indica a corrente de pensamento produzida pelo grupo de intelectuais, pesquisadores, atuantes no Instituto para a Pesquisa Social de Frankfurt, na Alemanha [...] A Teoria Crítica é referida, também, como Escola de Frankfurt”.

aprender a filosofar significam educação para a emancipação” (SÃO JOSÉ, 2008, p.44).

Ao longo da história da Filosofia, vários pensadores ocuparam-se do conceito de emancipação. No campo da educação, poderíamos citar outros tantos, contudo, no Caderno Pedagógico a principal referência é a de Theodor Adorno. O filósofo alemão, mesmo que não tenha se dedicado propriamente a desenvolver uma teoria da educação, é sempre uma referência muito presente nas discussões que tomam a emancipação como finalidade pedagógica. Adorno questionou os fundamentos da modernidade e a sua constituição histórica e buscou compreender o papel da escola e do sistema de ensino de seu tempo no interior de uma sociedade capitalista e a sua importância para uma possível mudança social. Devemos notar que

a obra que traz o título *Erziehung zur Mündigkeit*, na tradução brasileira *Educação para a emancipação*, não é um projeto do teórico. Pode-se afirmar que o editor pretendeu reunir textos pontuais que oferecessem aos estudiosos da Teoria Crítica aspectos do debate, ou melhor, do embate empreendido por Theodor Adorno com questões diretamente relacionadas à função do sistema educacional e da escola. (VILELA, 2007, p. 235)

Na perspectiva adorniana, a educação escolarizada está vinculada à lógica capitalista e ao comprometimento com o ensino tecnicista. Para esse autor, a educação formal estava atrelada a um forte poder de resistência a tudo que se torna consequência do processo desenfreado de desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, poderíamos entender que as disciplinas curriculares e, conseqüentemente, a Filosofia deveria ter o seu ensino voltado para a crítica a esse sistema,

contribuindo para que sejam criadas no espaço escolar possibilidades de resistência.

Para Adorno, o indivíduo que pensa impõe resistência ao processo de “coisificação” ao qual está submetido devido às exigências do mundo capitalista que o leva a liquidar-se a si mesmo. De toda forma, Adorno percebe esse indivíduo não apenas como produto da sociedade, mas envolvido por ela. O reconhecimento de uma força ideológica que direciona os indivíduos à massificação levou o filósofo a pensar sobre a necessidade pulsante de criação de formas de resistência que não admitem a negação da realidade, mas o seu conhecimento para que seja possível a sua transformação. Sendo parte da sociedade, o indivíduo também torna-se parte de sua transformação.

Adorno escreveu em parceria com Horkheimer, a obra *Dialética do Esclarecimento* (1947) em que esboçam uma crítica ao sistema de ensino por acreditarem que esse seria apenas mais um elemento responsável pela perda de autonomia e esclarecimento dos indivíduos. Dessa maneira, a função social do ensino está vinculada à crítica à sociedade burguesa e a tudo aquilo que ela representa. Para Adorno, a educação deveria proporcionar ao indivíduo condições de libertação do processo de massificação e das formas sociais de dominação e opressão. A base do pensamento de Adorno é a de que uma educação direcionada para a autonomia

[...] seria capaz de fazer o homem descobrir sua força de ação para a mudança, para construir o seu verdadeiro mundo de justiça social sob a égide da tolerância, da solidariedade, do respeito e da ação coletiva, orientada para o bem comum. Deliberadamente, deve fomentar a capacidade de superar o conformismo e a indiferença, a capacidade de experimentar, de

arriscar, de fazer diferente dos outros, de romper com a heteronomia resultante da vida social sob as relações sociais capitalistas. Heteronomia que se revela na vida social, pautada por ações determinadas fora do sujeito, e, assim, torna as pessoas dependentes de normas que não são assumidas pela sua própria razão.

[...] Nesse sentido, a Educação, para superar o estado de dominação da consciência, deveria ser um programa deliberado de resistência ao estabelecido, para formar sujeitos não tutelados, autônomos, capazes de pensar, de falar e de agir por si mesmos, capazes de enfrentar a contradição imanente na vida social sob o capitalismo e agir contra essa condição. (VILELA, 2007, p. 237)

A crítica adorniana à educação volta-se para a questão da formação. Para ele, a crise da escola manifesta-se na fragilidade da formação cultural que torna alienados mesmo aqueles homens que foram educados. A educação seria então apenas semiformação representada pela massificação dos indivíduos em nome da homogeneização da vida social.

A educação, para Adorno, teria como característica a adaptação do indivíduo à sociedade, mas também, a crítica à realidade. A adaptação é considerada uma etapa da formação, pois possibilita a sobrevivência do indivíduo. Além disso, para Adorno, a educação deve ter como sentido a autorreflexão crítica. Sendo assim, a educação não pode servir simplesmente para a adaptação, ela deve buscar a superação da semiformação e da coisificação dos indivíduos. Dessa forma, a educação seria

[...] Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão

de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.[...] (ADORNO, 1995, p.141-142)

Ao tomar o pensamento de Adorno como direção e admitir a emancipação como fim para a educação, torna-se necessário perguntar pelos meios que levam até ela e é neste sentido que a Filosofia é situada no Caderno Pedagógico. Pois à Filosofia, como disciplina escolar, deveria contribuir para uma educação emancipatória. Conforme o Caderno, referimo-nos a um ensinar

a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distancia; ser ético no seu agir. (SÃO JOSÉ, 2008, p. 43)

Nesse sentido, podemos entender que a educação e, em particular, o ensino de Filosofia, devem estar pautados na ideia de resistência proposto por Adorno. A resistência deve estar direcionada à qualquer tentativa de coisificação e de ajustamento do indivíduo às regras impostas pela sociedade capitalista. O ensino deve estar voltado para o indivíduo e não

para as necessidades técnicas da sociedade. O caráter de emancipação presente na educação está vinculado ao conhecimento da realidade que possibilita um posicionamento crítico frente a ela.

Se para Adorno a educação deve privilegiar a reflexão, essa pode questionar o papel das disciplinas escolares nesse processo. Em relação ao ensino de Filosofia, podemos entender esse movimento de ruptura com a semiformação e com a postura crítica frente à realidade como uma tarefa central, tendo em vista dar condições para que os indivíduos transformem a sociedade na qual estão inseridos.

Ao longo do texto do Caderno, não temos de forma explícita e clara do que o aluno precisa ser emancipado, do que ele precisa ser libertado. O que parece certo é a emancipação seria um processo que almeja o desligamento do pensamento alheio, às opiniões prontas e padrões impostos, pois a orientação é de que a educação no município busque formar “pensadores autônomos, que “pensam por si mesmos”, que não repetem simplesmente o que os outros dizem ou pensam, mas estão aptos a fazerem seus próprios julgamentos, que têm sua própria visão de mundo e o desejo do que querem que o mundo seja” (SÃO JOSÉ, 2008, p.35).

Ao considerarmos que o conceito de emancipação é comumente apontado como um propósito para a educação escolarizada cabe-nos pensar o vínculo que se estabelece com uma determinada disciplina. Para Kohan (2010), ainda que desde a modernidade a emancipação venha sendo apontada como um tema para a educação, com Adorno esses traços se delinearam. Porém, o que se percebe é que no caso da Filosofia esse direcionamento impõe condições, como a do próprio lugar no currículo. Para Kohan, a exigência da emancipação nos coloca a frente de muitas questões, mas talvez a mais complexa seja

quando a própria filosofia e seu ensino são colocados como um caminho que conduz à emancipação numa sociedade democrática. De fato esse é o caminho mais trilhado para justificar a obrigatoriedade [...] Mas será que é um bom caminho? É uma posição interessante para a filosofia? Ou então, como pensar e se posicionar perante esse caminho sugerido? (KOHAN, 2010, p. 203)

A Filosofia é apontada no texto do Caderno Pedagógico como tendo o poder de ajudar o aluno a perceber a capacidade crítica como potencialidade de emancipação e de entendimento da sua própria condição na sociedade. Para Kohan (2010), o pensamento de Adorno nos ajuda entender a ligação entre o ensino de Filosofia e a emancipação, já que a educação seria o caminho para a emancipação individual e social. Neste sentido, o ensino de Filosofia contribui para a formação crítica dos sujeitos e sem o pensamento crítico a emancipação nunca seria possível. Evidentemente, que ao pensarmos um projeto educacional o alcance da emancipação não pode ser uma tarefa exclusiva da Filosofia, mas talvez uma das maiores contribuições que esta disciplina poderia dar seria a de possibilitar a reflexão sobre o próprio sentido da escola, sobre as relações entre a escola e a sociedade e sobre o lugar dos sujeitos no interior da escola e da sociedade.

4.3 A PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA EJA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Torna-se indispensável ao pensarmos uma proposta de currículo para a Filosofia na Educação de Jovens e Adultos, levarmos em consideração quem são os sujeitos vinculados a essa modalidade. Na perspectiva dominante, a EJA é

constituída por atividades educativas compensatórias, ou seja, para a escolarização de pessoas que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização regular. No entanto, essa modalidade não deve ser entendida como um lugar de suplência de algo que não foi oferecido no passado, mas sim, como o reconhecimento de um direito e uma oportunidade para o exercício pleno da cidadania.

Sobre isso, Marta Kohl de Oliveira (1999, p.1) alerta-nos que o “tema da “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural” em que certamente o trabalho tem seu lugar. Para ela, refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”⁸⁵; a condição de excluídos da escola; a condição de membros de determinados grupos culturais.

Assim, apesar da ênfase da nomenclatura da modalidade trazer o recorte por idade, convém notar que não estamos tratando de qualquer jovem ou adulto. Em um primeiro momento, sabemos que eles têm em comum a condição de não serem crianças e que, portanto em sala de aula não devem ser tratados como tais. O adulto não é o estudante

⁸⁵ O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/07/1990) considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. A Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Ministério da Saúde do Brasil definem a adolescência como o período compreendido entre 10 e 19 anos e pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos. É comum usarmos o termo jovens adultos para englobar a faixa etária de 20 a 24 anos de idade. Dados disponíveis em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_crianca_adolescente_3ed.pdf> e <http://www.portalmédico.org.br/pareceres/crmba/pareceres/2013/23_2013.pdf>

universitário ou aquele que está buscando formação continuada, mas geralmente é oriundo de áreas rurais que migram para as cidades maiores em busca de mais oportunidade de emprego e qualidade de vida ou o sujeito que cresceu nas periferias e começou a trabalhar ainda na infância, tendo uma curta e intermitente passagem pela escola. Oliveira (1999, p. 3) acrescenta

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Além dos adultos e jovens-adultos, mais recentemente, os adolescentes foram incorporados ao público da EJA e também apresentam traços que os caracterizam para além da faixa etária. Em geral, são alunos com uma trajetória escolar de reprovações e contam com pouco apoio familiar. Na escola, encontram a rejeição por parte dos professores e colegas que, por vezes, atribuem rótulos como, por exemplo, “burro” ou “atrasado”. Porém, apesar de o ambiente escolar não ser receptivo e inclusivo, muitas vezes o ambiente familiar é ainda mais hostil e violento e, por isso, o aluno adolescente ainda

busque permanecer na escola, mesmo que seja demonstrando rebeldia. Além disso, o aluno adolescente, normalmente, busca refúgio em grupos pois os desafios enfrentados nessa fase da vida “leva a uma extrema valorização do convívio entre eles, fazendo com que a sociabilidade ocupe posição central em sua vivência: os grupos de amigos, os grupos de pares constituem um importantíssimo espaço em que vão buscar respostas para suas questões” (BRASIL, 2002, p.92).

Assim como o adulto, os alunos adolescentes e jovens da EJA também são excluídos da escola, no entanto, como geralmente ingressam nessa modalidade de ensino em fases mais adiantadas de escolaridade, têm mais condições de concluir o ensino básico. É um grupo “bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana” (Oliveira, 1999, p. 3). Com isso, há a necessidade do professor conhecer seu aluno, pois comumente os adolescentes são vistos como incomodativos, indisciplinados e são deixados à parte e, novamente, cabe a eles a exclusão. Conforme Miguel Arroyo (2013, p.224)

Não é um consolo constatar que esses adolescentes e jovens não são apenas alunos indisciplinados, que nada querem de nossas lições. Abrir nosso olhar para quem são na cidade, nas periferias, na sobrevivência, na sociedade, nos programas de assistência, emprego, cultura, esporte, saúde e até segurança... pode superar olhares demasiado escolarizados que em pouco ajudam a entender quem são, que lugar – ou sem lugar- lhes é reservado na nossa ordem-desordem social e urbana. Somente mirando esses adolescentes e jovens nesse olhar aberto entenderemos quem são nas salas de aula: os mesmos vistos como incômodo fora.

Embora possamos apontar algumas características gerais do alunado da EJA, não nos cabe formar um estereótipo no sentido de tornar o aluno abstrato e menosprezar as individualidades de cada sujeito. Dessa maneira, a tentativa de traçar um perfil dos alunos também é preocupação pedagógica, visto que é essencial para o professor compreender com quem ele está trabalhando para perceber quais são as reais possibilidades de ensino-aprendizagem.

Entendendo as particularidades do público que compõem a EJA e as questões que envolvem o ensino na modalidade, Inês Barbosa de Oliveira (2010.p.107) questiona: “que conteúdos são necessários para jovens e adultos que buscam uma escolarização tardia, ou que consideram relevante submeter-se a ações educativas institucionalizadas?” e destaca que, na EJA, os objetivos do trabalho pedagógico não podem ser apenas o de levar aos alunos alguns conhecimentos formais. Assim sendo,

a principal preocupação do trabalho pedagógico, bem como dos processos de avaliação não deve ser o “saber enciclopédico”, mas saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica e para esta capacitação, sem que isso signifique uma opção por qualquer tipo de minimização, como foi e ainda é preconizado por alguns. Não se trata de reduzir conteúdos para “facilitar”, mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que a mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida. (OLIVEIRA, 2010.p. 107)

Pensar um currículo para a EJA remete a muitas questões. Talvez a principal delas seja respeitar os saberes que

os alunos já possuem. Apesar de grande parte dos alunos estarem afastados da escola há um tempo ou não tiveram a oportunidade de frequentá-la, isso não significa que esses sujeitos não possuam conhecimentos. Historicamente, a educação escolarizada foi fundada sob a valorização do conhecimento científico em detrimento do conhecimento popular, o que, ao longo do tempo, serviu para legitimar as desigualdades sociais. Ao pensarmos a Educação de Jovens e Adultos, devemos compreender que entre os alunos perpassam

[...] outros tantos conhecimentos, que não são considerados escolarizados, fazem parte de suas vidas, e quanto a isso, existe um indicativo nacional para as políticas públicas de EJA orientando que os cursos oferecidos nessa modalidade devam se pautar pelo entendimento de que a educação é um direito de aprender e ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar.(...) A questão que sempre me coloco é: como fazer isso acontecer, como traduzir isso na prática? Ou seja: como estruturar um curso de EJA em que essa condição seja respeitada e articular processos de aprendizagens que ocorram na escola segundo determinadas regras e lógica do que é saber e conhecer, com processos que acontecem com homens e mulheres por toda a vida, em todos os espaços sociais com os quais se relacionam? (SOUTO, 2009, p. 30)

Dessa forma, ao pensarmos um currículo para o ensino de Filosofia na EJA, recorreremos, novamente, aos documentos normativos. Pensando, especificamente, na disciplina de Filosofia, não temos em nível nacional orientações específicas para seu ensino e em nível estadual cada unidade do CEJA fica responsável por orientar os professores, os quais, geralmente, recebem como plano de ensino a mesma lista de conteúdos

destinada a disciplina no ensino médio e que deverão ser trabalhados pelos professores na modalidade. Conforme quadro abaixo:

Quadro 8- Relação de conteúdos indicados para o ensino médio na rede estadual de Santa Catarina (continua)

| CONCEITOS | CONTEÚDOS ENSINO MÉDIO | | |
|---|--|---|---|
| | 1º | 2º | 3º |
| O MUNDO O CONHECIME NTO O SER O HOMEM A ÉTICA A ESTÉTICA | UNIDADE I – A FILOSOFIA - A Filosofia e sua origem; - Narrativas mitológicas; - Mitos e época clássica grega; - Mitos e razão; UNIDADE II – PERÍODOS E CAMPOS DE INVESTIGAÇÃO DA FILOSOFIA - A Filosofia pré-socrática; - O pensamento sofista; - O método platônico de produção do conhecimento; - A Filosofia de Aristóteles; - O Método aristotélico de produção de conhecimento; - A contribuição da Filosofia da Grécia antiga ao mundo contemporâneo. UNIDADE III – PRINCIPAIS PERÍODOS DA FILOSOFIA - A Filosofia Antiga; - A Filosofia Patrística; - A Filosofia Medieval; - A Filosofia da Renascença; - A Filosofia Moderna; | UNIDADE I – A RAZÃO - Os vários sentidos da palavra razão; - A atividade racional e suas modalidades; - A razão: inata ou adquirida? - a razão na Filosofia contemporânea. UNIDADE II - A VERDADE - Ignorância e verdade; - A Buda da verdade; UNIDADE III – A LÓGICA - O nascimento da lógica; - Elementos da lógica. UNIDADE IV – O CONHECIMENT O - A preocupação com o conhecimento; - Percepção, memória e imaginação; - Linguagem e pensamento; - A consciência pode conhecer tudo? | UNIDADE I – A CULTURA - Natureza e cultura; - Os sentidos da cultura; - Cultura e trabalho; - Indústria cultural e cultura de massa; UNIDADE II – A ÉTICA - A existência da ética; - A consciência moral; - A Filosofia moral; - Os valores éticos e morais; - Os valores civilizatórios trazidos pelos africanos e preservados nas religiões de matrizes africanas; - A liberdade; - As concepções filosóficas de liberdade; - O ECA como garantia do respeito aos direitos da criança do adolescente. UNIDADE III – A CIÊNCIA - A atitude científica; - A ciência na história; |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - A Filosofia Contemporânea - A Filosofia no Brasil e América Latina | | <ul style="list-style-type: none"> - Diferenças entre ciência antiga clássica e moderna; - Revoluções científicas; - As ciências humanas; - O humano como objeto de investigação científica; UNIDADE IV – A ESTÉTICA - O belo, o gosto e o prazer; - O valor estético; - Arte e linguagens; - Arte e sociedade; - Corporeidade e expressão lúdica. UNIDADE V – A CONCEPÇÃO DE HOME OU O PROBLEMA ANTROPOLÓGICO - A questão da natureza humana; - Os diferentes humanismos; - O humanismo marxista; - O trabalho e o capital; - A alienação; - Fetichização da mercadoria. UNIDADE VI – A POLÍTICA - A vida política; - Política e poder; - A questão democrática; - O estado e a sociedade civil; - Sociedade civil e hegemonia; - Sociedade civil e emancipação humana; - Como prevenir as |
|--|---|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---------------------------------|
| | | | violências e educar para a paz. |
|--|--|--|---------------------------------|

Fonte: Orientação Curricular com Foco no que Ensinar: Conceitos e Conteúdos para a Educação Básica, encontrado em <https://docs.google.com/file/d/0B9ido2chATG6LVN0cGRIS1VkUEE/edit>

Como podemos perceber, a lista sugere o ensino com ênfase na história da Filosofia no primeiro ano e a partir de temas e problemas nos anos seguintes. Talvez para alguns não pareça inadequado que a mesma lista de conteúdos indicada para o ensino médio também fosse dirigida para o ensino médio da EJA, afinal, ao concluir a etapa, os alunos da modalidade também devem demonstrar terem adquirido os conteúdos considerados necessários para uma formação de nível médio. No entanto, cabe lembrar que para além das subjetividades envolvidas no processo de ensino e

aprendizagem, o ensino médio da EJA tem duração menor e, portanto não é viável que um professor trabalhe com a mesma quantidade de conteúdos, ao menos com qualidade. Tradicionalmente, no campo escolar “currículos, programas, métodos de ensino, foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular” (Oliveira, 1999, p.5). Dessa maneira, o mais adequado é que não seja feita apenas uma transferência de orientações, mas sim, que os conteúdos sejam revistos e avaliados de acordo com as necessidades, dificuldades e possibilidades dos alunos⁸⁶ da EJA.

Já na Rede Municipal de São José, no ano de 2008, juntamente com a publicação do Caderno Pedagógico de Filosofia foi publicado o Caderno Pedagógico da EJA, que contempla algumas orientações específicas para cada disciplina que compõe o currículo. No caso da Filosofia, os conteúdos indicados para o ensino fundamental e ensino médio são descritos no quadro abaixo:

Quadro 9: Relação de conteúdos indicados para o ensino fundamental e ensino médio na rede municipal de São José-SC (continua)

| ENSINO FUNDAMENTAL-EJA | |
|-------------------------------|---|
| 5 ^o série | O que é conhecer? Modos de chegar uma verdade - Senso comum - Conhecimento científico: Hipóteses - Mito: Mitologia grega Mitologia brasileira Mitos hoje: Ideologia |
| 6 ^a série | O que é liberdade? |

⁸⁶Na EJA da rede estadual de Santa Catarina a orientação é de que as aulas sejam presenciais em grupos de, no mínimo, 20 (vinte) alunos no Ensino Fundamental e, 20 (vinte) alunos, no Ensino Médio. Além disso, cada aluno matriculado na EJA deverá cumprir ao longo do curso carga horária total de 1.200 horas para o Ensino Médio.

| | |
|--------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Desejo (o conceito e sua realização) - Vontade (o conceito e sua realização) - Diferença entre Ética e Moral: Regras e Normas Hábitos e costumes |
| 7ª série | <ul style="list-style-type: none"> - O que é a Polis? - Relações de poder (Qual o lugar do poder) - Poder como possibilidade de participação social - Formas de governo |
| 8ª série | <ul style="list-style-type: none"> - O que é a lógica? - Regras de uma argumentação coerente - Tipos de raciocínio: Indutivo Dedutivo - Sofismas - Falácias - Silogismos |
| ENSINO MÉDIO- EJA | |
| 1º ano | <p>Teoria do Conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ceticismo: A dúvida metódica (Descartes) <li style="padding-left: 20px;">O ceticismo antigo - Dogmatismo - Empirismo - Racionalismo |
| 2º ano | <p>Ética</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito de Ética e Moral - Tipos de ética: <ul style="list-style-type: none"> - Bioética: o ser humano e o respeito pelos seres vivos - Utilitarismo - Deontológica: da liberdade e do dever - Pragmatismo: ter e ser |
| 3º ano | <p>Teorias Políticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liberalismo X Socialismo - Ideologia e alienação - Relações de poder <p>Estética</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito de estética <ul style="list-style-type: none"> - Juízos de gosto - Feio e o belo - Do belo e do Sublime |

Fonte: Caderno Pedagógico da EJA de São José. Elaboração própria.

A seleção e organização de conteúdos de ensino não é uma tarefa fácil e, normalmente, decorrem tanto os fatores que podemos considerar externos, como aqueles definidos pelo contexto sócio-político, quanto fatores internos, como as particularidades culturais do público escolar. No caso da Filosofia, é preciso ter consciência de que um programa de ensino não poderá contemplar toda a história da Filosofia, no entanto, também não podemos considerar temas sem critérios e objetivos. Para HORN (2009, p. 84)

A escolha de temas torna-se tarefa difícil na medida em que é preciso evitar tanto o eletismo que inclui no programa de aula qualquer tema indiscriminadamente, quanto o conteúdo imbuído da pretensão de ensinar 25 séculos de História da Filosofia. [...] O conteúdo pode ser trabalhado recorrendo a um ou vários pensadores, mas buscando fornecer subsídios para criticar o próprio pensamento e repensar a cultura, a sociedade, enfim, o momento histórico que estamos vivendo.

Como podemos notar no Caderno para o ensino fundamental, os conteúdos contemplam diferentes áreas da Filosofia, a saber, teoria do conhecimento, ética, política e lógica, além da atenção dada à mitologia. Para o ensino médio também são direcionadas as três primeiras, com exclusão da lógica e o acréscimo da estética.

Considerando os fatores internos, convém lembrar que aqui podemos não estar tratando de retomada de conteúdos estudados anteriormente. Para a repetição de temas, podemos encontrar justificativa no fato de que, na EJA, alguns alunos do ensino fundamental não têm como objetivo prosseguir estudando e concluir a escolarização básica, pois acreditam que, dentro do contexto em que estão inseridos, somente o ensino fundamental já iria dar conta de suas expectativas, como

conseguir ou manter um emprego, por exemplo. No caso do ensino médio, precisamos lembrar que para muitos alunos, o ensino fundamental foi concluído há anos, por vezes décadas. Diante disso, a possibilidade de que alguns conteúdos sejam retomados para, na sequência, serem aprofundados a algo a ser levado em consideração.

Podemos observar, também, que a lista de conteúdos indicada para a EJA na rede estadual é bem mais extensa do que a apresentada para a Rede Municipal de São José. De fato, levando-se em conta que no ensino médio é destinado para a Filosofia apenas uma hora-aula semanal, torna-se inviável, tanto para o professor, quanto para os estudantes, o trabalho com temas muito variados. Isso poderia significar a valorização da quantidade em detrimento da qualidade. Por outro lado, se considerarmos que o Caderno apresenta-se como uma proposta e não como algo pronto e imposto, poderia ser apresentada uma relação maior de conteúdos que ficassem à disposição do professor para uma futura seleção.

O tema selecionado para dar início ao trabalho filosófico, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, é a teoria do conhecimento e não por acaso. A Filosofia pode ser entendida como um modo de conhecer e uma forma de questionar os outros modos existentes de termos acesso às coisas. É válido lembrar que uma das primeiras perguntas a qual os filósofos dedicaram-se foi justamente “como podemos conhecer?”. Esta questão permanece sendo atual, na medida que todos nós, em qualquer fase da vida, experimentamos as diferentes possibilidades de conhecimento. De forma semelhante, a estética faz parte da vida de todos nós, pois todos nós buscamos compreender o mundo concreto pelo seu aspecto sensível. O homem sempre buscou atribuir significado às suas produções, inclusive, às produções artísticas e, dessa maneira,

podemos perceber o conhecimento não apenas como racional, mas também como sensível.

Outro conteúdo elencado, a lógica, já aparecia com destaque no Caderno Pedagógico de Filosofia. No texto, a sugestão é para que professores busquem uma prática filosófica que seja emancipatória em que o raciocínio

- possa ser formulado discursivamente, aberto a todos e passível de discussão;
- seja submetido a critérios de avaliação (raciocínio válido e não válido);
- possa ser ensinado, socializado em todas as suas formas. Esse raciocínio irá exigir:
 - a utilização de inferências bem fundamentadas; a apresentação de razões convincentes; a revelação de suposições latentes; a determinação de classificações e definições defensáveis; a organização de explicações, descrições e argumentos coerentes. (SÃO JOSÉ, 2008, p.11)

No documento existe a indicação de que a lógica é trazida como uma tentativa de contribuir para a emancipação dos sujeitos. No decorrer do desenvolvimento da capacidade de raciocínio, no interior de uma disciplina considerada humanística, serviria para trazer rigor ao seu estudo e presença no currículo e, por consequência, na formação dos estudantes. Dessa forma, percebemos a relação entre a escola de conteúdos filosóficos que estejam de acordo com os princípios educativos almejados para a formação dos estudantes da Rede Municipal.

Da mesma maneira, na seleção apresentada, podemos notar a ênfase nos conteúdos de ética e política, que são considerados tradicionais e bastante caros à Filosofia, por sempre aparecerem nas seleções de conteúdo, como que caracterizando uma identidade para a Filosofia na escola básica. Ética e política constituem temas que permeiam a

Filosofia desde a Grécia Antiga e que continuam gerando férteis discussões na contemporaneidade, pois já não podemos conceber a vida em sociedade sem organização política e sem pensar as implicações éticas que envolvem a nossa relação com o outro. Cabe notar, também, a relação entre esses dois temas com outro bastante citado, a cidadania, como objetivo para a educação. Para Silvio Gallo (2003, p.72), o processo educativo que visa “a formação ética autônoma deve, necessariamente, passar por processos distintos, fundados na produção de valores próprios, na consciência de que os valores não são eternos e universais, mas historicamente produzidos por indivíduos concretos”. Nesse sentido, a cidadania aparece como consequência da vida social, da vida em comunidade e é nesse contexto que ela precisa ser exercitada.

A partir do exposto, podemos pensar o ensino de Filosofia na EJA, buscando definir ao menos três pontos fundamentais: “*o que*” ensinar; “*como*” ensinar e “*para que*” ensinar. Podemos considerar que o primeiro ponto foi atendido com a eleição de conteúdos apresentados no Caderno Pedagógico, lembrando que a análise proposta aqui não tem como objetivo esgotar os sentidos possíveis para a seleção observada, apenas buscar uma direção. Dessa forma, passamos a nos preocupar com o modo como tais conteúdos são trabalhados em sala de aula, com um público de jovens e adultos.

O texto do Caderno traz como indicação de metodologia para o ensino de Filosofia “aulas expositivas dialogadas, os grupos operativos, as dinâmicas, a música, jogos e questionários reflexivos” (SÃO JOSÉ, 2008, p. 141). A aula expositiva é a forma mais utilizada pelos professores da disciplina para apresentação dos conteúdos, no entanto esta não é exatamente uma escolha.

Se considerarmos a formação inicial, veremos que, tradicionalmente, os futuros professores aprendem Filosofia na universidade por meio de aulas expositivas, geralmente, organizadas a partir de uma história linear que apresenta temas, problemas e teorias. Dessa forma, os professores, de maneira automática, reproduzem com os seus alunos o modo como foram ensinados. A sugestão para a utilização de dinâmicas e trabalho em grupo com música e jogos revela que o professor deverá buscar adaptar-se à realidade da escola e qualificar-se no sentido de aprender novas formas de ensinar. Conforme o documento,

O professor que realmente quer estar atualizado deve repensar constantemente a didática que está sendo utilizada na educação de jovens e adultos, na tentativa de melhor adequá-la às necessidades dos mesmos, mudando-a sempre que necessário. Precisa ver o educando como um ser pensante, cheio de capacidades e portador de idéias que se apresentam quando problematizada, em uma conversação simples e em suas críticas aos fatos do dia-a-dia. O mesmo deve apresentar-se como um aliado do educando e não como um “doutor”, arrogante, pois nesse caso o educando vai se sentir inferiorizado, discriminado de sua parte, o educando, especialmente o adulto, ao perceber que está sendo tratado como uma pessoa participante do processo de aprendizagem, vai se sentir mais interessado e mais responsável. A responsabilidade é tão superior nessa concepção, que o educando passa a compreender que poderá contribuir para a mudança da sociedade, sua realidade e a essência de seu país pelo fato de estar mudando a si mesmo. (SÃO JOSÉ, 2008, p. 18).

Para Cerletti (2009) o “*como*” ensinar geralmente é visto de forma separada do conteúdo que se busca ensinar e considera-se que o ensino está garantido apenas, porque aquele que ensina tem domínio dos conteúdos ou de alguns recursos didáticos. Dessa forma, a didática e as escolhas metodológicas perderiam sentido, já que não se considera as necessidades dos estudantes. Para Santos e Chagas (2011. p.12)

Provavelmente o maior problema encontrado no ensino de Filosofia para o alunado da EJA seja o desenvolvimento de uma metodologia própria para o conteúdo apresentado, haja vista que o grande empecilho com o qual se deparam tanto o docente, quanto o discente, é a deficiência apresentada por ambas as partes. Por um lado a falta de habilidade na própria formação docente, quanto ao domínio de técnicas pedagógicas que facilitem a aprendizagem do conteúdo pelo aluno, por outro, o déficit de aprendizagem apresentado pelo aluno, em função da descontinuidade do processo de cooptação de conhecimentos. Gerando uma dificuldade quanto a compreensão dos conteúdos eminentemente abstratos abordados pela Filosofia.

Uma escolha metodológica equivocada pode levar o professor a tornar os conteúdos filosóficos distantes dos alunos e, da mesma maneira, pode gerar outro problema bastante comum na EJA: a infantilização dos alunos. Por vezes, a linguagem utilizada pelos professores, as formas de avaliação, o nível de exigência das aulas, sugere o esquecimento da bagagem cultural que esses alunos carregam. Ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, muitas foram as formas de entender o perfil do aluno, porém,

atualmente, considera-se que o aluno jovem ou adulto que procura a EJA deve ser respeitado e tratado de maneira que o seu conhecimento seja considerado válido para escola e não apenas o contrário. Para Laffin (2006, p 130)

A questão da *não infantilização* se coloca principalmente no sentido de visualizarmos jovens e adultos como sujeitos de direito à educação. Verifico essa concepção de infantilização, no âmbito das políticas públicas e dos encaminhamentos escolares, quando se apresenta a noção de atendimento ao jovem e ao adulto como uma *segunda oportunidade de escolarização, ou à escolaridade perdida na idade própria*. Essa perspectiva remete a uma concepção de EJA em que a escolarização não é assumida como um direito dos nossos educandos, mas apenas como uma ação temporária de suplência – superar o “que foi supostamente perdido na infância” – baseada no assistencialismo e muitas vezes no voluntariado. (grifos da autora)

A escolha metodológica, a seleção de conteúdos, a forma de avaliação, são pontos que definem o tipo de ensino que será oferecido ao aluno. Todavia, antes disso, é necessário que o professor da EJA tenha consciência do lugar em que está inserido para possibilitar que as particularidades dos sujeitos sejam respeitadas. No Caderno Pedagógico são apresentadas sugestões para orientar a organização das atividades pedagógicas dos professores

-Para escolher os temas que constarão na organização preliminar de ensino referente a uma determinada série escolar, o professor deverá identificar a faixa etária predominante entre os alunos uma vez que idades muito

distintas implicam em interesses também distintos em relação a certos temas.

- Os temas devem contemplar o interesse dos alunos, tornando a “sua realidade” um campo de problematizações.

- O número de temas trabalhados durante um período letivo deve ser determinado pelo ritmo do processo ensino-aprendizagem, considerando os aspectos relativos ao envolvimento e a apropriação por parte dos alunos.

- O tempo dedicado ao tratamento de um tema deverá ter por critério os aspectos indicados acima. O exercício do pensamento filosófico é incompatível com o tempo cronológico.

- Temas já tratados podem e devem ser retomados em outros momentos do processo pedagógico, se este assim o exigir, dado que muitas vezes os temas estarão interrelacionados, portanto, haverá uma avaliação constante.

- Dada uma determinada aula, o professor poderá, utilizando o foco de interesses provenientes dos debates realizados em sala, organizar temas para aulas posteriores aproximando, assim, cotidianamente, o tratamento temático aos interesses efetivamente explicitados pelo grupo de alunos.

- A linguagem utilizada deve ser adequada ao nível de conhecimento e ao nível sócio-cultural e emocional dos educandos.

- O processo avaliativo deverá ser contínuo. (SÃO JOSÉ, 2008, p. 18)

Pode-se notar que existe a preocupação com a adaptação dos conteúdos à realidade do aluno e à etapa de conhecimento que ele se encontra, assim como, com o tipo de

avaliação que deverá ser feita. A característica de continuidade atribuída à avaliação revela que a orientação é para que ela aconteça durante o processo de ensino e não de maneira separada, somente ao final do semestre. Nesse sentido, a Secretaria de Educação orienta, por meio do Caderno, que a avaliação na EJA deverá seguir alguns princípios, como

- a) A avaliação é entendida como processo que envolve: professores, alunos e toda a comunidade escolar.
- b) Devemos avaliar considerando a história pessoal de cada aluno e sua relação com os trabalhos realizados e seus registros.
- c) Deverão ser consideradas no processo avaliativo todas as atividades desenvolvidas na aula, ou seja, todo trabalho desenvolvido de maneira ampla e dinâmica.
- d) Nesse processo, o professor deverá buscar novas ações de ensino, considerando o que já foi aprendido e o que ainda precisa ser mediado. Dessa forma, teremos uma avaliação consciente e produtiva.
- e) O “erro” passa a ser visto como parte importante do processo e não como um elemento de rótulo e de classificação dos alunos. É mediante o erro que o professor poderá planejar outras atividades de ensino para a apropriação desse e de novos conhecimentos.
- f) O que queremos mostrar nesta avaliação? Queremos uma retrospectiva do trabalho, em que se repense, tanto o percurso do aluno, como o do professor em busca de novas ações que possibilitem o desenvolvimento e a efetivação do processo ensino-aprendizagem. (SÃO JOSÉ, 2008, p. 18)

Se levarmos em conta nossa natureza humana, veremos que a avaliação faz parte do nosso cotidiano. Diariamente,

avaliamos o gosto da comida, uma música, a reação das pessoas a determinadas ações, por exemplo. Contudo, o ato de avaliar só é possível se tivermos bem definidos alguns critérios. No ensino de Filosofia, o tema da avaliação é considerado complexo devido à natureza da própria Filosofia e neste sentido, só é viável avaliar se tivermos clareza a respeito do terceiro ponto mencionado anteriormente: o “*para que*” ensinar.

No Caderno Pedagógico, a disciplina de Filosofia é definida a partir de sua intenção de “proporcionar um momento de investigação, interdisciplinaridade, garantindo um espaço democrático e livre onde os estudantes possam vivenciar momentos de reflexão e construção de idéias, pois nada está acabado e pronto”. (SÃO JOSÉ, 2008, p. 18). Nesse sentido, entende-se que, para além do ensino de conteúdos que poderiam ser mais facilmente avaliados por uma prova no sentido tradicional de verificação, a Filosofia é apresentada como possibilidade de reflexão e de construção que sugerem outro tipo de avaliação. Se compreendermos a Filosofia como um exercício, a avaliação deverá ser mais ampla e deveremos “nos ater menos àquilo que o estudante, eventualmente, assimilou dos conteúdos que foram transmitidos, mas precisamos nos preocupar em avaliar em que medida ele foi ou não capaz de aproximar-se da experiência do pensamento conceitual” (Gallo, 2010, p. 169).

Se a avaliação for entendida como parte do processo de ensino-aprendizagem, o aluno não se sentirá pressionado a aprender ou, simplesmente, memorizar o que um filósofo pensou sobre determinado tema. Ao contrário, ele poderá perceber que é capaz de construir suas próprias ideias e concepções e, assim, a Filosofia ganharia uma identidade e um sentido na formação dos alunos jovens e adultos.

4.4 SENTIDOS POSSÍVEIS PARA A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Se perguntarmos, de modo geral, pelo sentido da Filosofia, teremos como resposta que ela tem mais de dois mil e quinhentos anos de história e que, portanto seria ingenuidade crer que existe ou existiu apenas um sentido para essa disciplina. Sabemos que a Filosofia serviu de muitos modos e que outras tantas vezes também deixou de servir e os indignados procuraram outras formas e maneiras de responder suas questões. Porém, ainda quando não apontava caminhos, podemos dizer que a Filosofia cumpriu com seu papel, pois se não fosse desse modo, talvez, não tivesse a ciência encontrado um lugar tão sólido em nossa sociedade.

Podemos afirmar que a Filosofia adquiriu sentido, dependendo do momento histórico e cultural vigente, variando conforme as necessidades daqueles que se dedicavam a ela. Claro, não queremos alegar que a Filosofia não tenha uma identidade. Se procurarmos, veremos que alguns filósofos buscaram o sentido por meio da busca pelo que ela é ou representa, conforme acreditavam conhecê-la.

A primeira definição de Filosofia e, porventura, a mais conhecida remete ao filósofo grego Pitágoras que teria formado a palavra a partir da união de outros dois vocábulos: *philos* (φίλος) e *sophia* (σοφία). No grego, *Sophia* significa “sabedoria” e *philos*, quer dizer “amor” em um sentido fraternal, logo, a palavra Filosofia significaria “amor pelo saber” ou “amizade pela sabedoria”. Nessa perspectiva, o filósofo seria aquele com a missão de amar e respeitar a sabedoria. Ainda entre os gregos, Platão definiu a Filosofia como sendo a busca de um saber verdadeiro que deveria ser utilizado em benefício dos homens para uma vida justa e feliz. Para Aristóteles, a Filosofia era guiada pela admiração que

levava ao reconhecimento da ignorância. Já para Epicuro, a Filosofia seria a busca pela felicidade como saúde da alma.

Mais tarde, com Descartes, foi definida como o aumento gradual do conhecimento perfeito de todas as coisas. Para Kant, a Filosofia “é o conhecimento que a razão adquire de si mesma para saber o que pode conhecer, o que pode fazer e o que pode esperar, tendo como finalidade a felicidade humana” (CHAUI, 2010, p. 29). Dentre tantas, quem sabe, a definição de Marx tenha causado mais alvoroço quando o filósofo alemão considerou na célebre XI Tese sobre Feuerbach, que a Filosofia já havia passado muito tempo contemplando o mundo, tratava-se, agora, de conhecê-la para transformá-lo, atribuindo à Filosofia a característica principal da contemplação em detrimento da ação, que ele julgava ser indispensável. Já para Deleuze e Guattari, a Filosofia é a arte de criar conceitos e o filósofo, portanto seria aquele que tem a tarefa de inventar e analisar o conceito com extremo rigor.

Ainda que de maneira resumida podemos perceber que existem tantas definições de Filosofia quanto escolas filosóficas e que cada uma tenta ressaltar as características que melhor definem no momento histórico em questão. O fato é que cada vez mais, além da busca pelo sentido ou definição própria do que é a Filosofia, pergunta-se pela sua utilidade. Afinal, para que serve a Filosofia? Esta é uma pergunta comum em tempos regidos pelo imediatismo e pela urgência em encontrar respostas prontas. Na antiguidade, a utilidade prática da Filosofia já era questionada. Encontramos em Aristóteles (2009, p. 31)

Atribui-se a Tales de Mileto, por sua grande sabedoria, uma especulação lucrativa, que, aliás, nada tem de extraordinário. Reprovava-se a sua pobreza, dizendo que a Filosofia para

nada serve. Ele havia previsto, diz-se, por seus conhecimentos astronômicos, que iria haver uma grande colheita de azeitonas. Estava-se ainda no inverno. Procurou Tales o dinheiro necessário, arrendou todas as prensas de óleo de Mileto e de Chio por um preço bem módico, pelo fato de não ter concorrentes. Quando veio a colheita, as prensas foram procuradas de repente por uma multidão de interessados. Alugou-as então pelo preço que quis, e realizando assim grandes lucros, mostrou que é fácil aos filósofos enriquecer quando querem, embora não seja esse o fim dos seus estudos.

Fica claro que a Filosofia sempre foi perseguida pela cobrança por uma realização prática ligada a fins lucrativos desde suas raízes na Grécia Antiga. Hoje, estando nas salas de aula da escola pública, não é diferente, ainda mais, quando o público a que ela se destina é de adolescentes, jovens, adultos e idosos. Quando as escolas recebem pessoas de baixa renda é comum que os adolescentes já recebam cobranças por parte da família e mesmo da sociedade, de modo geral, para que ingressem no mercado de trabalho, ainda que de maneira informal para auxiliarem na renda da família. Os jovens, adultos e idosos já têm, em sua maioria, a vida marcada pelo trabalho e reconhecem a importância da atividade laborativa, até mesmo na constituição de sua personalidade e valores. Desse modo, o questionamento pela importância de se aprender Filosofia e a sua utilização prática é inevitável. Diante disso, Marilena Chauí (2010, p.17) questiona

Qual seria, então, a utilidade da Filosofia?

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da

cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes.

Da indagação até a resposta proposta por Chauí, a Filosofia tem que, ao longo do tempo com os alunos, que mostrar, de fato, existe a necessidade do pensamento autônomo e do questionamento da realidade. Um exemplo bastante comum é que provavelmente hoje, em muitas salas de EJA, existam alunos que vivenciaram a ditadura militar no Brasil, porém sem saber e sem questionar o que realmente foi perdido em termos de direitos e oportunidades durante esse período, justamente pela falta de liberdade de pensamento e expressão. A experiência de vida desses alunos pode contribuir para que os mais novos percebam o quanto podemos ser controlados por poderes que, muitas vezes, nem percebemos.

Para que o ensino de Filosofia torne-se autêntico e significativo, é preciso mostrar aos alunos da EJA que a aprendizagem escolar não se resume ao conhecimento que vai prepará-lo para o mercado de trabalho. É necessário formar um modelo de pensamento que aceite a possibilidade de “outros espaços de produção de existência material e imaterial baseados, não no individualismo e na competição, mas na cooperação e solidariedade, imaginando a possibilidade de construir novas relações humanas no trabalho e na vida (GONÇALVES, 2010, p.20)

De fato, os alunos trabalhadores são maioria na Educação de Jovens e Adultos e não se trata de minimizar ou

excluir, ao contrário cabe-nos incluí-los ao discurso sobre ensino de Filosofia. No entanto, entender que o aluno-trabalhador tem suas particularidades não é o mesmo que direcionar o ensino de qualquer disciplina para a formação para o trabalho. Não podemos admitir a instrumentalização da Filosofia e a sua adaptação às regras de utilidade do mercado.

Após a aprovação da lei da obrigatoriedade⁸⁷, faz-se necessário o questionamento sobre a importância do ensino de Filosofia e de sua permanência na escola. Os anos de afastamento e o retorno da Filosofia nos fazem perceber a necessidade de que a disciplina não seja apenas mais uma na grade curricular, mas que seu ensino efetivamente contribua para a formação dos estudantes e para o questionamento sobre a função social da escola. Sobre esta questão, assegura Walter Kohan (2002, p. 22),

Não considero interessante apenas que a filosofia ocupe espaços. Dentro e fora das escolas, importa, fundamentalmente, compreender o que ela faz nesses espaços, o tipo de filosofia que se pratica (e ensina), sua relação com outras áreas do saber, com a instituição escolar e as outras instituições da vida econômica, social e política do país. Convém, especificamente, considerar a relação que professores e alunos envolvidos com a filosofia estabelecem entre si e com ela. Importa, antes de mais nada, o tipo de pensamento que se afirma e se promove sob o nome de filosofia.

Nesse sentido, a Filosofia na Educação de Jovens e Adultos não pode ser entendida como algo pronto que será levado para a escola e entregue aos alunos. A experiência de

⁸⁷ Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.

vida que os alunos da EJA possuem não permite diminuir a Filosofia ou impossibilitá-la, ao contrário, é como uma válvula propulsora que potencializa e ressignifica. A essência da Filosofia, na EJA, é dada pelos alunos. Somente eles poderão perceber como ela pode contribuir com o seu estar no mundo. Talvez isso não possa ser medido ou verificado ao longo do ensino fundamental ou médio, mas, com o passar do tempo e das experiências que se apresentarem diante desses sujeitos e exigirem um tipo de reflexão, de pensamento crítico e de construção de sentidos, remeterão às aulas de Filosofia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada teve como propósito pensar o ensino de Filosofia em sua dimensão histórico-social. Procurando atender o objetivo geral de compreender o processo histórico de inserção da Filosofia na rede municipal de ensino de São José-SC e as prescrições para seu ensino na Educação de Jovens e Adultos. O estudo se concentrou na análise das fontes documentais tendo como referência temporal o contexto de produção da LDB publicada em 1996 com menções a fatos anteriores entendendo que ao buscarmos os caminhos históricos da Filosofia na educação brasileira buscamos também encontrar o seu significado na escola hoje.

Sendo esta uma pesquisa pautada em inquietações que nasceram no cenário escolar é preciso admitir que as minhas experiências como professora estiveram a todo momento sendo lembradas. Após uma curta, porém significativa trajetória como professora de Filosofia tive a oportunidade de trabalhar com alunos da faixa etária entre seis e setenta anos em turmas do ensino fundamental, ensino médio (diurno e noturno) e no ensino fundamental e médio da EJA. Apesar do pouco tempo que passei em cada etapa, posso dizer que talvez por um desprendimento emocional, as crianças e os idosos são capazes de ensinar muito a um professor(a).

Com os adultos e os idosos a Filosofia se relaciona em sala de aula a partir de uma troca mútua. A experiência de vida, de análise e resolução de problemas já os pertence, basta revelar isso a eles. Não ignoro que essa característica também possa ser encontrada em uma criança ou adolescente, mas talvez exista uma resistência em expor isso em sala de aula.

A experiência prática daqueles que viveram décadas, criaram filhos e netos sendo responsáveis pela sua educação e até certo ponto pela visão de mundo deve ser vista como um

motor para outro tipo de experiência, a filosófica. Esta sim, em geral, é novidade para os estudantes da EJA. O método, a sistemática, a argumentação lógica, a estética do pensar, a revelação de que podemos pensar sobre o modo como pensamos e que podemos agir de outra maneira sem prejuízo para nós e para nossas relações com os outros, pode ser sim uma novidade. Mas apenas se houver interesse e entendimento por parte dos alunos de que isso servirá efetivamente para a vida prática.

Apesar de considerar a docência na EJA instigante e reveladora, é preciso lembrar as dificuldades que encontrei durante minha experiência. Entraves de ordem pedagógica, estrutural e emocional que afetaram o transcorrer normal das aulas prejudicando o processo de ensino e aprendizagem. Um dos grandes problemas enfrentados pelos professores é que na grande maioria dos casos, a EJA representa o terceiro turno de trabalho e o cansaço físico e mental afeta negativamente o rendimento das aulas. Como consequência, é comum que muitos professores faltem ao trabalho no turno da noite e isso representa um inconveniente para os demais professores que estão na unidade escolar, pois não raramente é preciso “cobrir” a ausência dando aula para duas ou três turmas ao mesmo tempo em salas separadas. No caso da filosofia, que tem uma hora-aula semanal esse tipo de problema impede que de fato um conteúdo seja trabalhado e a disciplina se torna na prática apenas parte de um currículo que não se efetiva.

Porém, para além dessas dificuldades, o grande obstáculo que se apresentava era de ordem pedagógica: como organizar um planejamento de ensino que contemplasse os principais conteúdos filosóficos pautado por uma metodologia adequada aos tempos e modos de ensinar na EJA? A falta de experiência com a docência e uma formação inicial que não privilegiou o ensino nesta modalidade, somada a falta de

conhecimento sobre os documentos normativos me levaram a cometer alguns erros. Quando atuei como professora na rede municipal de São José não tive contato com os cadernos pedagógicos, que só conheci durante a pesquisa das fontes que apresentei neste estudo.

Durante a preparação do planejamento de ensino para o ensino fundamental e médio da EJA, minha referência maior era o documento das OCNs que indicavam conteúdos e formas de trabalho que serviam como parâmetro. Nas escolas em que trabalhei havia a disposição dos estudantes o livro didático *Iniciação a filosofia* de autoria de Marilena Chauí, que em minha avaliação, apesar de bastante difundido, não é adequado ao público da EJA por trazer uma linguagem demasiadamente formal e distante do entendimento dos alunos. Por esse motivo o livro não era utilizado em minhas aulas. Em razão do tempo de duração das aulas optei por preparar apostilas que já traziam o conteúdo que seria trabalhado, para que os alunos não precisassem copiar, já que, a maioria chegava na aula visivelmente cansados. Essas apostilas eram elaboradas a partir de uma seleção de materiais didáticos variados que foram selecionados através de buscas na Internet e em de livros didáticos.

Apesar de facilitar a aula do ponto de vista de aproveitamento do tempo, a experiência não foi satisfatória, pois percebi que, ainda que o material elaborado por mim parecesse mais didático, ainda assim os alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem. Um dos motivos era que, mesmo cada aluno tendo a sua apostila, eles expressavam a necessidade de fazer exercícios e copiar o conteúdo no caderno, pois para muitos o caderno representava uma produção pessoal e a apostila representava o material da professora. Esse fato me revelou o quanto a escrita era importante naquele contexto, pois alguns alunos não gostavam de escrever por terem vergonha de demonstrar suas

dificuldades e outros valorizavam em demasia essa atividade por estarem se reconhecendo como seres capazes da escrita.

Confesso que para mim, a apropriação da escrita estava bastante ligada aos alunos da EJA na fase de alfabetização e demorei a perceber que no ensino médio essa característica também estava presente e se expressava de formas variadas, inclusive com a não aceitação de um material oferecido pela professora. Reconheço a importância formativa da preparação do material didático e acredito que a apostila seja um bom instrumento de trabalho, no entanto minha experiência mostrou que ela não deve ser utilizada como único meio de fazer o aluno ter contato com o conteúdo.

De fato, o uso de ferramentas didáticas diversas auxilia o aluno a entender e se relacionar com a Filosofia. Como pesquisadora, posso afirmar que, de acordo com o que foi apresentado aqui, os dizeres da legislação educacional e as prescrições do currículo podem traçar um propósito e dar um significado ao lugar que uma disciplina ocupa na formação dos sujeitos. No entanto, como professora, posso afirmar que estabelecer uma relação entre a Filosofia e o aluno é algo que somente o professor pode fazer. Esta não é uma tarefa fácil ou menor, pois se o aluno não estiver de fato presente e envolvido com a aula teremos apenas uma relação burocrática em que o aluno vai à escola e responde a chamada e o professor vai trabalhar e assina o livro-ponto. Entre eles talvez exista um livro didático aberto em uma página qualquer com nomes de filósofos, por vezes impronunciáveis, e palavras desconhecidas que ao final da aula continuam desconhecidas.

Este trabalho possibilitou um novo olhar sobre o ensino de Filosofia e sobre a EJA, que eu pensava conhecer tanto. Neste sentido, tornou-se impossível uma separação entre o lugar da pesquisadora e da professora, pois foi a constatação das minhas deficiências e limitações como professora que

possibilitou a abertura necessária para que eu me libertasse da ilusória segurança das minhas concepções e partisse em busca de outras, por vezes desconcertantes. O deslocamento da academia para a sala de aula e depois novamente para a academia é perturbador, difícil e exigente.

Despir-se de um pretenso conhecimento de como funciona a educação e o ensino é um trabalho de amadurecimento, de metamorfose. Como a lagarta que ao tornar-se borboleta sai do casulo com a certeza de que está pronta para viver, quando saímos do casulo da universidade, diz-nos que estamos “formados”, mas ao chegarmos à escola, como professores, sentimos a necessidade de retornar ao casulo. A borboleta não volta, mas nós seres humanos, conscientes de nossas limitações precisamos por vezes voltar, pois nunca estamos de fato formados. O ato do retorno representa a esperança de crescimento. E de fato posso afirmar que cresci, como pessoa e como professora.

Ao final desse estudo não é possível concluir, apenas tecer algumas considerações que foram se mostrando necessárias. A principal delas é algo que já foi pontuado ao longo do trabalho, a saber, a necessidade premente da pesquisa sobre ensino de Filosofia na EJA, pois só desta maneira as particularidades da docência e público ao qual este ensino se destina ganharão a devida atenção, possibilitando, por exemplo, o investimento em materiais didáticos adequados a modalidade. A Filosofia foi incluída na rede municipal de ensino de São José com a tarefa de contribuir com o objetivo da educação que é a emancipação dos sujeitos. Ora, incluir uma disciplina com esse objetivo, só teria justificativa se as outras disciplinas, tidas como tradicionais na formação dos estudantes como o Português e a Matemática, não estivessem dando conta de tamanha pretensão pedagógica. Neste sentido, entende-se que esta inclusão partiu de um reconhecimento da importância das ciências humanas na formação dos estudantes sendo eles

crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos. Todos, independente da classificação etária necessitam da aproximação com o pensamento crítico.

Outra consideração importante é que o estudo aqui apresentado buscou evidenciar a teia de relações existentes entre as esferas municipal, estadual e federal no contexto das políticas educacionais. No passado, essas relações ditaram os rumos que a Filosofia iria tomar e continuam ditando, já que no momento atual, em âmbito nacional, a relevância da disciplina para a formação dos estudantes do ensino médio continua em pauta no cenário político. A possibilidade de que a Filosofia deixe novamente de ocupar o lugar de disciplina obrigatória no currículo é real e revela que, ao tratarmos do ensino de Filosofia no Brasil, passado e presente se misturam expressos na luta pelo reconhecimento de sua importância. Neste sentido, é preciso destacar que apesar da necessidade de fechamento deste trabalho, o que foi escrito e expresso aqui não se encerra, permanece em movimento, pois a história da disciplina de Filosofia ainda está sendo redigida.

Neste estudo, o tema do ensino de Filosofia foi analisado de forma indireta através da mediação e da análise de documentos que foram produzidos em contextos específicos e com particularidades que foram respeitadas, pois dizem sobre a identidade do ensino de Filosofia e da Educação de Jovens e Adultos. Ênfase que apesar de este ser um trabalho que pensa o ensino de Filosofia através das configurações teóricas e das proposições dos documentos oficiais não foi negligenciada a importância de se pensar as práticas construídas diariamente pelos professores em sala de aula e os sentidos que a disciplina tem para os alunos da EJA. No entanto, acredito que este é um trabalho que pode servir para abrir caminho para outros que trarão novas questões e novas possibilidades para o ensino de Filosofia e para a Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ALVES, D. J. **A Filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB; Campinas, SP: Autores associados, 2002.

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução de Nestor Silveira Chaves. 2. ed. revisada. Bauru: EDIPRO, 2009.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. G. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 19-50. (Coleção Estudos em EJA)

_____. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Programa de correção de fluxo escolar. **Cadernos em Aberto**, Brasília: INEP nº. 17 jan. 2000. <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2100/2069>. Acesso em 01/05/2016

_____. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

BRASIL. **Conheça alguns exemplos de direitos e deveres do cidadão**. Portal Brasil, 2013. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/esporte/2013/04/conheca-alguns-exemplos-de-direitos-e-deveres-do-cidadao>>. Acesso em 12 de julho de 2016

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.**

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais.** Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos : segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série : introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio** (Ciências Humanas). Brasília, MEC/SEMTEC, 2000.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 38/2006.** Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e sociologia no currículo do ensino médio. Brasília: Ministério da educação, 7 de julho de 2006.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 5**, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário

Oficial da União, Brasília, 2011. Disponível em:
http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf. Acesso em: 20 fev 2016

_____. Presidência da Republica. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 03**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>
Acesso em: 14 ago.2015.

CARMINATI, C. J. **Professores de Filosofia: crise e perspectivas**. Itajaí: Univali, 2006.

_____. **O ensino de Filosofia no II Grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução (A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF)**. 195 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1997.

Carta sobre a felicidade: (a Meneceu) / Epicuro; tradução e apresentação de Alvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. - São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CERLETTI, A. A. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia** . São Paulo: Ática, 2010.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares, reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação, Porto Alegre, n.2, p. 177, 1990.

CURY, C. R. J. MACHADO M. C. G. **A educação na constituição republicana do estado do Paraná (1892) e seus desdobramentos.** Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 36, n. 2, p. 199-209, July-Dec, 2014.

CORSETTI, B. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. **UNIrevista** - Vol. 1, n° 1: 32-46, 2006

DIAS, R. **Ciência Política.** - 2. ed. - Sao Paulo: Atlas, 2013.

FARIA FILHO, L. M. de. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: _____ (org.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FISCHER, R. **Foucault e a análise do discurso em educação.** In: Cadernos de pesquisa da fundação Carlos Chagas, n.114, p.197-223, Nov. 2001.

FOLSCHEID, D.; WUNENBURGER, J. **Metodologia filosófica.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

GALLO, S. **Ética e cidadania no ensino da filosofia. In: Filosofia do ensino de filosofia.** Sílvio Gallo, Gabriele Cornelli, Márcio Danelon (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos. In: **Filosofia: ensino médio** / Coordenação, Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 14)

GALLO, S. KOHAN, W. Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. IN: KOHAN, W. (org.) **Filosofia no Ensino Médio.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GARRUTI S. Considerações sobre o ensino de Filosofia em EJA .**Revista Intersaberes** | vol. 9, n.17, p. 32-44| jan. – jun. 2014. Disponível em:
<http://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/504/363>. Acesso em: 15 set 2015

GELAMO, R. P. **O ensino de Filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia?** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GENTILI, P. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T. & GENTILI, P. **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, CNTE, 1996.

GONÇALVES, R. C. P. Educação de Jovens e Adultos e o Mundo do Trabalho. In: Maria Herminia Lage Fernandes Laffin. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos na**

Diversidade. ed. Florianópolis: Nucleo de Produções do CED, 2010, v. 2, p. 21-53.

HORN, G. B.; VALESE, R. O sentido e o "lugar" do texto filosófico nas aulas de Filosofia no ensino médio. In: AZEVEDO, Marco A. O. de. (et. al.). **A Filosofia e seu ensino: desafios emergentes.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

HORN, G. B. **Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos.** Ijuí: Unijuí, 2009.

KOHAN, W.O. **Ensino de Filosofia – perspectivas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **O ensino de filosofia e a questão da emancipação.** In: **Filosofia: ensino médio** / Coordenação, Gabriele Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 14)

LAFFIN, M. H. L. F. **A Constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos.** 2006.216f. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação, UFSC, Florianópolis.

MIGUEL, M. E. B. **A legislação educacional brasileira das fontes de estudo para a História da educação brasileira.** 2006. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Maria_Elizabeth_Blanck_Miguel_artigo.pdf

MARTINS FILHO, L. J. **Alfabetização de idosos no Brasil: O direito á educação no olhar de quem aprende.** VIII

Jornadas de Sociología de la UNLP 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica.

Disponível em:

file:///C:/Users/lu/Downloads/PONmesa37Lourival.pdf

NOVOA, A. Por que a história da educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. 1 - Séculos XVI-XVIII. 3. Ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008.

NUNES, C. O velho e bom ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, p. 35–60, maio/ago. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04.pdf> >. Acesso em: 14 out. 2015.

OLIVEIRA, I. B de. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 104-110, maio/ago. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/lu/Downloads/7334-25041-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 jun 2016

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, nº 12, p. 59-73, Set/Out/Nov/Dez 1999. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf. Acesso em 12 maio 2016

OLIVEIRA, R. J. **O livro didático de Filosofia em foco**. In.: FROGOTTO, G; CIAVATTA, M (Org). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MED, SEMTEC, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1973. (Temas Brasileiros II/ IBRADES).

PAIVA, J; MACHADO, M. M; IRELAND, T. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília: Ministério da educação, Unesco, 2005. 183 p. (Coleção Educação para Todos, 1).

ROCHA, R. P. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Lei Complementar nº 170/ 1998**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis. 1998. Disponível em: <http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/1998/000170-010-0-1998-000.htm> Acesso em: 13 ago. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos**. Florianópolis, 1991.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. 2014

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 157/2008** - Fixa normas complementares para o sistema estadual de educação, relacionadas à oferta obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia, no ensino médio das escolas públicas e privadas vinculadas ao sistema estadual de educação de Santa Catarina. Diário oficial de Santa Catarina. Conselho estadual de educação. Santa Catarina. 25 de nov. 2008.

Santos, L.R. A ; Chagas, P. C. de M. Ensino de filosofia e EJA: contextualização histórica e desafios da contemporaneidade. **HOLOS**. Rio Grande do Norte. Ano 27, Vol 4, 182. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/643>. Acesso em: 12 nov. 2015

SANTOS, S. W. dos. **A Trajetória da educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de São José: uma história a ser contada**, 2006. 102f. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia)- Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, F.L. História da Filosofia: Centro ou referencial? In: NETO, Henrique Nielsen (org.) **O ensino de Filosofia no 2º grau**. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986, p.153-162.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, L. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In V. Ribeiro (org.). **Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras.** (pp. 201-224). São Paulo: Ação Educativa, 2001.

TOMAZETTI, E. M. **Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 83-98, out./dez. 2012. Editora UFPR

SÃO JOSÉ. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 004/99**, de 09 de dezembro de 1999. Estabelece as diretrizes para a criação, autorização e credenciamento de cursos e exames visando a Educação de Jovens e Adultos.

_____. **Proposta Curricular do Município de São José.** Secretaria Municipal de Educação: São José, 2000.

_____. **Caderno pedagógico: Filosofia.** Secretaria Municipal de Educação: São José, 2008.

_____. **Caderno pedagógico: EJA.** Secretaria Municipal de Educação: São José, 2008.

SOUTO, R. B. A EJA na cidade de Florianópolis. In: SILVA, Cristiani Bereta da (Org.). **Histórias e trajetórias de jovens e adult@s em busca de escolarização.** Florianópolis : Ed. UDESC, 2009, pp. 29- 47.

VILELA, R. A. A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares. Belo Horizonte: CNPQ (Relatório de Pesquisa), 2006.

_____. **Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45, p. 223-248, jun. 2007. Disponível em <http://www.somaticaeducar.com.br/arquivo/artigo/1-2008-08-18-10-53-11.pdf>. Acesso em: 21 mar 2016

APÊNDICE

| | |
|--|-----|
| Apêndice 1 – Lista da legislação consultada referente à disciplina de Filosofia e a Educação de Jovens e Adultos nos níveis federal, estadual e municipal..... | 206 |
|--|-----|

| Nível federal | | |
|---------------|--|---|
| 1996 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. |
| 1998 | Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| 2000 | Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000 | Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. |
| 2006 | Parecer CNE/CEB nº: 38/2006 | Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. |
| 2008 | Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. | Inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. |
| 2008 | Parecer CNE/CEB nº: 22/2008 | Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio |
| 2008 | Parecer CNE/CEB nº 23/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008 | Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e |

| | | |
|----------------|---------------------------------------|--|
| | | certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. |
| 2012 | Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012 | Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| Nível estadual | | |
| 1998 | Lei Complementar nº 170 | Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação |
| 1998 | Lei Complementar nº 173 | Alterou a redação do artigo 41 da lei anterior e determinou que a partir daquele momento a Filosofia e a Sociologia constituiriam disciplinas obrigatórias do currículo do ensino médio. |
| 2008 | Resolução 157 | Fixa normas relacionadas a oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia no SEE/SC |
| 2008 | Parecer Nº 390 | Trata da oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia no SEE/SC |
| 2010 | Resolução 074 | Estabelece normas operacionais complementares referentes as diretrizes operacionais da EJA |
| 2013 | Resolução Nº 183 | Estabelece diretrizes operacionais para a avaliação do |

| | | | |
|---------------------------|---------------------|----|--|
| | | | processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação |
| Nível municipal- São José | | | |
| 1999 | Resolução n° 004/99 | | Estabelece diretrizes para a criação de cursos e exames de EJA na rede municipal |
| 2008 | Resolução 19/2008 | n° | Estabelece as diretrizes para avaliação nos cursos de EJA |
| 2012 | Parecer 64/2012 | n° | Autorização de funcionamento dos cursos de EJA |
| 2013 | Resolução 48/2013 | n° | Institui diretrizes operacionais para a EJA |
| 2014 | Resolução 51/2014 | n° | Regulamenta a matriz curricular da EJA |
| 2008 | Parecer 0039/2008 | N° | Autorização para a implantação da disciplina Filosofia na rede municipal |
| 2007 | Parecer 0022/2007 | N° | Inclui a Filosofia no ensino fundamental de nove anos |
| 2013 | Parecer 68/2013 | | Regulamenta a oferta de ensino religioso e altera a matriz curricular de Filosofia |

Fonte: Produção da própria autora, 2016